

12
2017

Aggiornamenti

Rivista dell'Associazione dei docenti di italiano in Germania



Interventi del convegno ADI 2016

Osnabrück – 18-19/11/2016

L'italiano tra le
lingue romanze

Intercomprension
e apprendimento
della LS

pag. 4

Sprachmittlung

Theoretische
Grundlagen und
Anregungen für
Praxis und
Evaluation?

pag. 14

L'abilità di scrit-
tura in italiano
L2

pag. 28

Attività di produ-
zione scritta

pag. 36

Aggiornamenti Numero 12 • anno 7 (2017)

Herausgeber: ADI e.V.

C/O Sprachenzentrum der Universität Bamberg
An der Weberei 5 • 96047 Bamberg
www.adi-germania.org • info@adi-germania.org

Verantwortlich: ADI e.V.

Redaktion: Tatiana Bisanti • Livia Novi • Davide Schenetti • Enrico Serena
info@adi-germania.org

Bezugspreis: Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten

Gesamtherstellung: ADI e.V. C/O Sprachenzentrum der Universität Bamberg
An der Weberei 5 • 96047 Bamberg

Anzeigenannahme: info@adi-germania.org

Titelblatt: Foto von Tero Vesalainen (CC0 via Pixabay)

ISSN 2199-2711



9 772199 271004

Care colleghe e cari colleghi,

ormai anche il 2017 si avvicina alla sua conclusione e come sempre è tempo di guardare un attimo indietro per poter fissare meglio gli obiettivi del futuro. Circa un anno fa si teneva a Osnabrück il settimo convegno di formazione dell'ADI, di cui trovate alcuni interventi in queste pagine: *l'intercomprensione* come metodo di supporto per l'apprendimento di nuove lingue straniere, poi una riflessione teorica con alcuni suggerimenti pratici sulla *mediazione*, ormai abbastanza diffusa e consolidata nelle scuole, ma ancora poco conosciuta nell'educazione agli adulti e infine due interventi sull'*abilità di scrittura* che analizzano alcune strategie per l'insegnamento e forniscono suggerimenti per la correzione.

Dopo il convegno l'ADI e.V. si è impegnato per la prima volta nell'organizzazione di un corso online in collaborazione con l'Università di Venezia. È stata un'esperienza importante e ricca di insegnamenti per il futuro, che ci ha aiutato a capire meglio i bisogni e le aspettative di voi tutti e ci ha permesso anche di approfondire la collaborazione con il Ministero degli Affari Esteri già iniziata in occasione degli Stati Generali dell'Italiano in Germania.

In estate abbiamo poi avuto come sempre una serie di Workshop itineranti sui *task* (Bochum e Berlino), sulla *mediazione* (Heidelberg) e infine il workshop di conclusione del corso di formazione online (Monaco).

Naturalmente è continuato anche il nostro lavoro dietro le quinte, con un primo incontro con i responsabili dell'ambasciata per la preparazione della prossima edizione degli Stati Generali dell'Italiano in Germania (Berlino, estate 2018) e un'offerta di aggiornamento online ancora più rispondente alla domanda dei nostri soci, senza dimenticare l'organizzazione del convegno regionale GMF a Würzburg (ottobre 2017) e naturalmente il nostro appuntamento principale: il convegno di Francoforte sul Meno.

Buona lettura!

Argomenti

Tatiana
Bisanti
Presidente
ADI e.V.

Indice

L'italiano tra le lingue romanze _____ 4

*L'apporto dell'Intercomprensione
all'insegnamento e apprendimento delle
lingue straniere*

Elisabetta Bonvino, Salvador Pippa

**Sprachmittlung – ein neues
Kompetenzziel für den
Italienischunterricht in
Erwachsenenbildung und
Hochschule? _____ 14**

*Theoretische Grundlagen und
Anregungen für Praxis und Evaluation*

Daniel Reimann

**Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in
italiano L2 _____ 28**

*Strategie di insegnamento e risorse per
l'apprendimento*

Donatella Troncarelli

**Attività di produzione scritta e
strategie di correzione _____ 36**

Donatella Troncarelli

Suggerimenti _____ 42

L'italiano tra le lingue romanze

L'apporto dell'Intercomprensione all'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere

Elisabetta Bonvino, Salvador Pippa

Introduzione al concetto di Intercomprensione

Il concetto di Intercomprensione¹ si realizza in una situazione comunicativa in cui due o più parlanti, pur esprimendosi ciascuno nella propria lingua, riescono a comprendersi. Tale condizione può esplicitarsi secondo modalità comunicative diverse. Può verificarsi in presenza o a distanza e impiegare canali comunicativi diversi, ad esempio la scrittura o l'oralità; può anche svolgersi simultaneamente, seguendo modalità sincrone (ad esempio una conversazione faccia a faccia) oppure con uno scarto temporale, secondo modalità asincrone (ad esempio uno scambio di mail o su un forum). Alla base di questa possibilità vi è la condivisione parziale o frammentaria di un codice linguistico che può favorire considerevolmente una forma comunicativa plurilingue in cui ogni parlante comprende la lingua degli altri esprimendosi però nella propria - o in altre a lui note -, nella convinzione che i suoi interlocutori riescano a capire. Tale pratica non è assolutamente una novità, in quanto già nel Medio Evo, e successivamente nel periodo delle grandi scoperte geografiche del XV e XVI secolo, questa forma di

comunicazione plurilingue veniva impiegata normalmente da navigatori e commercianti, come ricorda Claire Blanche-Benveniste (1997).

Oltre che dalla condivisione di un codice linguistico, parziale o frammentaria che sia, il processo di intercomprensione è agevolato dalla condivisione delle stesse strategie linguistiche, inferenziali e cognitive che assicurano la comunicazione nella lingua materna. La comunicazione è favorita, oltre che dalle competenze soggettive e perciò variabili degli individui, dalle caratteristiche delle lingue, che possono essere accomunate da numerosi tratti morfosintattici, lessicali, fonologici, e condividere vari aspetti pragmatici.

Lo studio dell'Intercomprensione, che si è concretizzato in numerosi interventi a scopo didattico, ha seguito essenzialmente due linee di ricerca. La prima, che ha privilegiato la dimensione ricettiva, si è concentrata sullo sviluppo delle abilità di ascolto e di lettura delle lingue target. I progetti scaturiti da questo filone hanno ottenuto importanti risultati in merito alle caratteristiche del processo di lettura e alla trasparenza fra le lingue. Fra

¹ L'articolo è il risultato della stretta collaborazione degli autori. Ai fini accademici, sono da attribuirsi a Elisabetta Bonvino i paragrafi 1, 2 e 3 e a Salvador Pippa i paragrafi 4, 5 e 6.

questi progetti si possono menzionare Galatea, EuRom4/Eurom5. È stato soprattutto sulla scia di EuRom4 che sono nati progetti che hanno introdotto importanti novità nell'ambito della dimensione ricettiva (*Interlat, Interrom, Eurom.Com.Text, ICE, IGLO*). La seconda linea di ricerca si è concentrata invece sulla dimensione interattiva ma senza includere l'abilità di produzione nella lingua target in quanto nell'Intercomprensione ciascun parlante o scrivente produce esclusivamente nella propria lingua e comprende quella dell'altro. A questa linea si sono ispirati progetti che hanno curato l'interazione scritta su piattaforma, come *Galanet, Galapro* o *Babelweb*, e che danno ai parlanti delle diverse lingue romanze - e non solo - la possibilità di una formazione plurilingue soprattutto in francese, italiano, portoghese, spagnolo.

Altri studi e strumenti ancora hanno perseguito l'Intercomprensione attraverso lo sfruttamento di una "lingua ponte". A tale concezione fa riferimento Meissner (2003: 31) quando definisce l'Intercomprensione come la capacità di capire una lingua straniera, pur non avendola appresa, sulla base di un'altra lingua. Meissner mette l'accento sul ruolo di "un'altra lingua" perché il lavoro del suo gruppo di riferimento riguarda studenti germanofoni che grazie alla conoscenza di "un'altra lingua", il francese, possono accedere a tutte le altre lingue romanze. È proprio a questa idea e all'impiego di una lingua romanza come ponte che si rifà il metodo *EuroCom* il cui l'obiettivo è contribuire, in parlanti di lingua tedesca, allo sviluppo dell'abilità di comprensione di lettura in più lingue contemporaneamente.

Con il tempo, il concetto di Intercomprensione, oltre che alla famiglia delle lingue romanze, è stato applicato ad altre famiglie linguistiche. In particolare, sempre i ricercatori di *EuroCom* hanno aggiunto al modulo di lingue romanze (*EuroComRom*) un modulo per le lingue slave (*EuroComSlav*) ed uno per le lingue germaniche (*EuroComGerm*). A

quest'ultima famiglia linguistica si rivolgono prevalentemente anche i progetti *IGLO* e *ICE*.

Altri studiosi si sono spinti oltre le frontiere di famiglia e hanno dato vita a numerosi progetti, Fra questi, *Eu&I (European Awareness and Intercomprehension)* che ha ampliato il campo di indagine all'interazione plurilingue fra lingue di diverse famiglie. In questa stessa direzione si sono mossi i progetti *Intercom, Intermar* e *CINCO*.

Nel tempo sono stati lanciati anche progetti con obiettivi più mirati, come *FontdelCat* che ha apportato innovazioni con l'uso di materiale audiovisivo, oppure con strumenti dedicati a target particolari (bambini e adolescenti) come *Euromania, Chainstories, Itinéraires Romans* e *Limbo*. Altri progetti ancora si sono rivolti a destinatari con esigenze specifiche, come *Intermar*, che promuove il plurilinguismo e l'apprendimento delle lingue attraverso l'IC in contesto marittimo, oppure *CINCO* che intende sfruttare l'Intercomprensione per fornire strumenti per la cooperazione fra i parlanti di lingue romanze nell'ambito della formazione professionale.

Nascita ed evoluzione storica dell'Intercomprensione

La ricerca in Intercomprensione, avendo preso l'avvio tra gli anni 70 e 80 del secolo scorso, con le sue applicazioni in ambito didattico, vanta ormai una storia decennale. Le prime esperienze e studi sono stati realizzati in Francia dall'équipe coordinata da Claire Blanche-Benveniste nel progetto *Eurom4* e da quella di Louise Dabène per il progetto Galatea. In Germania, è stata l'équipe di Franz Joseph Meissner, Horst Klein e Tilbert Stegmann a lanciare il progetto *Eurocomrom* mentre in Danimarca, Jørgen Schmitt Jensen ha concluso il suo progetto con la pubblicazione di alcune grammatiche di stampo comparativo e destinate a facilitare l'intercomprensione.

Da allora in poi questo filone di ricerca si è ampliato e ed è stato al centro di vari progetti di cooperazione europea per quanto riguarda il finanziamento e la messa a punto di materiale per la didattica. È nata così *Redinter*, un consorzio di università e di altre istituzioni ed enti coinvolti nell'intercomprensione, e sono stati aperti corsi di formazione con *Euroforma*, *Formica*, *Intermar*.

I primi progetti come abbiamo ricordato sopra, si sono concentrati sullo sviluppo dell'abilità di comprensione scritta. In particolare, l'attenzione allo sviluppo della comprensione dello scritto attraverso la lettura, ha sempre caratterizzato l'approccio, contribuendo a creare le basi epistemologiche. Anche in seguito, quando ci si è concentrati sulla dimensione interattiva della comunicazione, tale abilità è rimasta centrale, ad esempio nella comunicazione a distanza realizzata attraverso i canali delle e-mail, delle chat e dei forum.

Successivamente, l'interesse si è ampliato ai processi di comprensione orale. Anche in questo ambito i progetti hanno riguardato soprattutto le abilità ricettive. Tuttavia, come per lo scritto, lo sviluppo delle nuove tecnologie ha permesso di andare oltre la semplice ricezione, e alcuni progetti, in particolare *Galanet* e poi *Miriadi* che ha sostituito in parte *Galanet*, sono passati dalla comprensione dello scritto all'interazione - sempre prevalentemente scritta - puntando sull'apprendimento a distanza. *Miriadi*, in particolare, ha sviluppato nel 2015 una piattaforma attiva che propone materiali e costituisce un'interfaccia per sessioni di formazione a distanza.

Principi generali, strategie e procedure

La didattica dell'intercomprensione ha contestato più o meno direttamente le concezioni tradizionali riguardanti le lingue e il loro apprendimento (Coste 2010: 194) e ha

dato un forte sostegno alla didattica del plurilinguismo. Come si sottolinea nel QCER, infatti, il repertorio linguistico di una persona e la sua rete di conoscenze non sono strutturati a compartimenti stagni ma esiste la cosiddetta "trasferibilità" dei saperi. Imparare una lingua significa pertanto, attraverso questa trasferibilità, apprendere qualcosa delle altre o quantomeno preparare il terreno per impararne altre. Ciò è vero in generale e ancor più per apprendenti appartenenti allo stesso gruppo linguistico. Questi possono infatti sfruttare in modo efficiente, per una maggiore comprensione, vari elementi lessicali, fonologici, morfologici, sintattici delle lingue vicine e tale prossimità, anziché essere un pericolo, come si riteneva tradizionalmente, diventa una risorsa. In un simile approccio plurilingue, basato sulla trasferibilità, l'apprendente può sviluppare delle competenze parziali e diversificate. Il concetto di "competenza parziale" vuole valorizzare questo dinamismo ed elasticità nell'apprendimento e uso di più lingue. Ma in qual modo l'apprendente può raggiungere questa competenza? Gli indizi di varia natura per essere impiegati fruttuosamente ai fini della comprensione possono essere colti grazie al rafforzamento dell'abilità di lettura/ascolto e comprensione.

Le diverse metodologie impiegate favoriscono lo sviluppo delle strategie cognitive e metacognitive che sono alla base della presa di coscienza da parte dell'apprendente. L'intervento didattico deve essere incentrato, oltre che sul prodotto (verifica della comprensione), anche sul processo, inteso come insieme di azioni e strategie messe in atto durante la lettura e l'ascolto per arrivare alla comprensione.

Fra le tecniche usate (ad esempio in *Galatea* e in *EuroComRom*) vi è la lettura veloce del testo con domande chiuse per verificare la comprensione della situazione, dell'argomento principale, degli obiettivi. In seguito, si passa a una lettura più attenta e

approfondita con domande su aspetti di dettaglio e sul significato di termini opachi.

In *Eurom5*, invece, si propone la lettura e comprensione di testi in 5 lingue romanze (portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese) mediante la “trasposizione di senso in L1”. Si tratta di una sorta di traduzione all’impronta, anche approssimativa, ad alta voce e davanti alla classe, in cui l’apprendente espone le difficoltà del testo, le strategie per comprenderlo, e le similitudini delle lingue target con le lingue del proprio repertorio. L’attività intrapresa e le strategie messe in atto sono percepite come una sfida che incentiva la motivazione, riducendo al contempo l’ansia degli apprendenti (Bonvino et al. 2011; Cortés Velásquez, 2015).

Allo scopo di agevolare la comprensione, viene proposto l’ascolto dell’intero testo – letto da uno speaker nativo – e, simultaneamente, la lettura mentale.

Una volta ascoltata la registrazione, l’apprendente è invitato a leggere autonomamente il testo in pochi minuti. Il limite di tempo impedisce al lettore di concentrarsi su elementi specifici, eventualmente opachi, e di perdere di vista la globalità del testo.

Successivamente, come abbiamo anticipato sopra, si chiede all’apprendente di svolgere una trasposizione del testo in L1, ossia una sorta di traduzione a vista ispirata alle tecniche di *think-aloud* e in cui il lettore ha uno speciale “diritto di approssimazione”.

Conoscenze extralinguistiche e relazioni fra le lingue

Per comprendere in qual modo può concretizzarsi il processo di comprensione prendiamo un esempio riguardante un testo italiano (*Isella*) sperimentato in Belgio ma non inserito nel manuale *Eurom*.

È la volta degli elefanti: dopo aver preso a modello il radar dei pipistrelli o il senso di orientamento dei piccioni, la biomedicina guarda alla proboscide dei pachidermi, alla sua forza, versatilità e affidabilità.

Un’apprendente francofona nella sua trasposizione afferma: “Ho pensato: quali animali hanno il radar? I pipistrelli e i delfini. Allora ho immaginato che il termine “delfini” sarebbe stato più trasparente.” In questo caso l’apprendente ha sfruttato l’immediato contesto in cui si parla di animali (Elefanti) e di “radar”. Le sue conoscenze extralinguistiche pregresse la portano a restringere a due (i delfini e i pipistrelli) il numero dei possibili referenti. Per esclusione (immaginata trasparenza di “delfino”) l’apprendente conclude che si tratta di *chauve-souris* (pipistrelli) nella sua L1. Un’altra apprendente invece si è fermata ad una trasposizione approssimativa: “sarà un animale con il radar”.

In entrambi i casi le apprendenti sono riuscite, tramite le rispettive conoscenze enciclopediche, ad inferire il significato di “pipistrelli” o ad arrivare ad una buona approssimazione, tale da consentire la comprensione del testo.

Nella metodologia *EuRom*, quando l’apprendente non riesce ad inferire il significato, si può ricorrere alla traduzione nelle altre lingue oggetto di studio, ma non nella L1 dell’apprendente che rimane l’ultima opzione. Questa tecnica contribuisce a far sì che anche lavorando su un testo in una sola lingua, tutte le lingue siano sempre presenti, in un’ottica di approccio plurale che valorizza il repertorio del singolo e fa emergere un produttivo confronto fra le lingue.

Nella tabella successiva, a partire dal termine italiano “pipistrello”, illustriamo alcune corrispondenze attraverso le quali è possibile seguire, dal nome latino, le varie intersezioni che ci mostrano come le lingue non siano

compartimenti stagni. Chi conosce il latino, potrebbe comprendere la parola pipistrello dal termine portoghese (*Morcegos*) e spagnolo (*Murciélago*) che derivano dal termine latino (*mus, muris*) equivalente a “topo”. In catalano emerge il riferimento a *rat* (ratto), presente anche nell’equivalente dialettale genovese per pipistrello (*rattopennugo*), molto simile al catalano.

Da quanto affermato finora e dagli esempi sopra citati emerge che i percorsi per comprendere una parola sono vari e che alla comprensione contribuiscono sia il repertorio del singolo individuo che il sistema delle relazioni fra le lingue.

Il lavoro sui testi attiva pertanto un sistema

Latino	MUS, MURIS		VESPERTILIO
Italiano	Topo / sorcio	Ratto	Pipistrello / VIPISTRELLO
Francese	Souris	Rat	Chauve- souris
Catalano	Ratolí	Rat	Rat-penat
Spagnolo	Ratón	Rata	Murciélago
Portoghese	Rato	Rata	Morcegos
Tedesco	Maus	Ratte	Fleder maus
Inglese	Mouse	Rat	Bat (ant. Flitter mouse)

di attese e di riconoscimento di regolarità basati sull’analogia che implica una predisposizione mentale alla ricostruzione linguistica, una sorta di grammatica comparata ricostruita induttivamente.

Incroci fra morfologia e semantica

In alcuni casi i processi che conducono alla comprensione possono essere legati oltre che a riferimenti extralinguistici, a fatti morfologici e all’individuazione di accezioni particolari di parole, a seconda del contesto in cui sono inserite. Prendiamo questo esempio tratto dal testo portoghese *Um dinossauro estranho descoberto em África (Eurom5)*:

Uma equipa de paleontólogos norte-americanos, apresentou o esqueleto reconstituído de uma nova espécie de dinossauro saurópode, um herbívoro quadrúpede, que viveu há 110 milhões de anos no Níger.

O Nigersaurus Taqueti, como foi baptizado, é já uma estrela sobretudo pelo seu aspecto invulgar: a revista National Geographic de

Dezembro irá publicar um artigo intitulado "Dinossauros Bizarros", cuja capa é a fotografia do animal reconstituído.

L’apprendente italofono fa la sua trasposizione e per la parola “invulgar” propone la soluzione “strano, non volgare”.

L'apprendente rivela in particolare che il significato plausibile è “strano, perché volgare mi fa venire in mente “comune”: quindi “non comune” è “strano”. Di fronte alla richiesta di spiegazione del suo percorso mentale, l'apprendente risponde: “sono andato a

sobretudo	pelo	seu	aspecto	invulgar
soprattutto	per	il suo	aspetto	strano
			 non volgare

vedere la parola italiana [diciamo] “volgare”. E “invulgar” secondo me è “incomune” nel senso di “non comune, strano”.

Il processo di comprensione, riscontrato peraltro anche in altri apprendenti nel caso di “invulgar”) si realizza attraverso due momenti:

- Una prima tappa in cui si ha l'identificazione del prefisso e la segmentazione (*in+vulgar*), con la conseguente equivalenza con “non volgare” (processo dal basso verso l'alto);
- Una seconda tappa con l'inibizione dell'equivalenza vulgar/volgare, e il successivo recupero, nel sistema lingua, di un'altra accezione di “volgare” (presente nel termine *divulgare*) che significa “comune”. Quindi l'interpretazione del significato passa da “non comune” a “strano”.

Il risultato del processo di comprensione è sorprendente, tenendo soprattutto conto che l'apprendente non ha mai studiato il portoghese e che ha partecipato a pochissime sessioni di *Eurom5*. Ha semplicemente seguito la lettura da parte di uno *speaker* madrelingua, mentre poteva leggere il testo mentalmente.

In queste prime tappe del percorso, cioè nelle prime sessioni di *Eurom*, l'attenzione dell'apprendente è catturata soprattutto dal

lessico. Di solito, solo più tardi fa attenzione alla sintassi, all'ordine in cui le parole compaiono e si susseguono e infine alla morfologia.

La trasparenza del lessico può riguardare non solo una stessa lingua, come abbiamo appena visto con l'italiano, ma anche nel confronto fra più lingue. In quest'ultimo caso, essa può esplicitarsi in una coincidenza morfo-semanticale totale, ad esempio nei prestiti (soprano / reportage/saudade) o negli omografi con una stessa origine e una semantica

coincidente (ad esempio, ancestral/ancestrale, canibal/cannibale, cicatriz/cicatrice). In altri casi ancora si ha una coincidenza totale a livello semantico parziale a livello morfosintattico. Questa condizione si attua con i prestiti integrati (ciao) o con parole con la stessa origine (observer, observar, osservare)

Può anche esservi una coincidenza morfosemantica parziale (*máquina* /macchina / machine) o una situazione in cui a una totale corrispondenza morfologica si accompagna una divergenza semantica. È questa la condizione che determina i cosiddetti “falsi amici” (*burro*, in portoghese e spagnolo > *asino* in italiano). Il concetto di trasparenza lessicale e la distinzione fra parole “trasparenti” e “opache” sono impiegati frequentemente in ambito francofono, soprattutto nel filone di ricerca sull'intercomprensione e designano, di solito fra coppie di lingue, il livello di somiglianza e, di conseguenza, di comprensibilità fra due parole. Per una classificazione rimandiamo a Degache – Masperi (1998), Castagne (2007) e Caddeo – Jamet (2013).

La trasparenza, dunque si realizza in modo assoluto o parziale, e coinvolge il lessico nei suoi aspetti morfologici e semantici. Spesso la trasparenza supera il livello della singola parola per coinvolgere interi sintagmi come in questo titolo di articolo in *Eurom5*:

In altri casi, il significato di determinate parole che possono risultare, a un primo impatto, opache, oscure e incomprensibili si chiarisce attraverso un ragionamento sul contesto in cui compaiono e facendo ricorso alle conoscenze del mondo (Bonvino - Pippa, 2015).

all'approccio interculturale e a quello della didattica integrata delle lingue.

L'intercomprensione, sviluppando approcci e finalità diversificati è in grado di arricchire

P	E	C	I	F
Um	Un	Un	Uno	Un
estranho	extraño	estrany	strano	étrange
dinossauro	dinosaurio	dinosaure	dinosauro	dinosaure
descoberto	descubierto	descobert	scoperto	découvert
em	en	a l'	in	en
África	África	Àfrica	Africa	Afrique

Un esempio chiaro viene offerto da un testo portoghese:

Uma criança do sexo masculino nasceu hoje, cerca das 12h00, numa ambulância dos bombeiros de Resende

Va osservato che dai risultati di alcuni recenti studi sperimentali (Cortés Velásquez 2016) emerge che la comprensione orale fra lingue affini (spagnolo, italiano e portoghese) è fortemente agevolata da una formazione alla comprensione dello scritto e che in particolare la percezione della trasparenza a vari livelli viene notevolmente influenzata dal contesto e dunque da blocchi di parole.

Apporto dell'Intercomprensione alla didattica della lingua straniera

Abbiamo visto che *Eurom5* e l'Intercomprensione in generale si inquadrano fra quei metodi e strumenti di insegnamento/apprendimento che si applicano simultaneamente a più varietà linguistiche e culturali. Si tratta dei cosiddetti approcci plurali definiti dal *CARAP* (2007: 3). In questa ottica, l'intercomprensione si affianca alla sensibilizzazione alle lingue,

l'offerta degli strumenti didattici esistenti. Sarebbe quanto mai opportuno interessare i grandi editori con strumenti dedicati all'apprendimento guidato o autonomo. Fra questi strumenti didattici potremmo pensare a manuali generici, sulla scia dei manuali fondatori (*Eurom5* o *Galatea*), oppure a manuali ideati per scopi specifici (ad esempio in ambito tecnico o scientifico, o per chi opera in seno a organismi ed enti internazionali). Sarebbe anche auspicabile mettere a punto dei manuali dedicati specificamente all'orale, o all'intercomprensione fra i bambini sfruttando uno strumento ancora disponibile on-line (*Itinéraires romans, dell'Union latine*) oppure manuali CLIL/IC per la scuola primaria, come *Euromania*.

Un aspetto di importanza capitale per rendere credibile il percorso formativo è la possibilità di una valutazione e certificazione delle competenze dell'Intercomprensione. Grazie al progetto *Miriadi*, conclusosi recentemente, è oggi possibile contare su un Quadro di riferimento delle competenze di Intercomprensione.

In continuità con l'impegno e i risultati raggiunti, un progetto recentemente approvato, *Eval-IC*, si pone l'obiettivo di mettere a punto dei descrittori della competenza dell'*Intercomprensione* ricettiva e interattiva nonché strumenti di valutazione e certificazione delle competenze in *Intercomprensione* per le lingue romanze. Perché si possa assistere ad un'effettiva diffusione di questo approccio plurale, occorre il riconoscimento delle istituzioni educative e del grande pubblico. In particolare è necessario poter certificare le competenze acquisite tenendo conto delle possibilità di livelli diversi.

L'intercomprensione, infatti, prevede un approccio elastico che valorizza tutte le competenze linguistiche dell'apprendente. In tal senso può essere proficuamente usata per favorire lo sviluppo di una sensibilità alle lingue e ai rapporti fra lingue imparentate, ad esempio fra lingue romanze. In questo caso l'*Intercomprensione* sarebbe molto utile per chi studia filologia romanza e potrebbe aprire la strada allo studio di una lingua, come l'italiano, nel caso di studenti germanofoni.

Anche all'interno di un tradizionale corso di lingua straniera potrebbero inserirsi mini-percorsi di *Intercomprensione* con lo scopo di sperimentare e aprirsi ad altre lingue ancora,

valorizzando al contempo le strategie di inferenza, di approssimazione e il transfer positivo.

Non bisogna dimenticare in effetti che l'*Intercomprensione* si presta in modo eccellente alla valorizzazione degli apprendenti con diversi livelli di competenza e stimola la loro capacità di sfruttare i tratti condivisi delle lingue, il lessico internazionale e transculturale condiviso – e pertanto riconoscibile – così come le loro conoscenze pregresse.

L'intercomprensione può rivelarsi uno strumento di potenziamento linguistico nell'apprendimento e comprensione, in ambito scolastico, di lessici specialistici e settoriali. Oltre che all'apprendimento di nuove lingue, l'intercomprensione può essere sfruttata per recuperare e ravvivare la conoscenza del latino, lingua che potrebbe essere resa forse più interessante a partire dalle evidenti relazioni di famiglia con le lingue romanze.

Elisabetta
Bonvino
Salvador
Pippa
Università
Roma Tre

Indicazioni bibliografiche e sitografia

Balboni, P., (2009), Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza, in Jamet, M-C. (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, Le Bricole, Università Ca' Foscari, Venezia, pp. 197-203.

Blanche-Benveniste, C., A. Valli, (1997), *L'Intercompréhension: le cas des langues romanes*, in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° spécial, janvier.

Bonvino E., et al. (2011), *Ler e comprendre 5 línguas românicas – Leer y entender 5 lenguas románicas – Llegir i entendre 5 llengües romàniques – Leggere e capire 5 lingue romanze – Lire et comprendre 5 langues romanes*, Hoepli, Milano. (versione on line www.eurom5.com)

- Bonvino, E., E. Fiorenza, S. Pippa, (2011), *EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche* in De Carlo M. (a cura di) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto S. Elpidio, pp. 162-182.
- Bonvino, E. (2015), *Intercomprehension studies in Europe: history, current methodology and future developments*, in Dolci, R., Tamburri, A. J. (eds.), *Intercomprehension and Plurilingualism: an asset for Italian Language in the USA*, John D. Calandra Institute Transaction, New York, pp. 29-59.
- Bonvino E., S. Pippa (2015), *Il portoghese e l'intercomprensione nella didattica della traduzione verso l'italiano*, *Repères-DORIF Les voix/voies de la traduction – volet n.1*, URL: http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=249
- Caddéo, S., M-C. Jamet (2013), *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- Capucho, F., A. Martins, C. Degache, M. Tost (eds.), *Dialogos em intercompreensão*, Universidade Católica Editora, Lisboa, pp. 386-394.
- Candelier M. (coord.), A. Camilleri-Grima, V. Castellotti , J-F. De Pietro, I. Lörincz, F.J. Meissner, A. Schröder-Sura, A. Noguero (2007), *CARAP Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, version 1, juin 2007, projet «À travers les Langues et les Cultures» (ALC), Centre Européen des Langues Vivantes de Graz, Conseil de l'Europe, 2nd Programme à moyen terme, URL : http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/carap_F.pdf
- Castagne, E. (2007), *Transparences lexicales entre langues voisines* in Castagne, E. (ed.), *Les jeux de l'intercompréhension*, Coll. ICE 2, Epure, Reims, pp. 155-166.
- Cortés Velásquez D. (2015), *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*, Le Lettere, Firenze.
- Coste, D. (2010), *L'intercompréhension à la croisée des chemins ?*, in *Synergies Europe*, 5, pp. 193–199.
- Degache, C., M. Masperi (1998), *La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes*, in Billiez, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, Lidilem, Grenoble, pp. 361-376.

I siti elencati sono stati consultati nel periodo fra il 26 aprile e il 26 giugno 2017

Cinco > <http://projetocinco.eu/184>

EuroComGerm > <http://eurocomgerm.de>

EuroComRom > <http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/english/>

Eurom5 > <http://www.eurom5.com>

European Awareness and Intercomprehension > <http://www.eu-intercomprehension.eu>

Eval-IC > <https://evalic.wordpress.com>

Fontdelcat > <http://ice.uab.cat/fontdelcat/>

Intermar > <http://www.intermar.ax>

Itinéraires romans http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/it

Miriadi > <https://www.miriadi.net>

Sprachmittlung – ein neues Kompetenzziel für den Italienischunterricht in Erwachsenenbildung und Hochschule?

Theoretische Grundlagen und Anregungen für Praxis und Evaluation

Daniel Reimann

„Sprachmittlung“: Definition und Bedeutung

Sprachmittlung ist ein Oberbegriff für jede Art der Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere. Dabei kommt der freieren Übertragung bei konsequenter Beachtung der Situation und des Adressaten zunehmend eine besondere Bedeutung zu. Der Begriff umfasst aber auch die "klassische wörtliche" Übersetzung, die freilich immer seltener praktiziert wird, meist nur noch, um sprachliche Strukturen kontrastierend zu beleuchten.

Während die Übersetzung z.B. in Form der Version ins Deutsche über Jahrzehnte, je nach Bundesland, im schulischen Fremdsprachenunterricht und erst recht in den philologischen Studiengängen eine

mehr oder weniger unumstrittene Stellung genoss, haben freiere Formen der Sprachmittlung / Textübertragung in den letzten 15 Jahren seit der Veröffentlichung des GeR verstärkt Einzug in den Fremdsprachenunterricht an den Schulen gehalten. Sie verdanken dies auch der Einführung als "fünfte Fertigkeit" in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss des Jahres 2003 (als solche werden sie auch in den Abiturstandards des Jahres 2012 geführt, vgl. KMK 2003, 8, KMK 2012, 12).

Seitens der Fremdsprachendidaktik wurde zu Theorie und Praxis der Sprachmittlung umfassende Grundlagenforschung betrieben (z.B. Reimann/Rössler 2013, einführend jüngst z.B. Kolb 2016 und Reimann 2016). Dagegen hat Sprachmittlung in den Bereich der Erwachsenenbildung, insbesondere an den Hochschulen,

bislang eher zögerlich Einzug gehalten. Daher sollen im Folgenden wesentliche Grundlagen resümiert und einige Anregungen für die Praxis des Italienischunterrichts gegeben werden.

Der Referenzrahmen unterscheidet die Formen der Sprachmittlung zunächst nach den Kategorien "schriftlich" und "mündlich" und führt sodann unter den schriftlichen Formen folgende Typen auf (Europarat 2001, 90): "genaue Übersetzung", "literarische Übersetzung" sowie "Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte in der L2 oder zwischen L1 und L2" sowie "Paraphrasieren". Dabei fällt auf, dass die "genaue" und die "literarische Übersetzung" für den gegenwärtigen allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland keine wesentlichen Bezugsgrößen mehr darstellen, und dass die "Zusammenfassung eines Textes in der L2" im deutschsprachigen Raum kaum als Sprachmittlungsaktivität rezipiert wird, handelt es sich hierbei doch um die klassische Form der Textzusammenfassung. Verstärkt wird im schriftlichen Bereich in den vergangenen Jahren auf die Zusammenfassung und die Paraphrase eines Textes zwischen zwei Sprachen fokussiert – ein Sprachmittlungstypus, der bereits seit den 1980er Jahren im Bundeswettbewerb Fremdsprachen erfolgreich erprobt wurde (vgl. Schröder & Stütz 1988, 99f.). Die Paraphrase bezeichnet dabei im Unterschied zur einfachen Zusammenfassung einen Text, in dem u.a. terminologische Umformulierungen stattgefunden haben (z.B. vereinfachte Zusammenfassung eines Fachtextes, vgl. Europarat 2001, 90). Unter den Formen der mündlichen Sprachmittlung listet der GeR zunächst wiederum zwei für den schulischen Bereich weniger relevante Typen, namentlich die professionellen Formen des Simultan- bzw. des Konsektivdolmetschens, sodann aber auch das sog.

"informelle Dolmetschen": Darunter ist die mündliche, freie Zusammenfassung wesentlicher Inhalte der Aussagen zweier der jeweils anderen Sprache nicht mächtiger Gesprächspartner durch einen "Sprachmittler" zu verstehen, der beide Sprachen spricht.

Mithin sind für den gegenwärtigen allgemeinbildenden Fremdsprachenunterricht in Deutschland wie auch für den bilingualen Sachfachunterricht (CLIL) v.a. die freieren Formen der Sprachmittlung Textzusammenfassung bzw. Paraphrase, ggf. einschließlich einer Textsortenumformung (schriftlich), sowie das informelle Dolmetschen (mündlich) relevant. Dabei vereint der aktuelle Sprachmittlungsbegriff Bedeutungskomponenten zweier historischer Sprachmittlungskonzepte, namentlich des der sog. Leipziger Schule der 1970er Jahre und des von Knapp/Knapp-Potthoff in den 1980er Jahren im Kontext der Interkulturalitätsdebatte geprägten: ersterem ist der Aspekt der "inhaltsbearbeitenden Übertragung" ("kommunikativ heterovalente Sprachmittlung") entlehnt, letzterem die Aspekte, dass es sich bei Sprachmittlung um eine nicht-professionelle, alltagspraktische Tätigkeit handelt, bei welcher der Sprachmittler im Unterschied zum Dolmetscher, der hier eher als "Medium" verstanden wird, als Kommunikationspartner unmittelbar an der Interaktion beteiligt ist (vgl. Situationen vom Typus "Du bist mit Deinen Eltern in Spanien und dolmetschst für sie an der Rezeption des Hotels") (vgl. Sinner & Wieland 2013, Reimann 2013a).

Die schulische Sprachmittlung vollzieht somit etwa seit dem Jahr 2000 einen Schritt von einem Postulat der Äquivalenz (vgl. die klassische Forderung der altsprachlichen Didaktik, aber auch der Versionsdidaktik: "So frei wie nötig, so wörtlich wie möglich") zu einem Postulat der Adäquatheit, das

seine theoretische Begründung in der funktionalen Translationstheorie der Translationswissenschaft finden kann: Unter dem Oberbegriff der "Skopostheorie" (gr. σκοπός – u.a. "Ziel", "Zweck") formulieren Katharina Reiss und Hans Vermeer bereits 1984 "Adäquatheit" als Maßstab für eine konsequent am Ziel der Übertragung ausgerichtete Textproduktion, wobei sich für den schulischen Bereich besonders Situations- und Adressatenbezug als bedeutsam erweisen.

Warum Sprachmittlung?

Im Alltag mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler, aber eben auch Studierender und Lernender in der Erwachsenenbildung sind Situationen der Sprachmittlung im Vergleich zur einsprachigen Konversations-situation nur mit Muttersprachlern einer anderen Sprache wohl mindestens ebenso häufig, wenn nicht häufiger: Während letztere ihm als Fremdsprachenlernendem nur in wenigen Gelegenheiten begegnen, etwa beim Austauschaufenthalt in einer Familie des Zielsprachigen Landes oder im Auslandsstudium, wird er als einziger Sprachkundiger – insbesondere in einer weniger verbreiteten Sprachen – sowohl beruflich als auch privat – immer wieder als Sprach- und Kulturmittler – die französische Bezeichnung „*médiation linguistique et culturelle*“ ist hier treffender als der deutsche Begriff „Sprachmittlung“ – herangezogen werden. Dabei wird vom Sprachkundigen in den seltensten Fällen eine wörtliche Übersetzung verlangt, sondern tendenziell eher eine freie Zusammenfassung wichtiger Textinhalte in der jeweils anderen Sprache – die Eltern verlangen ebenso wenig ein wörtliches Dolmetschen der Situation in einer Behörde oder am Empfang einer Ferienanlage wie der Abteilungsleiter ein eingehendes Fax schriftlich und wortwörtlich übersetzt haben möchte: in vielen Fällen reicht die schnelle, wesentliche Inhalte ggf.

auch kulturmittelnd zusammenfassende mündliche Wiedergabe des schriftlich vorliegenden Textes usf. Wörtliche Übertragungen indes werden im Alltag eigentlich nur von Studierenden der Philologien (insbesondere von angehenden Lehrerinnen und Lehrern) als sprachpraktische Fingerübung, bis vor kurzem von Oberstufenschülerinnen und -schülern oder – mit Einschränkungen – von professionellen Übersetzern und Dolmetschern erwartet (vgl. Reimann 2013a, 194). Insofern ist es nur konsequent, dass in Zeiten der Kompetenz- und Aufgabenorientierung, in denen ein größtmöglicher lebensweltlicher Bezug des schulischen Lernens angestrebt wird, die freieren Formen der Sprachmittlung für den Fremdsprachenunterricht erschlossen wurden.

Das Agieren ggf. sogar zwischen mehreren Sprachen bietet darüber hinaus im schulischen Unterricht günstige Gelegenheiten für mehrsprachigkeitsdidaktische Settings; dabei bietet sich auch die Möglichkeit, Herkunftssprachen und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Da nicht nur sprach-, sondern auch kulturmittelnd agiert werden muss, wird Sprachmittlung zu einem privilegierten Feld inter- (vgl. bereits Rössler 2008) und transkulturellen Lernens. Diese Lebensnähe birgt wiederum ein hohes Motivationspotential, das genutzt werden sollte. Nicht zuletzt stellt der Bereich der Sprachmittlung das einzige schwerpunktmäßig sprachbezogene Berufsfeld neben dem der Fremdsprachenlehrkraft dar, für das der Fremdsprachenunterricht unmittelbar Informationen vermitteln und daher zum übergeordneten Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berufsorientierung beitragen kann; auch diese Möglichkeit sollte punktuell genutzt werden. Alles in allem stellt die Sprachmittlung aufgrund ihrer Lebensnähe und ihrer Komplexität eine für

einen kompetenz- und aufgabenorientierten neokommunikativen und inter- bzw. transkulturellen Fremdsprachenunterricht prädestinierte Palette an Aktivitäten zur Verfügung (s.u., vgl. Reimann 2013a, 212).

Typologie der Sprachmittlungsaktivitäten

Um das Potential der Sprachmittlung aktueller Prägung auszuschöpfen, ist bei der Konstruktion von Sprachmittlungsaktivitäten darauf zu achten, dass sie eine Bezugnahme auf Situation und Adressaten ebenso einfordern wie idealerweise eine Auseinandersetzung mit einer (inter-)kulturellen Fragestellung; ggf. wird zusätzlich eine Textsortenumformung eingefordert.

Dadurch unterscheiden sich gelungene Sprachmittlungsaktivitäten von Übersetzungsübungen oder Übertragungen zum "Selbstzweck" – vor dekontextualisierten Aufgabenstellungen vom Typus "Fasse den folgenden Text auf [SPRACHE] zusammen." ist ebenso zu warnen wie vor in zahlreichen älteren Lehrwerken enthaltenen sog. "Dolmetschübungen", die in schriftlicher Form und oft unter engmaschigen Vorgaben zu bewältigen sind, somit bereits der Definition von Dolmetschen als mündlicher Übertragung widersprechen und häufig nur wörtliche Übersetzungen provozieren. Solche Aktivitäten können allenfalls der Hinführung zum informellen Dolmetschen dienen.

Im Wesentlichen können drei Grundformen der freieren Sprachmittlung unterschieden werden: Zusammenfassung, Paraphrase und informelles Dolmetschen. Im Falle von Zusammenfassung und Paraphrase sind jeweils die Kombinationen schriftlich > schriftlich, mündlich > mündlich, schriftlich > mündlich und mündlich > schriftlich denkbar. Daraus ergeben sich insgesamt neun Typen denkbarer

Sprachmittlungsaktivitäten (vgl. Tabelle auf der nächsten Seite). Ist die schriftliche Zusammenfassung eines schriftlich vorgelegten Textes die derzeit etablierteste Form, so kann z.B. die mündliche Zusammenfassung eines schriftlich vorgelegten Texts als Hinführung zur späteren mündlichen Sprachmittlung in Form des informellen Dolmetschens eingesetzt werden. Formen der Paraphrase ermöglichen die Einbeziehung von Fachtexten, mithin von gerade im Oberstufenunterricht motivierenden Elementen bilingualen Sachfachunterrichts / CLIL.

Grundsätzlich bietet es sich an, Sprachmittlungsaktivitäten in komplexe Lernaufgaben einzubetten. So sind Kontext, sachliche Hintergrundinformationen und Verfügung über sprachliche Mittel, die als Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung einer Sprachmittlungsaufgabe gelten dürfen, weitgehend gegeben.

Methodische Aspekte (I): Aufgabenformate

Die Ausführungen Alexander Pfeiffers (Pfeiffer 2013, 52) abstrahierend und auf das Wesentliche reduzierend können folgende zehn Kriterien einer "guten Sprachmittlungsaufgabe" angeführt werden:

- Orientierung an Schülerinteressen
- Passung des Anforderungsniveaus
- Klarheit der Handlungssituation
- Klarheit des Adressatenbezugs
- Klarheit der Aufgabenstellung
- Interkultureller Gehalt
- Einbettung in den Unterricht
- (weitgehender) Verzicht auf Vokabelhilfen
- Transparenz der Bewertungskriterien
- ggf. Textsortendifferenz.

lfd. Nr.	Operation	Ausgangstext (AT)	Zieltext (ZT)	Beispiel/Erläuterungen (ZT in der jeweils anderen Sprache)
1	Zusammenfassung	schriftlicher Text	Schriftlich	"Klassische Sprachmittlung" vom Typus "Fasse den Text auf Deutsch/Französisch zusammen"; Sonderform: "audiovisuelle Translation" – Untertitelung eines Filmes (z.B. als Projekt). Auf (1) Kontextualisierung (Situations- und Adressatenbezug), (2) inter- und transkulturelle Aspekte sowie (3) ggf. auf Anforderungen der Textsortenumformung sind bei der Aufgabenstellung besonders zu achten.
2	Zusammenfassung	mündlicher Text	Schriftlich	schriftliche Zusammenfassung eines Hör- oder Hörsehtextes: in der Sprachrichtung Sp -> D relativ valide Form der HV-/HSV-Überprüfung, weiterhin als methodische Variante und zum Training des Switchens zwischen Sprachen und Kodes (schriftlich/mündlich) der Kommunikation geeignet
3	Zusammenfassung	schriftlicher Text	Mündlich	mündliche Zusammenfassung eines schriftlichen Dokuments: als Vorbereitung auf das informelle Dolmetschen (mündliche Produktion zwischen Sprachen) geeignet
4	Zusammenfassung	mündlicher Text	Mündlich	mündliche Zusammenfassung eines Hör- oder Hörsehtextes: ebenfalls als Vorbereitung auf das informelle Dolmetschen geeignet, und zwar als unmittelbare, aber noch in monologisches Sprechen mündende Vorstufe auf die in diamesischer Perspektive am ehesten vergleichbare Operation (mündlich -> mündlich) in der Interaktion
5	Paraphrase	schriftlicher Text	Schriftlich	paraphrasierende Wiedergabe eines diskontinuierlichen Textes oder eines Fachtextes; "Textsortenumformung"
6	Paraphrase	schriftlicher Text	Mündlich	s.o.
7	Paraphrase	mündlicher Text	Mündlich	z.B. paraphrasierende Wiedergabe (der Aufzeichnung) eines kurzen Fachvortrags
8	Paraphrase	mündlicher Text	Schriftlich	s.o.
9	informelles Dolmetschen	mündlicher Text	Mündlich	mündliches Sprachmittel in der Interaktion, z.B. im Rollenspiel

Für den Anfangsunterricht schlägt Kolb 2008 (41) u.a. folgende Aktivitäten vor: Zweisprachige Wortschatzabfrage aus dem Deutschen, wobei im Deutschen Synonyme zu den im Lehrwerk abgedruckten Begriffen verwendet werden, um die Flexibilität der Schülerinnen und Schüler zu fördern (41), Einsatz zielkultureller diskontinuierlicher Texte (z.B. Plakate), die – teils ratend – im Deutschen paraphrasiert werden sollen (ebd.), nach Einführung der Relativsätze auch "Paraphrasieren mithilfe von Strukturschablonen" (ebd.). Auch ist die gezielte Vorbereitung auf für die Bewältigung einer Aufgabe notwendige lexiko-grammatische Einheiten und ggf. – v.a. im Falle des informellen Dolmetschens – morphosyntaktische Strukturen (indirekte Rede) empfehlenswert: Dies kann z.B. durch die der eigentlichen Sprachmittlungs-Aktivität vorgeschaltete Sammlung entsprechender Redemittel (vgl. Michler 2013) oder durch die Arbeit mit so genannten "Spiegeltexten", d.h., Texten aus demselben thematischen Zusammenhang, erfolgen (vgl. Philipp & Rauch 2010b).

Methodische Aspekte (II): Strategien

Zur weiteren Vorbereitung auf die Sprachmittlung ist auf eine ausreichende Schulung sprachlicher Kompensationsstrategien zu achten; Corinna Zweck führt unter dem programmatischen Titel "Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben" insgesamt sieben Strategien der Sprachmittlung auf:

1. Gebrauch von Synonymen
2. Gebrauch von [negierten: Schöpp 2013, 12] Antonymen
3. Umschreibungen bzw. Erklärungen
4. Verwendung von Beispielen
5. Verwendung von Oberbegriffen
6. Gebrauch anderer Wortarten aus der gleichen [sc. Wort-] Familie

7. Vereinfachung von Sätzen (Zweck 2010, 9).

Diese Sprachmittlungs-Strategien sollten gezielt eingeübt werden (art. cit., vgl. Schöpp 2013, 12).

Methodische Aspekte (III): Inter- und Transkulturelle Kompetenz sowie Mehrsprachigkeitsdidaktik

Bei der Gestaltung von Sprachmittlungs-Aktivitäten kann mit zunehmender Progression auch die Notwendigkeit (inter-)kulturelle Vermittlung einbezogen werden. Denn Interaktionspartner mit verschiedener Muttersprache haben selbstverständlich auch einen unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, so dass Situationen der Sprachmittlung von Natur aus für das (inter-)kulturelle Lernen prädestiniert sind (vgl. z.B. Rössler 2008, Caspari & Schinschke 2010).

Weiterhin können Sprachmittlungs-Settings auch in mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive ausgestaltet werden, insofern zwischen verschiedenen Schulfremdsprachen gemittelt werden soll oder auch mehr als ein Sprachenpaar z.B. in einer Dolmetsch-Situation auftritt (vgl. Leitzke-Ungerer 2008, 2011a und b v.a. zur Einbeziehung des Englischen, Erdmann 2012 und Jeske 2013 auch zur Sprachmittlung zwischen romanischen Sprachen). Auch können in einer Lerngruppe präsente "heritage languages" einbezogen und so zum einen beinahe-authentische Situationen geschaffen, zum anderen die in der Lerngruppe vorhandenen Sprachen gewürdigt und aufgewertet werden.

Beispiele für die Praxis

Im Folgenden sollen einige exemplarische Aktivitäten zur Sprachmittlung für den Italienischunterricht gegeben werden, die je nach Bedarf für die eigene Lerngruppe

angepasst bzw. als Muster für die Entwicklung eigener Aktivitäten dienen können. Dabei wurde darauf geachtet, vier Potentiale der Sprachmittlung auszuschöpfen, die bei der Entwicklung erster Sprachmittlungs-Aufgaben mitunter vernachlässigt wurden:

- inter- und transkulturelles Potential der Sprachmittlung
- Sprachmittlung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit
- mehrsprachige Sprachmittlung
- mündliche Sprachmittlung als „informelles Dolmetschen“.

Inter- und transkulturelles Potential der Sprachmittlung

Es ist für die Lernenden eine motivierende Herausforderung und trägt zur Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenzen bei, wenn man für die Sprachmittlung solche Settings und ggf. Input-Texte schafft, die kulturellen Gehalt haben, der in die (Ver-)Mittlungsleistung einfließen muss. Dies kann im Falle einer Sprachmittlung des Typs (1) – schriftlich – schriftlich – z.B. durch folgende Aufgabenstellung zur Zusammenfassung eines Zeitungstexts geschehen:

Fassen Sie den folgenden Artikel für eine deutsche Presseagentur zusammen (schriftlich, 150 – 200 Wörter, in deutscher Sprache).

Berücksichtigen Sie, dass der deutsche Durchschnittsleser Italien und die Situation der italienischen Wirtschaft nicht gut kennt. Werden Sie deshalb an drei Stellen Ihres Textes (freie Wahl) auch als „Kulturmittler“ tätig, d.h., erklären Sie kulturelle Hintergründe [z.B. durch Einschübe, Relativsätze etc.].

Der zweite Absatz kann auf den Inhalt des eingegebenen Textes abgestimmt

werden. Der dritte Absatz, der hier insbesondere auf soziokulturelles Orientierungswissen zielt, erlaubt den Lernenden, im Sinne der Individualisierung eigene Schwerpunkte zu setzen, zugleich erlaubt er den Lehrenden bei der Bewertung eine Quantifizierung der Leistungen in dem Sinne, dass (hier zu zeigendes) Wissen bekanntlich Grundlage einer jeglichen Kompetenzentwicklung ist. Über z.B. Zeitungsartikel, die einen expliziten Bezug auf die italienische oder deutsche Realität nehmen hinaus, bieten sich z.B. journalistische oder literarische Texte an, die einen solchen Bezug herstellen, sei es Roberto Giardina: *Guida per amare i tedeschi*, Vanna Vannuccini / Francesca Predazzi: *Piccolo viaggio nell'anima tedesca* oder auch Jan Weiler: *Maria ihm schmeckt's nicht*. Der hier wiedergegebene Zusatz über die Modalität der Kulturmittlung, „[z.B. durch Einschübe, Relativsätze etc.] kann immer dann wegfallen, wenn entsprechende Strategien den Lernenden bereits bekannt sind.

Sprachmittlung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Die Einbeziehung der beiden Dimensionen Schriftlichkeit und Mündlichkeit erlaubt zum einen eine Variation des Unterrichtsgeschehens und der Kompetenzentwicklung im Sinne der in Abschnitt 3 beschriebenen Typologie der Sprachmittlungs-Aktivitäten, zum anderen kann die mündliche Zusammenfassung schriftlicher Texte als Vorbereitung auf Aktivitäten vom Typ mündlich -> mündlich (also Typen (4), (7), (9)), die vielen Lernenden schwerer fallen, gesehen werden. Eine Aufgabenstellung könnte wie folgt lauten:

Sie arbeiten für die Redaktion eines Radioprogramms, das internationale Musik beim deutschen Publikum bekannt machen soll. Sie bereiten eine Sendung über italienische Musik vor.

Fassen Sie den Text der folgenden Lieder und Informationen, die Sie im Internet über

die jeweiligen Sänger/ Gruppen finden, zusammen (max. 100 Wörter über die Texte, max. 100 Wörter über die Sänger/ Gruppen).

Zum Vortrag (mündlich) der Zusammenfassungen haben Sie max. 30 Sekunden Zeit (Stoppuhr!)

Ein solches Setting wäre auch über den unterrichtlichen Einsatz als Rollenspiel in Zusammenarbeit z.B. mit einem Campus- oder Lokalradio als lebensweltlich verankertes Projekt denkbar.

Mehrsprachige Sprachmittlung

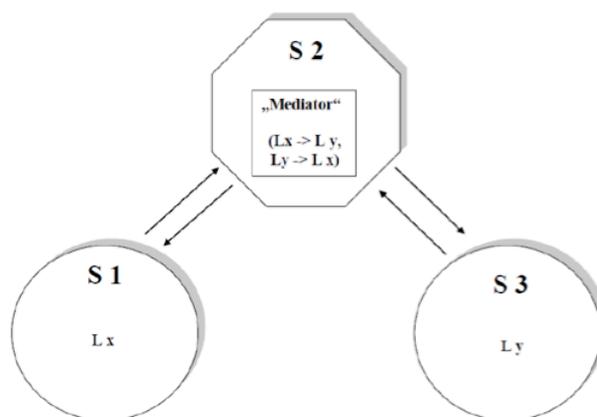
Hier eignen sich verschiedenste Werbeflyer, die man z.B. aus Frankreich, Spanien oder Portugal mitbringen kann. Für den Übergang von der Rezeption zur Produktion eignen sich insbesondere (leichte) Formulare in einer anderen romanischen Sprache, die man in einem ersten Schritt ausfüllen lassen und in einem zweiten Schritt wieder im Italienischen als Zielsprache besprechen lassen kann (z.B. Bewerbungsformular einer italienischen Firma mit Zweigstellen in Spanien und entsprechend spanischen Formularen zur Personaleinstellung, wobei das Bewerbungsgespräch dann im Zentralsitz der Firma in Italien und in italienischer Sprache angesetzt wird). Da in der Sprachmittlungs-Situation ohnehin die traditionelle Einsprachigkeit des Fremdsprachenunterrichts aufgebrochen wird, scheinen Szenarien der Sprachmittlung geradezu prädestiniert, um auch weitere Sprachen zu integrieren – sei es, weitere Fremdsprachen, sei es aber auch die Herkunftssprachen (*heritage languages*) verschiedener Schülerinnen und Schüler.

Mündliche Sprachmittlung als informelles Dolmetschen

In Lehrwerken der 2000er Jahre zumindest für den schulischen Bereich

finden sich immer wieder Aufgaben, die als Dolmetsch-Aufgaben bezeichnet wurden („fate l'interprete“ u.ä.), tatsächlich aber schriftbasiert waren und häufig auch ein eher geschlossenes Format aufwiesen (bis hin zum Lückentext), welches die Lernenden eher zur wörtlichen Übersetzung als zur frei formulierten sinngemäßen Wiedergabe anregten. Stärker gelenkte Formate sind in der Anfangsphase des Sprachunterrichts sicherlich denkbar und sinnvoll, könnten und sollten aber so weit geöffnet werden, dass die Lernenden eben zu freien Äußerungen, die ja eigentlich Ziel bei der Sprachmittlung im Allgemeinen und beim mündlichen informellen Dolmetschen im Besonderen sind, hinführen. Ein denkbare Format für eine halb-offene Übung bereits in den ersten Monaten des ersten Lernjahres könnte wie auf der nächsten Seite abgebildet aussehen.

Darüber hinaus sollten Übungen zum informellen Dolmetschen vom Typ (9) so früh wie möglich als tatsächlich mündlich zu realisierende Aktivitäten ausgestaltet werden. Dazu bietet es sich an, sich folgendes Interaktionsschema für Rollenspiele zum informellen Dolmetschen zu verdeutlichen:



Während ein/e Lernende also in der bequemen Rolle ist, sich in der Herkunftssprache (z.B. Deutsch) ausdrücken zu können (hier „S1“), ist ein/e

L'interprete sei tu!

All'autogrill

Aiuta i tuoi genitori che parlano con la barista dell'autogrill:

Barista: Ah, non avete lo scontrino? Dovete prima pagare alla cassa e ritirare lo scontrino!

Tua madre: ???

Tu: [Du erklärst Deiner Mutter, wie das in Italien oft funktioniert]

Tua madre: Aha, alles klar. Sag, dass wir an die Kasse gehen und gleich wieder kommen.

Tu:

Tua madre: [An der Kasse]: Ich hätte gerne einen Cappuccino und ein süßes Gebäck-Teilchen, für Papa einen Espresso und ein belegtes Brötchen mit Schinken und Du musst selber wissen, was Du willst!

Tu: [Du bestellst für alle drei - Du selbst hast freie Auswahl!]

[Wieder an der Theke]

Tua madre: Meinst Du, sie kann uns das Brötchen für Papa aufwärmen?

Tu:

La barista: Sì, certo! Lo faccio subito.

weitere/r Lernende in der aus dem Italienischunterricht vertrauten Situation, sich ganz in der Fremdsprache ausdrücken zu müssen (hier „S3“). Hingegen befindet sich „S2“ als Mediator oder Dolmetscher

sozusagen im „Kreuzfeuer der Sprachen“, er muss also auf einen italienischen Input auf Deutsch reagieren und viceversa. Die Rolle des Dolmetschers ist also die eigentlich anspruchsvolle beim informellen

Dolmetschen. Insofern ist bei wiederholten Aktivitäten zum informellen Dolmetschen darauf zu achten, dass die Rollen immer wieder neu besetzt werden und sich nicht einzelne Lernende dauerhaft z.B. hinter der herkunftssprachlichen Rolle „S1“ „verstecken“. Auch bei der Evaluation (vgl. Abschnitt 8, bes. auch Reimann 2015) ist dies natürlich zu berücksichtigen. Über die komplexere Kommunikationssituation hinaus bietet sich für das informelle Dolmetschen die aus dem Fremdsprachenunterricht hinlänglich bekannte Form des Rollenspiels an, wobei jede/r Lernende für seine Rolle die notwendigen Informationen erhält. Diese Angaben können entweder auf Deutsch oder auf Italienisch, sinnvollerweise in der Sprache der jeweiligen Rolle, ausgegeben werden. Ein Beispiel könnte wie im folgenden Schema sein:

Der Italiener:

Sei un ragazzo italiano di Rimini. In discoteca hai incontrato una bella ragazza tedesca con i capelli biondi. Lei ti piace molto. Ma non sapevi che è già fidanzata.. Davanti alla discoteca incontri il suo ragazzo.

Der Deutsche:

Du bist mit Freunden im Urlaub in Rimini. Deine hübsche blonde Freundin wurde in einer Disco von einem Italiener angeflirtet. Du bist stinksauer und stellst ihn zur Rede – auf Deutsch.

Der Vermittler:

Du bist im Urlaub in Rimini. Dein bester Freund gerät in eine Streitsituation mit einem Italiener. Die beiden können sich nicht mit Worten verständigen und die Situation droht zu eskalieren. Vermittle zwischen den beiden!

Evaluation von Sprachmittlungs-kompetenz

Wenn bei den freieren Formen der Sprachmittlung im Bereich der Verfügung über die sprachlichen Mittel vielleicht tatsächlich niedrigere Anforderungen zum Tragen kommen als in der klassischen Version, so erhöhen sich die Anforderungen

gegenüber der wörtlichen Übersetzung bei entsprechender Aufgabenstellung in den Bereichen der kognitiven Leistung (z.B. Erkennen und Zusammenfassen des in einer Situation und für eine bestimmte Person Wesentlichen), der interkulturellen Leistung (z.B. Vermittlung bei kulturell bedingten Missverständnissen) und der interaktionalen Leistung (Vermittlung in einer konkreten Situation) (vgl. Reimann 2013a, 2014, 2015). Das Vorurteil, Sprachmittlung sei einfacher als die traditionelle Übersetzung, ist daher bei entsprechender Aufgabenstellung nicht haltbar.

Da bei zahlreichen Sprachmittlungsaktivitäten zudem mehrere kommunikative Fertigkeiten zum Tragen kommen (z.B. Hören und Sprechen), spricht die Forschung zunehmend und begründet, anders als die

Bildungsstandards (s.o.), nicht von einer Fertigkeit, sondern von einer eigenen Sprachmittlungskompetenz (z.B. Hallet 2008, Rössler 2008, Rössler 2009, Philipp/Rauch 2010a, Schöpp 2010, Caspari/Schinschke 2012). Um zu einer komplexen Sprachmittlungskompetenz zu gelangen, müssen Fertigkeiten in den verschiedenen Arten sprachmittelnden Handelns mit ihren

spezifischen Anforderungen erworben werden. Wolfgang Hallet postuliert, dass sich Sprachmittlungs-kompetenz über die Bereiche

- sprachlich-kommunikative Kompetenz
- interkulturelle Kompetenz
- interaktionale Kompetenz
- strategisch-methodische Kompetenz

artikuliert (Hallet 2008, 4ff.). Alexander Pfeiffer hat in seiner Reflexion über sinnvolle Sprachmittlungsaufgaben in einem ersten Schritt vier Kriterien festgehalten, die eine Aufgabe erfüllen muss, um überhaupt als Sprachmittlungsaufgabe gelten zu dürfen. Nach seinen Untersuchungen muss sie von den Schülerinnen und Schülern verlangen,

- eine Mittlerfunktion einzunehmen
- sinngemäß zu übertragen
- eine Situation zu respektieren
- einen Adressaten zu berücksichtigen (Pfeiffer 2013, 51).

Valide Sprachmittlungsaufgaben müssen diesen Aspekten unbedingt in ihrer Aufgabenstellung Rechnung tragen; konsequenterweise müssen sie dann auch als Kriterien in die Diagnostik und Evaluation der Schülerleistungen einfließen.

Für die Diagnose von Sprachmittlungs-kompetenz ist die Erstellung von Kriterien-

katalogen und von Deskriptoren wünschenswert, die über das von verschiedenen Staats- und Landesinstituten bisher Geleistete und überwiegend auf schriftliche Sprachmittlungsaufgaben vom Typ (1) Bezogene hinausgehen (einführend Kolb 2011, zu einer Übersicht vgl. Reimann 2014, 28). Um den spezifischen Anforderungen der Sprachmittlung Rechnung zu tragen, scheint es sinnvoll, grundsätzlich folgende Kriterien für die Bewertung anzusetzen:

- sprachliche Kompetenz (v.a. sprachliche Mittel)
- kognitive Kompetenz
- interaktionale Kompetenz
- inter- und transkulturelle Kompetenz
- textpragmatische Kompetenz (v.a. bei der schriftlichen Zusammenfassung und der Paraphrase)
- Aufgabenerfüllung qua Skopos-Orientierung.

Entsprechende Deskriptoren werden in Reimann 2013a und b sowie 2014 a und b zur Verfügung gestellt.

Daniel
Reimann
Universität
Essen-
Duisburg

Indicazioni bibliografiche e sitografia

ARNOLD, Werner. 1977 (1973): Fachdidaktik Französisch. Stuttgart: Klett.

CASPARI, Daniela & SCHINSCHKE, Andrea. 2010: „Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potential von Sprachmittlung“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 108, 30-33.

CASPARI, Daniela & SCHINSCHKE, Andrea. 2012: „Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz“, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 41, 1, 40-53.

- ERDMANN, Lena. 2012: „Multilinguale Sprachmittlung im Spanischunterricht“, in: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 52, 62-95.
- EUROPARAT. ed. 2001 : Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Berlin et al.: Langenscheidt.
- FRIEDRICH, Wolf. 1971: „Übungen zum Reagieren auf muttersprachlich vorgegebene Sachverhalte im Französischunterricht“, in: Fremdsprachenunterricht 5, 257f.
- HALLET, Wolfgang. 2008: „Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 42, 2-7.
- JESKE, Claire-Marie. 2013: „Sprachmittlung zwischen romanischen Sprachen als Bestandteil einer praxisorientierten Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Reimann/Rössler 2013, 244-260.
- KMK. 2003: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland ed.: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschlussfassung vom 4.12.2003. Neuwied: Luchterhand.
- KMK. 2012: Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland ed.: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
- KOLB, Elisabeth. 2008: „‘Se débrouiller avec des ressources limitées’. Sprachmittlung im Anfangsunterricht Französisch“, in: Praxis Fremdsprachenunterricht 5, 40-44.
- KOLB, Elisabeth. 2011: „Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis“, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 22, 2, 177-194.
- KOLB, Elisabeth. 2016: Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz. Münster: Waxmann.
- LEISINGER, Fritz. 1966: Elemente des neusprachlichen Unterrichts. Stuttgart: Klett.
- LEITZKE-UNGERER, Eva. 2008: „Informelles Dolmetschen zwischen zwei Fremdsprachen – Vorschläge für Mehrsprachigkeit im Unterricht“, in: Frings, Michael/Vetter, Eva. Hrsg. Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Stuttgart: ibidem, 239-255.
- LEITZKE-UNGERER, Eva. 2011a: „Crossing borders – Pasando fronteras. Kontaktsituationen und Kompetenzförderung im Fremdsprachenunterricht“, in: Abendroth-Timmer, Dagmar et al. Hrsg. Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Frankfurt am Main et al.: Lang, 161-179.
- LEITZKE-UNGERER, Eva. 2011b: „English into Spanish: Interlinguale Strategien für den Spanischunterricht“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 35, 18-26.

- MICHLER, Christine. 2013: „Sprachmittlung im Anfangsunterricht am Beispiel des Französischen. Frühe Strategie- und Kompetenzentwicklung“, in: Reimann/Rössler 2013, 169-183.
- PFEIFFER, Alexander. 2013: „Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht“, in: Reimann & Rössler 2013, 44-64.
- PHILIPP, Elke & RAUCH, Kerstin. 2010a: „Verständigung im Austausch. Grundlagen, Bedeutung und Potenzial von Sprachmittlung“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 108, 2-7.
- PHILIPP, Elke & RAUCH, Kerstin. 2010b: „Sprachmittlung mit Spiegeltexten. Themengleiche Texte als Wortschatzquelle nutzen“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 108, 34-40.
- REIMANN, Daniel. 2013a: „Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage“, in: Reimann & Rössler 2013, 194-226.
- REIMANN, Daniel. 2013b: Mündliche Sprachmittlung im Spanischunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 43, 2013, 4-11.
- REIMANN, Daniel. 2014: „Wie evaluiert man Sprachmittlungskompetenz? Zur (Weiter-)Entwicklung diagnostischer Instrumente“, in: Französisch heute, 1, 2014, 27-33.
- REIMANN, Daniel. 2015: „Diagnose und Evaluation von Sprachmittlungskompetenz“, in: Nied-Curcio, Martina & Katelhön, Peggy & Basic, Ivana edd.: Sprachmittlung – Mediation – Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog. Berlin: Frank & Timme, 65-97.
- REIMANN, Daniel. 2016: Sprachmittlung. Tübingen: Narr.
- REIMANN, Daniel & RÖSSLER, Andrea. edd. 2013: Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- REINKE, Katharina. 1977: „Überlegungen zum sinngemäßen Übertragen“, in: Fremdsprachenunterricht 21, 179-185.
- REISS, Katharina & VERMEER, Hans J. 1984: Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Tübingen: Niemeyer.
- RÖSSLER, Andrea. 2008: „Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht“, in: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 2, 1, 2008, 53-77.
- RÖSSLER, Andrea. 2009: „Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht“, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 38, 158-174.
- SCHÖPP, Frank. 2010: „Mediation als praxisrelevante Kompetenz im Italienischunterricht“, in: Italienisch 63, 88-109.

- SCHÖPP, Frank. 2013: Grundlagen. In: ROJAS RIETHER, María Victoria & SCHÖPP, Frank. 2013. Kommunikativ stark: Sprachmittlung Spanisch. Stuttgart: Klett.
- SCHRÖDER, Konrad & STÜTZ, Wolfgang. edd. 1988: Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen. Aufgaben, Lösungen, Kommentare. Berlin: Cornelsen.
- SCHRÖTER, Günter & LADWEIN, Hans. 1962: Der neusprachliche Unterricht. Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Diesterweg.
- SINNER, Carsten & WIELAND, Katharina. 2013: „Eine translationswissenschaftliche Sicht auf Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht“ , in: Reimann & Rössler 2013, 93-113.
- WALTER, Heribert. 1974: „Dolmetschen als Fertigkeit im Französischunterricht der Mittelstufe“, in: Französisch heute 3, 1974, 107-126.
- ZWECK, Corinna. 2010: „Umschreiben, vereinfachen, Beispiele geben. Strategien zur Sprachmittlung trainieren“, in: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 108, 8-17.
- ZYDATIß, Wolfgang. 1975: „Dolmetscherübungen im Sprachlabor“, in: Englisch 10, 41-44.

Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2

Strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento

Donatella Troncarelli

Saper scrivere: una competenza in espansione

L'abilità di scrittura costituisce l'attività linguistica che negli ultimi decenni ha accresciuto maggiormente la propria presenza nella nostra vita quotidiana. L'evoluzione tecnologica che caratterizza questa epoca e la convergenza digitale, cioè la fruizione integrata di più canali di comunicazione in più media, ha condotto infatti la parola scritta a riconquistare uno spazio importante nella vita di tutti i giorni. Nelle diverse forme di comunicazione mediata dal computer e da tecnologia mobile lo scritto si affianca al parlato e molto spesso lo sostituisce. Molte delle attività che qualche anno fa facevamo alzando il telefono, andando di persona in un ufficio o alcune delle relazioni che intrattenevamo usando un canale orale, le realizziamo oggi scrivendo una mail, compilando moduli on line o scambiando messaggi scritti come sms, messaggi WhatsApp, post su social network.

Questa presenza dilagante della scrittura nella comunicazione quotidiana ha portato

al delinearsi di nuovi generi testuali in cui scritto e parlato sono più vicini e, come afferma Antonelli (2016), a «desacralizzare la scrittura», non più relegata a scopi primariamente formali e a usi controllati, ma a servizio di una pluralità di funzioni e attuata in condizioni diverse da quelle che tradizionalmente hanno contraddistinto questa attività. Oggi si scrive ovunque e in qualsiasi momento, prestando ridotta attenzione al testo che si sta producendo, perché guidati dalla consapevolezza che avrà vita breve e sarà fruito in condizioni simili.

Accanto alla scrittura che potremmo etichettare come "usa e getta", utilizzata per intrattenere rapporti sociali o transazionali, come l'acquisto di beni e servizi, continuano ad essere prodotti testi scritti per situazioni comunicative più ufficiali come quelle che si realizzano nel dominio comunicativo pubblico, educativo e lavorativo, dove vengono prodotti testi con altre finalità, più pianificati, articolati e linguisticamente controllati che possono raggiungere anche gradi elevati di complessità, come nel caso della scrittura accademica.

Principi per la didattica dell'abilità di scrittura

Se vogliamo rendere chi apprende una lingua in grado di comunicare in modo appropriato in differenti contesti di comunicazione sia ordinari, sia connessi all'attività di studio o di lavoro, insegnare a saper dominare la pluralità di forme che la scrittura assume costituisce dunque un obiettivo formativo importante. Si tratta però di sviluppare una abilità complessa che implica non solo competenze grammaticali, lessicali e testuali, sulle quali si focalizza generalmente la didattica della L2, ma anche l'elaborazione cognitiva, la capacità di organizzazione delle idee e il controllo di un dominio di conoscenze enciclopediche. Imparare a scrivere in modo adeguato ed efficace comporta infatti saper gestire le diverse dimensioni attraverso cui si realizza la produzione di un testo scritto.

Una di queste dimensioni è quella funzionale. Con la produzione di un testo chi scrive vuole conseguire uno scopo, realizzare un'intenzione complessiva che ne determina la funzione comunicativa (Werlich 1976). Diversi tipi di testo possono essere identificati sulla base della funzione comunicativa pragmaticamente dominante:

- narrativo
- descrittivo
- argomentativo
- regolativo
- espositivo
- scenico.

Ciascun tipo testuale è correlato a specifiche matrici cognitive (ibidem). Il testo narrativo pone il focus su azioni, persone, oggetti, relazioni ed eventi che formano una storia. Pertanto è associato alla matrice cognitiva che consente di cogliere percezioni relative al tempo. Il testo

descrittivo illustra invece fenomeni in relazione alla matrice cognitiva che permette di cogliere percezioni spaziali, in modo che il lettore possa formarsi un'immagine mentale di luoghi, oggetti e personaggi. Il testo argomentativo, avendo come obiettivo la persuasione del destinatario attraverso il sostegno di una tesi, si focalizza sulle relazioni tra concetti e la matrice cognitiva richiamata è quella legata al giudizio, all'opinione. Il testo espositivo, per conseguire i propri scopi informativi e formativi, si centra sulla scomposizione e la composizione degli elementi costitutivi dei concetti (analisi/sintesi), coinvolgendo la matrice cognitiva che concerne la capacità di individuare la struttura e la partizione di un testo, la relazione fra le sue parti e sua funzione. Al fine di dirigere il comportamento del destinatario, il testo regolativo è collegato alla matrice cognitiva che pianifica il comportamento futuro. Infine, il testo scenico è caratterizzato dalla matrice cognitiva connessa alla capacità di individuare script, sequenze sceniche di una rappresentazione, ponendo il focus sulla messa in scena di eventi comunicativi o avvenimenti che tendono a coincidere con il tempo dell'enunciazione (Lavinio 1990; 2000).

Il testo, in quanto atto di comunicazione realizzato per conseguire una precisa intenzione comunicativa dello scrivente, assume forme riconducibili a classi omogenee, cioè a generi. Il genere testuale costituisce una configurazione testuale tipica, come ad esempio la favola, il racconto breve, il saggio, che impone restrizioni di carattere grammaticale, sintattico e stilistico (Lavinio 1990). L'adesione a convenzioni compositive da parte dello scrivente consente al lettore di interpretare e comprendere il testo, proprio perché ne può cogliere l'appartenenza al genere. La dimensione funzionale è quindi interrelata con la dimensione organizzativa

del testo. Quello che vogliamo dire quando scriviamo deve essere infatti disposto e articolato secondo modalità espressive convenzionali per il genere di testo scelto. Per produrre un testo narrativo come un racconto, ad esempio, si deve costruire l'intreccio, mentre in un testo come un saggio si deve strutturare l'esposizione in paragrafi e sottoparagrafi.

La dimensione organizzativa non può prescindere da quella contenutistica. Quanto viene espresso nel testo necessita di essere organizzato secondo le convenzioni del genere, ma anche in modo da risultare coerente. Il contenuto deve essere quindi presentato in maniera tale che il lettore possa cogliere l'unitarietà dell'argomento e la continuità di senso tra le varie parti di cui il testo si compone (De Beaugrande, Dressler 1984; Dardano, Trifone 1997, Palermo 2013). Inoltre, lo scrivente deve conoscere il tema oggetto della scrittura che, nel caso di una lingua straniera, rinvia anche alla conoscenza della cultura del paese in cui quella lingua è codice di comunicazione quotidiana.

L'organizzazione e l'espressione chiamano in causa la dimensione più strettamente linguistica del testo che richiede la capacità di formulare frasi sintatticamente e morfologicamente corrette, coese ad altre frasi, in modo da formare segmenti di testo connessi ad altri segmenti. Tradizionalmente nello sviluppo dell'abilità di scrittura ci soffermiamo a sviluppare principalmente una parte della dimensione linguistica, focalizzando gli sforzi sullo sviluppo della capacità di formulare frasi ortograficamente, morfologicamente e sintatticamente corrette e lasciando generalmente tutto il resto all'intuizione di chi apprende.

La debolezza della riflessione linguistica nell'italiano L2

Anche quando la scrittura è insegnata attraverso la focalizzazione sulla dimensione linguistica, il ventaglio di forme presentate non consente di sostenere efficacemente lo sviluppo di questa complessa abilità. Basta infatti analizzare i manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano a stranieri per constatare che l'insieme delle forme oggetto della riflessione linguistica comprende, dal livello A1 a C2, poco più della sola morfologia flessiva. Questo si riscontra non solo nei manuali in circolazione da qualche anno, più distanti dagli influssi della linguistica del testo, ma anche in quelli di recente pubblicazione dove i risultati di questi studi potrebbero avere raggiunto un qualche livello di penetrazione (Troncarelli 2016).

Nelle opere rivolte ad apprendenti di livello A1–A2 sono generalmente illustrate le categorie del nome, dell'articolo, dell'aggettivo e del pronome, alcuni tempi deittici del modo indicativo del verbo (presente, passato prossimo, imperfetto e futuro), la perifrasi stare + gerundio, i principali avverbi di tempo, le preposizioni e alcuni connettivi (perché, e, ma). Anche la grafia, l'espressione di frasi interrogative e negative rientrano tra gli aspetti oggetto di riflessione a questi livelli di apprendimento. Ai livelli B1 e B2 i manuali propongono l'approfondimento dei pronomi con l'introduzione di quelli combinati e di quelli relativi, la presentazione della forma comparativa e superlativa dell'aggettivo, del passato remoto, dei tempi anaforici dell'indicativo, dei modi condizionale e congiuntivo del verbo, del participio presente, della forma passiva e impersonale, dell'infinito passato e del periodo ipotetico. Solo negli ultimi livelli di apprendimento vengono introdotti alcuni elementi di sintassi focalizzando l'attenzione

sulla differenza tra proposizione principale e subordinata, sulla costruzione implicita ed esplicita.

Sebbene la didattica delle lingue abbia ormai da qualche decennio scardinato gli assunti dello strutturalismo e dei metodi didattici ad esso collegati, sostenendo la centralità del discente e la priorità della dimensione pragmatica connessa ai bisogni degli apprendenti, nella pianificazione dell'azione didattica, per quanto riguarda le forme linguistiche su cui condurre la riflessione esplicita sulla lingua, essa abbraccia ancora una concezione lineare e cumulativa del percorso di apprendimento che muove dalle strutture semplici per arrivare gradualmente a quelle più complesse. Procediamo infatti dall'insegnamento della morfologia e della fonetica per passare, unicamente quando la maggior parte delle aree appartenenti a questi livelli linguistici sono esaurite, ad alcuni aspetti della sintassi, per giungere solo sporadicamente a toccare la testualità.

Per poter comunicare, chi apprende una lingua deve però essere in grado, fin dagli stadi iniziali dell'apprendimento, di gestire frasi e testi, cioè unità linguistiche di portata superiore ai sintagmi su cui operano le regole morfologiche. Alcuni apprendenti hanno l'esigenza di saper produrre testi complessi già a livelli di competenza bassi. Gli studenti che vivono, almeno per un periodo, nel paese della lingua di apprendimento hanno bisogno di produrre e fruire testi di diversa complessità per poter interagire nel dominio pubblico, oltre che nella sfera sociale personale. Analogamente gli studenti in mobilità o gli studenti internazionali necessitano di saper dominare usi orali e scritti complessi già a livello B1-B2, dato che questo è il livello richiesto a chi si iscrive all'università in Italia o partecipa a programmi di mobilità europea.

In sintesi, come è stato evidenziato in apertura di questo contributo, la scrittura comprende una pluralità di forme, cioè di generi di testo, da quelli più vicini all'oralità, in cui la giustapposizione di proposizioni principali può essere sufficiente per costruire un testo, a testi mediamente complessi che richiedono di saper costruire frasi subordinate e di connetterle per formare segmenti coesi di testo, fino a includere testi molto complessi che richiedono invece di saper dominare la stratificazione ipotattica della frase e di saper organizzare e legare i segmenti e le partizioni maggiori di cui il testo si compone. La riflessione su aspetti della sintassi e della testualità non dovrebbe dunque essere relegata all'insegnamento ai livelli più avanzati di competenza, ma introdotta anche ai livelli iniziale e intermedio, in modo che lo studente possa disporre di conoscenze utili per esprimersi attraverso testi.

Non occorre aver concluso tutta la morfologia verbale per produrre proposizioni relative, ad esempio. Né è necessario conoscere l'intero paradigma dei pronomi relativi prima di poter formulare consapevolmente una frase come: il libro che è sul tavolo è mio. Nella comunicazione quotidiana il pronome "che" introduce la maggior parte delle proposizioni relative dei nostri discorsi, abbiamo scarso bisogno di ricorrere agli altri pronomi, ma non possiamo esprimerci senza ricorrere alla formulazione di frasi.

La riflessione linguistica su aspetti sintattici e testuali

Nell'insegnamento dell'italiano L2, la carenza di manuali e di grammatiche di consultazione per stranieri che prendono in considerazione la dimensione interfrastica e testuale, spinge spesso il docente interessato a focalizzare l'attenzione sulla sintassi e la testualità a rifarsi a

grammatiche didattiche rivolte a parlanti nativi. Queste offrono però poco supporto in quanto centrate sul riconoscimento della struttura sintattica della frase, esercizio che non aiuta lo studente straniero a sviluppare una competenza finalizzata all'uso linguistico.

Vediamo un esempio che consenta di chiarire questa affermazione.

- (1) Marco non viene alla festa. E' troppo stanco.
- (2) Marco è troppo stanco e non viene alla festa.
- (3) Marco è troppo stanco quindi non viene alla festa.
- (4) Dato che è troppo stanco, Marco non viene alla festa.
- (5) Marco è così stanco che non viene alla festa.

Le frasi (1) - (5) mettono tutte in relazione il fatto che Marco è stanco e che per questa ragione non viene alla festa. Sapere che la frase (1) è composta da due proposizioni principali, oppure riconoscere che la frase (2) è una coordinata copulativa, la (3) una coordinata conclusiva, la (4) una subordinata causale e la (5) una consecutiva è poco utile per uno studente straniero. Chi apprende una seconda lingua ha bisogno di sapere quali mezzi formali ha a disposizione per poter esprimere dei significati e non di conoscenze dichiarative e classificatorie inerenti alle strutture linguistiche. La riflessione linguistica dovrebbe quindi essere condotta evidenziando le opzioni alternative di cui il parlante dispone per esprimere una relazione logico-semantica e le eventuali sfumature di significato che le differenziano. Nel caso specifico, dovrebbe essere palesato che usando le frasi (1) - (4) il parlante esprime il motivo per il quale Marco non viene alla festa è la stanchezza, mentre nella frase (5), oltre ad affermare questo, il

parlante presenta il fatto che Marco non venga come inevitabile. In altre parole, per condurre una riflessione linguistica efficace occorre andare oltre la mera descrizione delle strutture e focalizzare l'attenzione sulle funzioni che le forme linguistiche assolvono.

Un altro fattore che scoraggia il docente ad elaborare percorsi di riflessione didatticamente utili su strutture più ampie della singola frase semplice è che le descrizioni linguistiche spesso sono molto complesse, in particolare quando riguardano aspetti della testualità. Prendiamo come esempio i connettivi per i quali la linguistica testuale propone varie classificazioni. Beretta (1984) e Bazzanella (1985) propongono la suddivisione dei connettivi in:

- semantici, che indicano le relazioni tra ciò che viene espresso nelle frasi, cioè collegano elementi contenutistici del testo a livello interproposizionale, evidenziandone il rapporto temporale, causale o di altra natura logico-semantica. In termini più semplici, i connettivi semantici sono le forme utilizzate per introdurre una proposizione subordinata o coordinata;
- testuali o pragmatici che segnalano relazioni tra due o più parti di testo, stabilite dal locutore/scrittore, cioè collegano unità di discorso o di enunciazione in modo da esplicitare l'organizzazione del testo, l'atteggiamento dell'emittente nei confronti del contenuto e da suggerire una data interpretazione al destinatario. A livello testuale/pragmatico i connettivi operano quindi come modificatori del testo o dell'enunciazione in quanto esprimono il punto di vista del parlante sull'enunciato e non sul contenuto del testo (Palermo 2013).

Le forme di connessione possono appartenere a diverse classi formali

(congiunzioni, avverbi, sintagmi verbali, sintagmi preposizionali), ma quando assumono il ruolo di connettivi pragmatici perdono le proprie proprietà sintattiche comportandosi per lo più come avverbi frasali (Andorno 2003). Spesso infatti i connettivi presentano un certa autonomia rispetto alle frasi in cui sono inseriti (possono essere posti tra parentesi e in diversi punti dell'enunciato), come nel seguente esempio:

(6) Possiamo allora affermare che: due corpi con cariche elettriche dello stesso segno, si respingono; con cariche elettriche di segni opposti, si attraggono.

Nella frase (6) allora non è utilizzato con valore temporale per introdurre un evento, ma come connettivo testuale/pragmatico con valore deduttivo-conclusivo, funzionale all'argomentazione. L'avverbio in questo caso può ricorrere in varie posizioni:

Possiamo allora affermare; Allora possiamo affermare; Possiamo affermare allora.

La complessità di una descrizione come questa non deve indurre il docente a rinunciare alla presentazione di questo argomento di grande importanza per la strutturazione di un testo complesso. Come insegnanti, la consultazione di grammatiche descrittive ci consente di comprendere meglio i fatti linguistici, che però devono poi essere presentati allo studente in modo semplice e utile. Se diamo uno sguardo a come questa area della testualità è affrontata in altre lingue, come ad esempio l'inglese, che ha una tradizione glotto-didattica forte e consolidata, possiamo constatare che partendo dalla funzione ancora una volta possiamo esplicitare in modo non complesso le forme impiegabili nell'espressione (Fig. 1).

SENTENCE OPENERS		CONJUNCTIONS	
ADDITION	<i>In addition [to NP], ... Moreover, ... Also, ... Apart from [NP], ... Furthermore, ...</i>	<i>...and ... not only ..., but also ...</i>	<i>, who... , which... , where... , when...</i>
CONTRAST	<i>However, ... Nevertheless, ... On the other hand, ... In contrast, ... In spite of [NP], ... Despite [NP], ...</i>	<i>... but(and) yet...</i>	<i>although... whereas... while... in spite of the fact that... despite the fact that...</i>
CAUSE/ EFFECT	<i>So... As a result... Consequently... Therefore... Thus... Hence... For this reason... Because of [NP],...</i>	<i>...(and) so... ...(and) hence...</i>	<i>so... so that... because... due to the fact that...</i>

Figura 1: Connettivi per introdurre una frase o per legare proposizioni
(Fonte: Università di Edimburgo Grammar for Academic Writing)

Strategie e risorse per lo sviluppo dell'abilità di scrittura

Le precedenti riflessioni dovrebbero aver messo in luce che per insegnare a scrivere in modo efficace è opportuno rivedere le modalità con cui affrontiamo la dimensione linguistica e organizzativa del testo, non dimenticando che interagiscono con quella funzionale e contenutistica. Sviluppare competenze considerando tutte queste dimensioni implica porre l'attenzione non solo sul prodotto della scrittura, cioè sul testo realizzato dallo studente, ma anche sul processo di produzione che conduce a tale realizzazione. Il ricorso all'apprendimento collaborativo, al peer teaching e all'impiego di risorse e strumenti che la rete mette a disposizione si rivelano di aiuto per una didattica che mira a fare emergere le conoscenze, le scelte, le abilità e le operazioni cognitive soggiacenti all'atto di produzione di un testo.

A differenza della scrittura individuale, la scrittura collaborativa, intesa come l'ideazione e la stesura di un testo a più mani, se realizzata con l'ausilio di un software per collaborazione on line, consente di rendere esplicite le strategie, di riflettere sulle scelte contenutistiche,

linguistiche e stilistiche, nonché di rafforzare la consapevolezza delle risorse necessarie per scrivere. Lavorando infatti con un wiki, "Google docs", "TitanPad" o un altro strumento che consente a più persone di operare sul medesimo file (Lorenzetti 2010), gli studenti sono indotti a condividere conoscenze, a spiegare le soluzioni espressive adottate, a commentare le scelte di altri, a motivare eventuali revisioni. Le discussioni su forum, che integrano l'utilizzo di software per la scrittura collaborativa, diventano il luogo dove si realizza in modo induttivo la didattica della scrittura, perché ogni soluzione apre la strada a un percorso di riflessione stimolato e partecipato dallo studente. Forme di peer teaching, in cui gli studenti forniscono delucidazioni, supporto ed esempi al gruppo, si affiancano dunque alle spiegazioni esplicite del docente, consolidando il processo di apprendimento anche attraverso l'acquisizione di abilità metacognitive che potranno sostenere le future esperienze compositive che costelleranno il lungo percorso verso la buona padronanza della comunicazione scritta.

Donatella
Troncarelli
Università
per Stranieri
Siena

Indicazioni bibliografiche e sitografia

Samson, C., 1970. Problems of information studies in history. In: S. Stone, ed. 1980. Humanities information research. Sheffield: CRUS. pp.44-68.

Andorno, C., 2003. La grammatica italiana. Milano: Mondadori.

Antonelli, G., 2016. L'italiano nella società della comunicazione 2.0. Bologna: Il Mulino.

Bazzanella, C., 1985. L'uso dei connettivi nel parlato: alcune proposte. In A. Franchi de Bellis, L. Savoia cur. 1985, Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive. Atti del Congresso Internazionale SLI. Roma: Bulzoni. pp. 83-94.

Berretta, M., 1984. Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso. In L. Coveri cur. 1984. Linguistica testuale. Atti del Congresso Internazionale SLI. Roma: Bulzoni. pp. 237-274.

Dardano, M., Trifone, P., 1997. La nuova grammatica della lingua italiana. Bologna: Zanichelli.

De Beaugrande, R., Dressler, W.U., 1984. Introduzione alla linguistica testuale. Bologna: Il Mulino.

Lavinio, C., 1990. Teoria e didattica dei testi. Firenze: La Nuova Italia.

Lavinio, C., 2000. Tipi testuali e processi cognitivi. In F. Camponovo, A. Moretti cur. 2000. Didattica ed educazione linguistica. Firenze: La Nuova Italia. pp. 125-144.

Lorenzetti, L., 2010. Scrivere 2.0. Milano: Hoepli.

Palermo, M., 2013. Linguistica testuale dell'italiano. Bologna: Il Mulino.

Troncarelli D., 2016. La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2. Italiano a stranieri, 20, pp. 8-14.

Werlich, E., 1976. A test grammar of English. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Università di Edimburgo, nd. Grammar for Academic Writing [on line] Disponibile all'indirizzo: <http://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/grammar_for_academic_writing_ism.pdf>

TitanPad, nd. [on line] Disponibile all'indirizzo: <<https://titanpad.com/>>

Attività di produzione scritta e strategie di correzione

Donatella Troncarelli

Verba volant scripta manent

La scrittura costituisce un ambito dell'attività linguistica in cui l'errore assume una particolare rilevanza, rispetto alle altre abilità. Mentre l'errore di comprensione è difficile da elicitare e quello nella produzione orale è identificabile ma sfuggente, nella produzione scritta l'errore è evidente, genera aspettative e risposte che hanno una serie di implicazioni sul piano didattico.

In primo luogo, la correzione dell'errore è attesa dallo studente che ha eseguito un compito di scrittura richiesto dal docente, al quale poi lo sottopone perché possa essere corretto e ottenere un riscontro sulla propria prestazione. Come afferma Solarino (2010: 20): «chi produce gli errori di apprendimento in un certo modo sa, a qualche livello di consapevolezza più o meno esplicito, che sta facendo dei tentativi, degli esperimenti linguistici e aspetta, come nella prima acquisizione, il controllo da parte di parlanti esperti per validarli o falsificarli».

In secondo luogo, l'approccio pedagogico adottato dal docente nella restituzione di un feedback condiziona fortemente il processo di apprendimento. Una correzione troppo puntuale e una relativa valutazione sanzionatoria o svalutante per lo studente

possono essere fonte di stress emotivo non positivo per l'apprendimento, anche perché un apprendente di una lingua straniera può commettere molti errori, soprattutto quando il compito da svolgere è linguisticamente o cognitivamente esigente rispetto al livello di competenza acquisito. Al contrario, una correzione troppo blanda o nulla può indurre lo studente a non ritenersi preso in considerazione e quindi a non impegnarsi per migliorare la propria performance.

Anche strategie volte a prevenire la produzione di errori risultano poco percorribili. La possibilità di evitare l'errore è stata già considerata nella storia della didattica delle lingue seconde ma, come è noto, si tratta di una strategia la cui adozione conduce a scarsi risultati in quanto l'errore non è un comportamento scorretto da evitare, ma un segnale del mancato apprendimento, al quale ovviare prevedendone le cause e intervenendo prontamente con il ricorso ad attività esercitative (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015). L'errore è parte del processo di apprendimento, è un segnale delle ipotesi formulate dall'apprendente, al fine di individuare regole di formazione linguistica che ancora non sono entrate a far parte della sua competenza in L2 (Chini 2005).

Nella correzione di produzioni scritte è dunque importante adottare un approccio all'errore flessibile e moderato, che tenga conto del ruolo dell'errore nell'apprendimento di una seconda lingua e che preveda interventi in grado di stimolare l'apprendimento e non di inibirlo facendo innalzare filtri di natura affettiva (Krashen 1985).

Cosa è un errore

Per poter affrontare l'errore in modo proficuo per l'apprendimento di una seconda lingua, dobbiamo innanzitutto definire il concetto di errore che è tutt'altro che univoco. Quando abbiamo a che fare con la lingua infatti «bisogna abituarsi all'idea che l'errore è un concetto molto relativo», avverte Antonelli (2016:39).

Per poter definire cosa sia un errore linguistico occorre innanzitutto distinguere tra errori di forma ed errori di funzione o di efficacia comunicativa. "È un film interessanti" è un errore di forma, cioè una produzione che non segue le regole obbligatorie di accordo morfologico tra nome e aggettivo, su cui tutti i parlanti della comunità linguistica italiana possono concordare. "Se non venivi ci rimanevo male" è una frase poco corretta dal punto di vista delle regole di costruzione dell'italiano standard ma perfettamente adeguata e funzionale in una conversazione o in uno scritto informale. Se sottoponiamo questo enunciato a più italiani nativi avremmo risposte diverse sulla sua correttezza. Accanto a regole di formazione, i parlanti fanno infatti ricorso a regole d'uso, cioè a norme condivise di selezione delle forme linguistiche che cambiano in relazione alle variabili del contesto di comunicazione, alle varietà di lingua più adatte in determinate circostanze sociali. Spesso tra ciò che è considerato corretto e ciò che invece è ritenuto inaccettabile si colloca una «zona

grigia», sottolinea Serianni (2006), costituita da un insieme di fatti linguistici su cui anche il parlante nativo può dubitare o comunque il giudizio sulla correttezza delle forme può oscillare. In italiano le pressioni esercitate dal parlato e da varietà diverse dallo standard hanno condotto a una instabilità del sistema e a una evoluzione della norma per cui questa zona è più estesa che in altre lingue. Proprio perché accettati dalla comunità linguistica in determinati contesti, fatti che rientrano nella zona grigia, come "Se non venivi ci rimanevo male", non possono essere considerati errati se impiegati da uno straniero in una situazione comunicativa in cui tale costrutto è adeguato. Al contrario possono essere considerate inadeguate produzioni come "Ciao professoressa vorrei sapere l'orario delle lezioni", ben formate morfologicamente e sintatticamente ma inappropriate in una mail di richiesta di informazioni al docente.

Dato che gli studenti stranieri commettono errori che possono riguardare sia la correttezza nella costruzione di una forma, sia l'inadeguatezza della scelta di un costrutto o di una parola, possiamo concludere che, da un punto di vista didattico, è utile considerare errate e degne di attenzione tutte quelle forme che, nelle produzioni di chi apprende l'italiano, presentano uno scarto rispetto alle corrispondenti realizzazioni di un parlante nativo, ritenute ben formate e appropriate al contesto di comunicazione. Una simile concezione dell'errore consente di cogliere la complessità che è alla base dell'individuazione e del trattamento di forme non corrette in un contesto di apprendimento di una lingua seconda, e di sfruttare le potenzialità che l'errore linguistico offre sul piano pedagogico (Cattana, Nesci 2004).

Le fonti e le tipologie di errore

Per poter intervenire sull'errore, occorre anche comprendere le fonti da cui le forme non corrette provengono. Molti errori vengono intuitivamente attribuiti alla lingua madre dello studente, anche quando la conoscenza delle sue caratteristiche formali sfuggono al docente. Parte degli errori sono sicuramente attribuibili al tentativo di trasferire forme dalla lingua madre alla lingua oggetto di apprendimento, nel tentativo di semplificare l'elaborazione dell'input linguistico ricevuto in L2. Anche altre cause sono però alla base di produzioni scorrette. L'errore può essere infatti commesso per transfer da altre lingue conosciute, oppure può essere indotto dai materiali di apprendimento o dal metodo utilizzato. Molti degli errori commessi sono comunque il risultato dell'impiego di strategie di apprendimento non efficaci, dipendenti dalle caratteristiche della lingua di apprendimento. Per esempio, lo studente che apprende l'italiano può accorgersi dell'esistenza, nell'input linguistico, della regola della flessione verbale del presente indicativo della prima coniugazione ed estenderla per ipergeneralizzazione a tutti i verbi che rientrano in questa coniugazione, siano essi regolari o irregolari. Questa strategia di apprendimento conduce alla realizzazione di errori di analogia come "ando" o "faro", molto interessanti perché mostrano che l'apprendente ha individuato e utilizza una regola, sebbene la applichi a una categoria in cui non funziona, come quella dei verbi irregolari andare e fare.

La presenza di una regola nel sistema di competenza dello studente, cioè nella sua interlingua (Selinker 1972), dà vita ad errori sistematici, ossia commessi regolarmente proprio perché sono il risultato dell'applicazione di tale regola (Corder 1983). L'osservazione di errori sistematici consente di comprendere su quale area della lingua si

sta realizzando la processazione dell'input da parte dello studente, il quale può essere sostenuto in questa operazione cognitiva alla base dell'apprendimento linguistico.

Strategie di intervento didattico

Data quindi la complessità dell'errore che, lungi dal costituire una semplice infrazione di una regola ritenuta vincolante nella lingua, è un elemento carico di informazioni su come sta procedendo l'apprendimento, è quanto mai utile impiegare strategie di correzione efficaci, che possano aiutare gli studenti nello sviluppo della padronanza. L'adozione di un approccio flessibile e moderato, volto alla realizzazione di interventi correttivi selettivi e mirati consente di focalizzare l'attenzione dello studente su aspetti su cui la riflessione metalinguistica risulta effettivamente utile in quella determinata fase evolutiva dell'interlingua (Ciliberti 2012). In questo modo può essere offerta allo studente la possibilità di modificare, riformulare o convalidare regole sul funzionamento della lingua in corso di formulazione o di verifica, in particolare quando il feedback fornito valorizza quello che è già stato appreso e sostiene un nuovo apprendimento.

Pertanto, ai primi livelli di competenza è proficuo non intervenire su tutti gli errori, ma segnalare solo quelli che compromettono l'efficacia del messaggio e quelli relativi alle forme linguistiche sulle quali si sta lavorando in quel momento, anche perché le produzioni dei principianti contengono solitamente molte forme scorrette e una correzione troppo puntuale risulterebbe dispersiva. Con i livelli più avanzati, è invece possibile attuare una correzione più rilevativa (Cattana, Nesci 2004), in cui gli errori sono segnalati in modo più puntuale senza dare però indicazioni risolutive, ma guidando lo studente alla riflessione

metalinguistica e alla ricerca di soluzioni espressive più adeguate.

La rilevanza da accordare all'errore dipende anche dai bisogni linguistici dei discenti. Uno studente straniero di livello B1, che sta imparando l'italiano perché intende partecipare ad un progetto europeo di mobilità studentesca, ad esempio, necessita di sviluppare un grado di accuratezza abbastanza elevato visto che, una volta giunto in Italia, dovrà elaborare e ricevere valutazioni su produzioni scritte come tesine o relazioni. Uno studente di italiano con lo stesso livello di competenza, che mira invece a viaggiare in Italia, ha minori necessità di scrivere in modo accurato e quindi possono anche non essere segnalati errori che non intralciano la comprensione o tratti che rientrano nella zona grigia della lingua, se appropriati al genere di testo.

La strategia di correzione, oltre a segnalare l'errore e condurre ad un chiaro confronto con la forma corretta, deve includere un percorso di recupero, cioè un percorso di sostegno allo sviluppo della padronanza. La sola segnalazione dell'errore non ha, infatti, come risultato la sua eliminazione.

Le strategie da adottare possono essere scelte in relazione alla fase di elaborazione delle regole nell'interlingua. Nella fase definita pre-sistematica (Corder 1983), cioè quando l'apprendente produce la forma corretta solo occasionalmente, ma ancora non si è reso conto delle modalità di funzionamento di una regola relativa ad una determinata area della lingua, tanto da giungere alla conoscenza esplicita, è opportuno presentare un ulteriore input linguistico. In questo modo lo studente può osservare e cogliere il funzionamento della forma oggetto di attenzione. Nella fase in cui l'errore si verifica sistematicamente,

perché l'apprendente sta sperimentando l'applicazione della modalità di funzionamento individuata, possono essere date attività di sistematizzazione della regola, come schemi vuoti da completare con l'inserimento delle forme, in maniera tale da favorire la riflessione metalinguistica esplicita, la sistematizzazione delle conoscenze e promuovere l'attività di monitoraggio della propria produzione. Nella fase post-sistematica, cioè quando l'errore si presenta sporadicamente in alternanza con la struttura corretta, può essere utile proporre attività esercitative di consolidamento che inducano lo studente ad utilizzare le forme in contesti vincolati, allo scopo di impiegare i vari aspetti che caratterizzano l'uso della forma in questione.

Infine, occorre considerare che anche attraverso la correzione della produzione scritta si può promuovere l'autonomia del discente, il quale può essere guidato alla individuazione e all'autocorrezione delle proprie produzioni errate attraverso attività individuali o da svolgere in coppia o in gruppo. La scrittura può infatti diventare un luogo privilegiato per la promozione dell'autocorrezione, non solo perché consente tempi lunghi e differenziati di riflessione metalinguistica, ma anche perché l'apprendente può fare ricorso alle conoscenze dichiarative della lingua che ha appreso e applicarle non in maniera meccanica, come accade spesso quando svolge esercizi che richiedono l'utilizzo di una regola. Riesaminare una produzione libera, individuare e correggere gli errori propri o di un compagno e discuterne la natura, implica il richiamare dal bagaglio di conoscenze esplicite quella relativa ad una precisa area della lingua e condurre una riflessione più impegnativa e più significativa sugli errori commessi. Si gettano così le basi per sollecitare un proficuo monitoraggio autonomo delle proprie produzioni scritte e per favorire un apprendimento attivo che

può condurre lo studente a continuare a imparare anche oltre i confini del corso di lingua italiana.

Donatella Troncarelli
Università per Stranieri – Siena

Indicazioni bibliografiche e sitografia

Antonelli, G., 2016. L'italiano nella società della comunicazione 2.0. Bologna: Il Mulino.

Cattana, A, Nesci M. T., 2004. Analizzare e correggere gli errori. Perugia: Guerra.

Chini, M., 2005. Che cos'è la linguistica acquisizionale. Roma: Carocci.

Ciliberti A., 2012. Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico. Roma: Carocci.

Corder, S. P., 1983. Introduzione alla linguistica applicata. Bologna: Il Mulino.

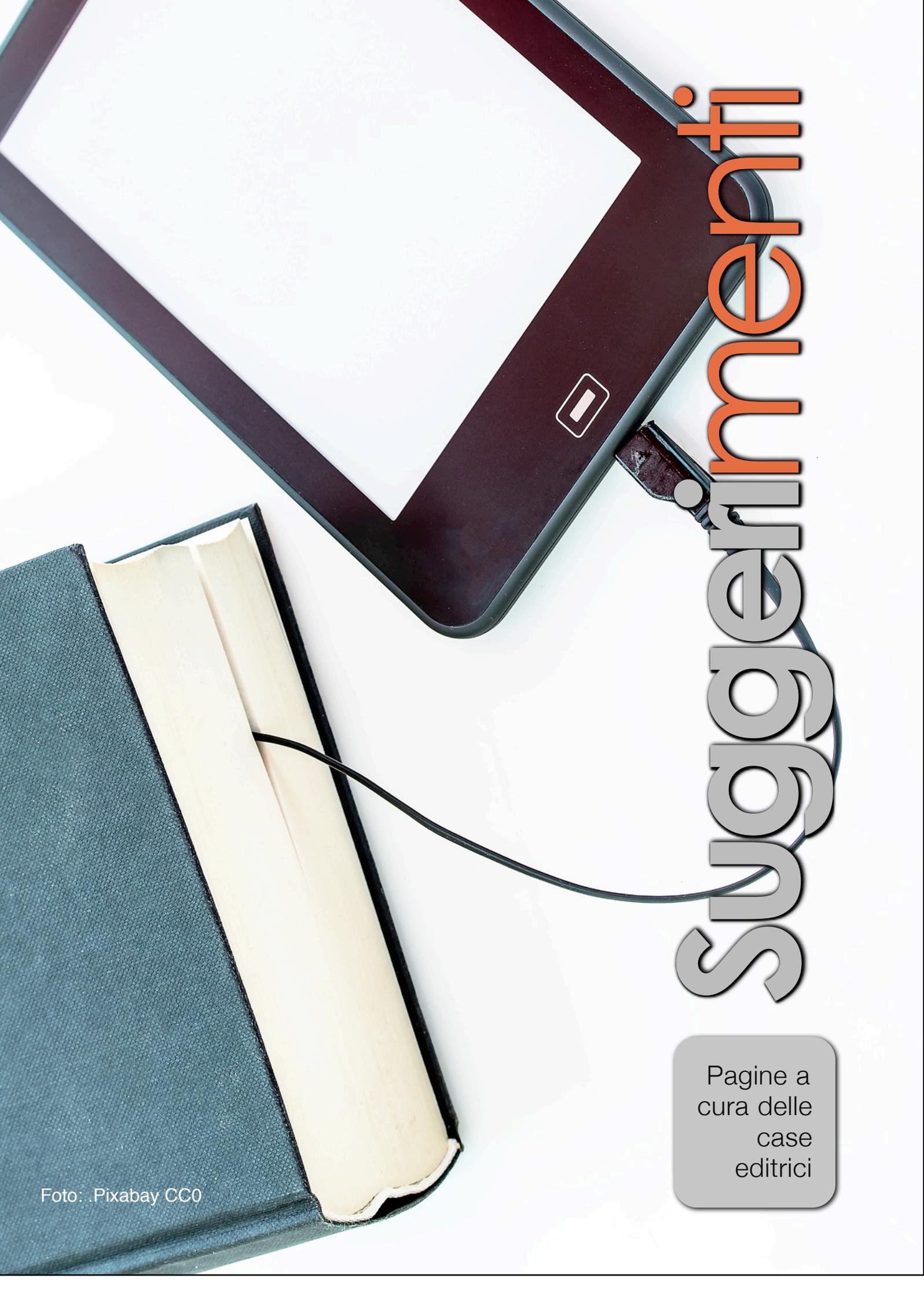
Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015. Insegnare l'italiano come seconda lingua. Roma: Carocci.

Krashen, S., 1985. The Input Hypothesis: issues and implications. London: Longman.

Selinker, L., 1972. Interlanguage. IRAL, 10, pp. 209-231.

Serianni, L., 2006. Prima lezione di grammatica. Bari: Laterza.

Solarino, R, 2010. Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento. Italiano LinguaDue, 2, pp. 15-22.



Suggerimenti

Pagine a
cura delle
case
editrici

<i>Grammatica avanzata</i>	44
Corso di italiano per stranieri	
<i>Catalogo Klett</i>	46
<i>UniversItalia 2.0 B1/B2</i>	48
Oltre la classe, per studenti sempre più digitali!	
<i>Catalogo Loescher e Bonacci</i>	50

EDILINGUA

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

GrammaticaAvanzata

Esprimersi con le frasi: funzioni, forme e attività

GrammaticaAvanzata si rivolge a studenti adulti e giovani adulti di livello B2+/C2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e si propone, seguendo un approccio orientato alla comunicazione, di fornire allo studente gli strumenti necessari per poter selezionare all'interno di una rosa di modalità espressive disponibili le forme che gli permettono di esprimersi.

Attraverso la riflessione e strategie induttive lo studente viene accompagnato alla scoperta del funzionamento della forma e degli usi della lingua, in piani sempre più complessi.

La lingua usata in *GrammaticaAvanzata* è semplice e cerca di evitare l'uso di tecnicismi in modo da risultare il più possibile trasparente e accessibile.

La presenza di box informativi aiuta ad approfondire alcuni aspetti ed eliminare eventuali dubbi.

GrammaticaAvanzata si compone di 17 capitoli e 4 test organizzati in quattro sezioni:

- *Completare il significato di una frase*
- *Esprimere rapporti di causa e conseguenza*
- *Esprimere rapporti di modo e tempo*
- *Esprimere altri rapporti*

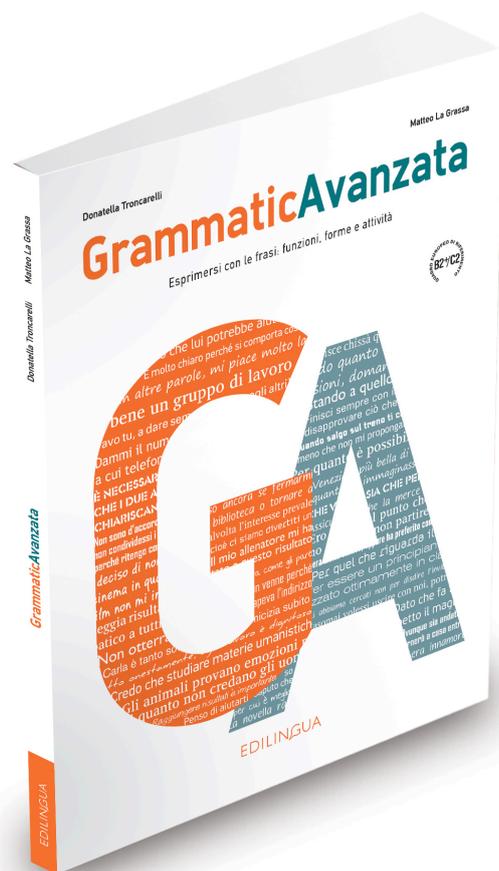
Ciascun capitolo è corredato da una nutrita serie di esercizi di tipo diverso, puntualmente riferiti a sezioni specifiche, in modo da consentire allo studente di mettere in pratica quanto ha imparato.

Alcuni termini ed espressioni vengono ripresi nei box "Infolingua" per focalizzare l'attenzione sull'uso pragmatico e variegato della lingua.

Le soluzioni degli esercizi sono riportate in appendice.

Tra le forme e le funzioni trattate nel volume segnaliamo:

- frasi semplici, composte e complesse;
- completare il significato della proposizione principale;
- spiegare e precisare;
- definire un elemento della proposizione principale;



Authentisch, modern und lebendig! – Neubearbeitung

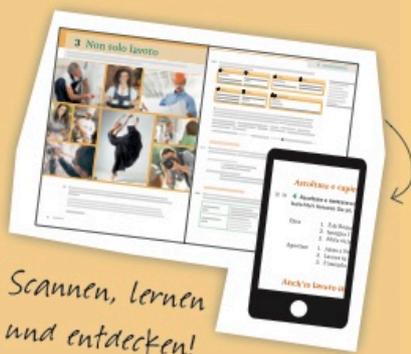
Con piacere nuovo:
Das Erfolgslehrwerk – jetzt überarbeitet!

Die Neubearbeitung von **Con piacere** macht den Unterricht für Kursteilnehmende und Kursleitende jetzt noch schwungvoller!

Das ist neu – weniger ist mehr:

- Luftigere Seiten
- Kürzere Lesetexte
- Leichtere Handhabung durch klaren Aufbau

www.klett-sprachen.de/conpiacere



Klett Augmented Buchseiten scannen und Mediendateien kostenlos abspielen mit der Klett-Augmented-App: www.klett-sprachen.de/augmented

NEU: März 2017



Con piacere nuovo A1

Kurs- und Übungsbuch Italienisch mit MP3-CD

Con piacere nuovo A1

Klett Augmented

Kurs- und Übungsbuch
+ Audio-CD (März 2017)

NEU 978-3-12-525201-1

Guida per l'insegnante
(2. Qu 2017)

NEU 978-3-12-525202-8

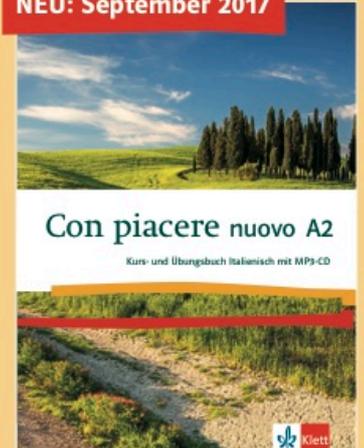
Trainingsbuch (3. Qu 2017)

NEU 978-3-12-525202-8

Con piacere nuovo A1 digital,
USB-Stick (3. Qu 2017)

NEU 978-3-12-525205-9

NEU: September 2017



Con piacere nuovo A2

Kurs- und Übungsbuch Italienisch mit MP3-CD

Con piacere nuovo A2

Klett Augmented

Kurs- und Übungsbuch
+ Audio-CD (September 2017)

NEU 978-3-12-525206-6

(alle weiteren Komponenten
A2 und B1 in Vorbereitung)

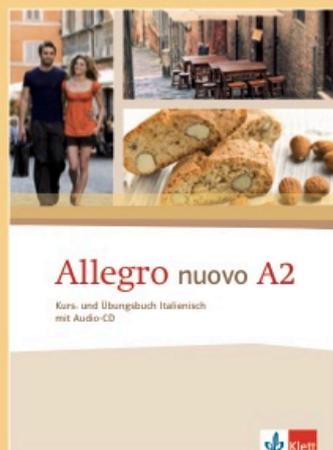
Noch leichter Italienisch lernen und unterrichten!

Allegro nuovo – die neue Ausgabe
des bewährten Lehrwerks

Das Bewährte von **Allegro** bleibt – und wird jetzt mit **Allegro nuovo** noch leichter!

Allegro nuovo bietet aktualisierte Inhalte und ein frisches Layout mit den bekannten Themen und der gelungenen Struktur von **Allegro**. Überschaubare Lernportionen und eine flache Progression sichern den Lernerfolg.

www.klett-sprachen.de/allegronuovo



Allegro nuovo A2

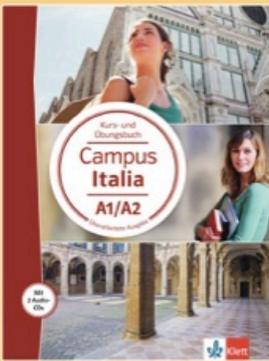
Kurs- und Übungsbuch Italienisch
mit Audio-CD

Allegro nuovo A2
Kurs- und Übungsbuch
+ Audio-CD

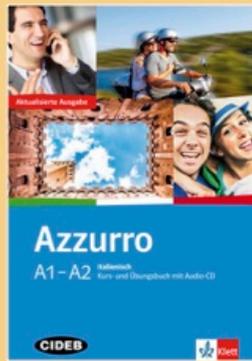
NEU 978-3-12-525593-7

Guida per l'insegnante

NEU 978-3-12-525594-4



Campus Italia – überarbeitete Ausgabe
Ideal für Italienisch an Hochschulen. Führt in zwei Bänden zum Niveau B2. (A1–B2)
www.klett-sprachen.de/campusitalia



Azzurro und Azzurro più
Intensiv und kommunikativ: der schnelle Weg zu B1+ in 2 Bänden (A1–B1+)
www.klett-sprachen.de/azzurro



Bravissimo!
Einsprachiger handlungsorientierter Kurs, der das aktive, intuitive und selbstständige Lernen fördert. (A1–B2)
www.klett-sprachen.de/bravissimo



Stile italiano
Kompakter Italienischkurs für Fortgeschrittene (B2)
978-3-12-525640-8



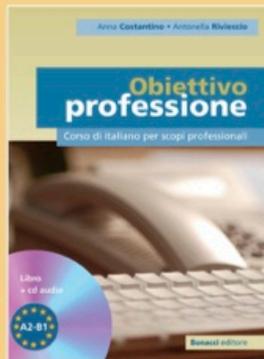
Caccia ai tesori
Unterschiedlichste Texte zu vielfältigen Themen, mit DVD (B1–C1)
NEU 978-3-12-525918-8



Nuovo contatto
10 thematische Lektionen beleuchten den gesellschaftlichen Wandel in Italien (C1)
NEU 978-3-12-525925-6



Italienisch für den Beruf
Schneller Einstieg in die Berufswelt – Neubearbeitung mit Audio-CD (A2)
978-3-12-606975-5



Obiettivo professione
Berufliches Italienisch – handlungsorientiert und kommunikativ (A2–B1)
978-3-12-525140-3



Convergenze
Berufliches Italienisch für fortgeschrittene Lernende (B2–C2)
978-3-12-525145-8

Mehr unter www.klett-sprachen.de

Sprachen fürs Leben!



UniversItalia 2.0 B1/B2

Oltre la classe, per studenti sempre più digitali!

Gianluca Pedrotti

È in libreria *UniversItalia 2.0 B1/B2*, il secondo volume della nuova edizione completamente rinnovata di *UniversItalia*, corso d'italiano ideato specificatamente per le esigenze del pubblico universitario.

Il corso B1/B2 mantiene invariata la **struttura chiara** e compatta del primo volume permettendo agli studenti di orientarsi nel percorso di apprendimento iniziato precedentemente.

Il manuale è suddiviso in **8 unità** dai contenuti moderni e attuali, organizzati secondo i tre momenti fondamentali dell'unità di apprendimento. Ogni unità si apre con una pagina d'introduzione al tema che stimola la motivazione degli studenti e si conclude con un progetto dinamico e orientato all'azione, pensato per ripetere quanto appreso, ma anche per sviluppare le competenze sociali e relazionali degli studenti. Le lezioni, pur mantenendo una forte logica interna, non hanno una struttura rigida e sempre uguale, ma sono caratterizzate da una grande varietà di attività creative.

Accanto al volume cartaceo, *UniversItalia 2.0* è disponibile anche nella **versione digitale**:

Scaricabile dal sito Hueber e fruibile su tutti i dispositivi (su computer, portatile e tablet), consente di avere accesso ai contenuti del manuale, dell'eserciziario e alle tracce audio.

Uno strumento utile e pratico per studenti e insegnanti è l'**app in realtà aumentata** scaricabile gratuitamente dall'App Store o da Google Play. L'applicazione permette di ascoltare gli audio semplicemente "fotografando" la pagina del manuale contenente la traccia interessata.



Per insegnanti: da usare in classe in mancanza della strumentazione necessaria.

Suggerimenti

Per studenti: da usare in metro, in treno o a casa.

Come il volume A1/A2, anche il secondo volume *UniversItalia 2.0 B1/B2*, è accompagnato da un'aula virtuale sulla piattaforma didattica **Moodle**.

Un'**aula virtuale** pensata come completamento al manuale e all'eserciziario, strutturata in base alla progressione del libro di testo e volta a seguire gli obiettivi didattici e i contenuti lessicali e morfosintattici delle unità.

Uno strumento che, proprio per la sua modularità e flessibilità, può essere sfruttato dal docente come risorsa extra da affiancare alla didattica in presenza, ma anche come ambiente virtuale da mettere a disposizione agli studenti per il lavoro in autonomia.

L'aula virtuale *Moodle* di *UniversItalia 2.0* propone un'ampia gamma di **contenuti multimediali e interattivi** in un contesto didattico:

- esercizi supplementari come attività di rinforzo in autocontrollo;
- video e audio didattizzati;
- attività per lo sviluppo della comprensione scritta (articoli da quotidiani online contestuali al tema dell'unità didattica di riferimento);
- attività per lo sviluppo della produzione scritta;
- test di ripasso per mettersi alla prova;
- bilanci per fare il punto sul proprio processo di apprendimento;
- forum e wiki.

Le **attività in autocontrollo** fungono da cartina tornasole per il lavoro dell'insegnante e per lo studio dello studente: un utile **strumento di monitoraggio** nel processo di acquisizione della lingua. Consentono al singolo discente di visualizzare in tempo reale i risultati della sua performance, verificare i progressi fatti e valutare quali strutture ripetere.

Le attività **wiki** e i **forum** permettono di attivare e ripetere quanto appreso a lezione stimolando l'**apprendimento cooperativo**: i compiti richiedono la partecipazione attiva dei discenti chiamati a interagire con i compagni argomentando la propria opinione su un tema o lavorando, per esempio, alla stesura di una storia a più mani.

Non solo online. Le attività in Moodle si rivelano una **risorsa** per la preparazione di materiale da utilizzare in classe o per la preparazione di test.

Wiki e forum offrono spunti e idee per attività pratiche da svolgere in classe, sostituendo allo schermo del computer carta e cartelloni, penne e colori.

L'aula virtuale di *UniversItalia 2.0* è interamente scaricabile dal sito Hueber.

titolo:	UniversItalia 2.0 B1/B2 Corso di italiano vollständige Neubearbeitung Kursbuch + Arbeitsbuch + 2 Audio-CDs
pagine:	264
prezzo:	€ 27,50 (D)
ISBN:	978-3-19-105464-9

Catalogo Loescher e Bonacci

Elisa Turra

Azione!

Imparare l'italiano con i video
A1-B2

Un corso pensato per gestire classi o gruppi multilivello, caratterizzati dalla presenza di discenti con diversi ritmi di apprendimento. Il volume copre i livelli di competenza linguistica che vanno dall'A1 al B2 e si rivolge a studenti, giovani laureati e professionisti.

- ▶ Il corso presenta oltre **60 video** intorno ai quali prendono forma attività finalizzate allo sviluppo delle competenze lessicali, grammaticali, comunicative, pragmatiche, culturali e interculturali.
- ▶ **I video** permettono, da un lato, di mantenere viva l'attenzione degli studenti di livello più alto e, dall'altro, di facilitare la comprensione dei discenti più deboli attraverso l'associazione di parole e immagini e l'impiego di strategie induttive e deduttive.
- ▶ Le unità presentano una **varietà di attività** e un **repertorio lessicale** particolarmente ricco, al fine di motivare anche i discenti che procedono più velocemente, nell'ottica dell'apprendimento cooperativo e di una didattica più flessibile e interattiva.
- ▶ In appendice al volume ci sono le **trascrizioni** dei video e degli audio, il **glossario** italiano-inglese, la **sinossi** dei video e i **suggerimenti** per creare percorsi tematici.
- ▶ Ogni unità è corredata da **attività supplementari online** diversificate e suddivise in tre fasi (preparazione, consolidamento, approfondimento).



LA DOTAZIONE MULTIMEDIALE

- ▶ Il libro in digitale con tutti gli esercizi interattivi, gli ascolti e i video.
- ▶ Audio mp3.
- ▶ Video con e senza sottotitoli.
- ▶ Attività interattive supplementari per la classe multilivello.
- ▶ Soluzioni degli esercizi.
- ▶ Guida per l'insegnante.
- ▶ Glossari plurilingui.



Daniela Pepe, Giovanni Garelli

Al lavoro!

CORSO DI ITALIANO PER STRANIERI IN CONTESTO LAVORATIVO

A1-A2

Il primo corso di italiano per stranieri che parte da un livello per principianti assoluti, dedicato a chi vuole imparare l'italiano per lavoro.

LA DOTAZIONE MULTIMEDIALE

- ▶ Il libro in digitale con tutti gli esercizi interattivi e gli ascolti.
- ▶ Tutti gli ascolti in formato mp3.
- ▶ Consegne tradotte in inglese, francese, spagnolo, tedesco, russo, portoghese e cinese.
- ▶ Glossario bilingue italiano-inglese e inglese-tedesco.
- ▶ Test d'ingresso; test in itinere; test finale declinato sulle quattro abilità.
- ▶ Soluzioni.
- ▶ Trascrizioni degli ascolti.
- ▶ Guida per l'insegnante.



Giovanna Pelizza, Marco Mezzadri

Un vero affare!

CORSO DI ITALIANO PER GLI AFFARI

A2+/B2

Un corso per gli affari e per il lavoro, che tiene conto del cambiamento dell'Italia e del mondo degli affari e del lavoro negli ultimi anni. Per chi, con competenze in entrata di livello post-elementare, affronta lo studio dell'italiano del lavoro e del commercio.

LA DOTAZIONE MULTIMEDIALE

- ▶ Il libro in digitale con tutti gli esercizi interattivi e gli ascolti.
- ▶ Tutti gli ascolti in formato mp3.
- ▶ Soluzioni.
- ▶ Trascrizioni degli ascolti.
- ▶ Video *Cultural minds*: una serie di video realizzati appositamente per questo corso. Nei video vengono evidenziati, in modo divertente, i problemi nella comunicazione derivanti da equivoci e incomprensioni interculturali.