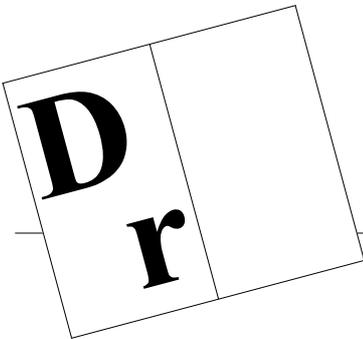

L'apprendimento del tedesco quale lingua straniera nelle scuole ticinesi

Rapporto conclusivo

Documenti
di ricerca

Ufficio
studi e ricerche



Documenti
di ricerca

Repubblica e Cantone
del Ticino
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

© 2003
Divisione della scuola
Ufficio studi e ricerche

L'apprendimento del tedesco quale lingua straniera nelle scuole ticinesi

Rapporto conclusivo

Documenti
di ricerca

Ufficio
studi e ricerche

*Fremdsprachen sind heute sehr wichtig: ich denke
an meine Zukunft und ich
bin fast sicher, dass ich auslands arbeiten würde,
sodass die Sprachen für
mich eine wichtige Rolle haben würden!*

Indice

Premessa		7
<hr/>		
1.	Introduzione	9
<hr/>		
2.	L'apprendimento del tedesco tra il settore secondario I e II	11
2.1	Le competenze di tedesco al termine della scuola media	11
2.2	Le competenze di tedesco all'inizio di scuola professionale e liceo	13
<hr/>		
3.	Le competenze di tedesco al termine delle scuole professionali	15
<hr/>		
4.	Le competenze di tedesco al termine del liceo	19
<hr/>		
5.	Riassunto e sequenze d'apprendimento	23
5.1	L'apprendimento morfosintattico	23
5.2	L'apprendimento lessicale	29
5.3	L'apprendimento pragmatico	29
<hr/>		
6.	Osservazioni conclusive e conseguenze didattiche	31
6.1	Approfittare della fase dinamica tra secondario I e II	31
6.2	Pericolo di fossilizzazioni al termine delle scuole professionali	31
6.3	Nuove difficoltà al termine del liceo	32
6.4	L'effetto della dotazione oraria sulle competenze in tedesco	33
6.5	Confronto con gli obiettivi didattici dei programmi di studio	34
6.6	L'uso di concetti pragmatici nello sviluppo della sensibilità linguistica	38
6.7	L'applicabilità delle categorie "genere" e "caso" nell'apprendimento del sistema di declinazione	40
6.8	Le difficoltà create dal verbo "werden"	42
6.9	Ampliamento del repertorio modale	44
6.10	Considerazione dell'interdipendenza tra lo sviluppo lessicale e quello morfosintattico	44
6.11	L'autovalutazione nell'insegnamento delle lingue	46
6.12	Tematizzare le caratteristiche della lingua orale tramite esempi di comunicazione autentica	47
<hr/>		
7.	Bibliografia	49
<hr/>		
8.	Glossario	53

Premessa

Questa pubblicazione presenta in forma riassuntiva i risultati dell'indagine longitudinale "L'apprendimento del tedesco quale lingua straniera nelle scuole ticinesi", che tra il 1996 e il 1999 ha coinvolto più di 400 allievi provenienti da 20 classi di sei tipi di scuola diversi, il loro insegnanti e le direzioni dei loro istituti. Le caratteristiche del progetto e le modalità alla base dello svolgimento della raccolta dei dati sono state illustrate in un primo rapporto, pubblicato nel 1997 nella collana "Documenti di ricerca" dell'ufficio studi e ricerche (Terrasi 1997). In un secondo rapporto, apparso nel 1999, sono stati descritti i concetti teorici alla base del progetto insieme alle modalità di codifica dei dati e agli strumenti d'analisi usati (Terrasi 1999). Gli allegati ai due rapporti intermedi contengono in forma integrale tutto il materiale usato per la raccolta e la codifica dei dati. La descrizione dettagliata dello svolgimento dell'indagine e dell'analisi dei dati è presentata nella tesi di dottorato "Der Erwerb von Deutsch als Fremdsprache in Tessiner Schulen" (università di Zurigo).

1. Introduzione

Questo rapporto presenta in forma riassuntiva i risultati dell'analisi linguistica dei dati raccolti nell'ambito del progetto di ricerca "L'apprendimento del tedesco quale lingua straniera nelle scuole ticinesi". L'obiettivo principale di questo progetto era quello di stabilire tramite un'analisi linguistica quali fossero le competenze di tedesco scritte e orali dal punto di vista morfosintattico, semantico-lessicale e pragmatico raggiunte dagli allievi ticinesi al termine dei curricoli del settore secondario I e secondario II e nella transizione fra questi due livelli scolastici (Terrasi 1999: 9). A tale scopo è stata organizzata una raccolta di dati che ha coinvolto sull'arco di due anni due istituti di scuola media, due licei e quattro scuole professionali per un totale di ca. 440 allievi. In complesso gli allievi hanno redatto quattro temi e partecipato a quattro riprese video. Queste ultime si sono svolte in gruppi di 3-4 allievi e prevedevano una relazione da parte di ogni allievo e una discussione di gruppo. Agli allievi sono inoltre stati sottoposti due questionari; i loro insegnanti hanno partecipato ad una piccola intervista¹.

Al termine della raccolta dei dati, protrattasi dall'autunno 1996 alla primavera 1999, sulla base del procedimento di campionatura descritto in Terrasi-Haufe (2001: 6-7)², tra gli allievi per cui sono state ottenute serie di dati complete sono stati sorteggiati i seguenti partecipanti all'indagine:

- 25 allievi di quarta media e del primo anno di liceo e scuola professionale (scuola media di commercio (SMC), scuola arti e mestieri (SAMB), scuola di diploma per le professioni sanitarie e sociali (PROPE), istituto cantonale di economia e commercio (ICEC).
- 20 allievi di terza e quarta liceo;
- 15 allievi del penultimo e ultimo anno di scuola professionale (SAMB, SMC, PROPE).

Il campione qui esaminato si compone dei dati raccolti per questi allievi. I loro testi e le loro produzioni orali sono stati trascritti in forma elettronica e codificati secondo le modalità descritte nel secondo rapporto intermedio (Terrasi 1999: 11-25). La loro codifica ha implicato un'analisi del materiale raccolto a livello morfologico (desinenze e analisi grammaticale), sintattico (analisi logica e del periodo) e pragmatico (classificazione delle azioni linguistiche realizzate). Le caratteristiche delle produzioni orali sono state riprese nella trascrizione e per quegli aspetti linguistici che non potevano essere ripresi oggettivamente³, ma solo sulla base di una valutazione soggettiva, sono state usate le scale di valutazione sviluppate sulla base del "Zürcher Textanalyseraster" (Sieber 1996) e dei descrittori del Portfolio linguistico (1997)⁴. I risultati di questa valutazione sono stati ripresi tramite un archivio elettronico (File Maker Pro). Lo stesso è avvenuto per i dati raccolti tramite i questionari. L'analisi delle banche dati elettroniche è avvenuta tramite i programmi di analisi linguistica del pacchetto CLAN, per le operazioni statistiche è stato usato Excel.

¹ La raccolta dei dati è descritta dettagliatamente nel primo rapporto intermedio relativo a questa indagine (Terrasi 1997).

² In breve il procedimento di campionatura prevedeva che il campione fosse costituito in parti uguali di allievi e allieve e che ne fossero esclusi allievi di madrelingua tedesca, allievi con difficoltà d'apprendimento fuori dalla norma e allievi che durante la raccolta dati avevano mostrato un atteggiamento apertamente ostile verso l'indagine.

³ In questo caso coerenza (Kohärenz), sviluppo tematico (Themenentwicklung), disinvoltura (Gewandtheit), precisione (Genauigkeit), adeguatezza al tipo di testo (Textsortenadäquatheit) e successo (Kommunikationserfolg). Per una descrizione dettagliata cf. Terrasi-Haufe (2001: 19-20).

⁴ Consultabili sotto www.unifr.ch/Portfolio/pdfs/scales.

L'analisi dei dati si è soffermata sugli aspetti ritenuti rilevanti per l'apprendimento del tedesco quale lingua straniera e per lo sviluppo della competenza linguistica in generale, come pure su quegli aspetti generalmente ritenuti problematici per gli allievi ticinesi. In un primo passo è stata eseguita un'analisi quantitativa del materiale, in cui sono state stabilite, la lunghezza e la complessità di contributi, periodi, proposizioni e frasi. A livello morfologico è stata esaminata la realizzazione di forme verbali (numero, tempo e modo) e nominali (numero, genere e caso) come pure quella di articoli, aggettivi e pronomi. A livello sintattico è stata invece verificata la struttura e realizzazione dei vari modelli preposizionali (Satzmodelle). Per ciò che riguarda l'uso di verbi, sostantivi e aggettivi l'analisi semantico-lessicale si è basata su un confronto del vocabolario usato dai vari gruppi di allievi nei casi in cui, durante la raccolta dei dati, erano loro stati sottoposti compiti identici. In aggiunta a ciò è avvenuto un paragone del vocabolario funzionale usato dagli allievi, ovvero dall'uso da essi fatto di articoli, pronomi, congiunzioni, preposizioni, avverbi e particelle. Per l'analisi pragmatica sono stati esaminati i tipi di azioni linguistiche realizzati dai vari gruppi di allievi, l'uso di procedure, l'ampiezza del campo modale, i risultati della valutazione di coerenza, sviluppo tematico, disinvoltura, precisione, adeguatezza al tipo di testo, successo comunicativo e le caratteristiche della produzione orale. I risultati di quest'analisi vengono proposti in forma riassuntiva nei capitoli 2, 3, e 4 e sono consultabili nel dettaglio in Terrasi-Haufe (2001).

L'analisi dei dati qui presentata presuppone un modello teorico, secondo il quale il processo d'apprendimento di una lingua straniera è rappresentabile come un avvicinamento progressivo (ma non lineare) alla norma della lingua da apprendere e riducibile ad una sequenza di linguaggi interim ("interlanguages"). Il paragone del linguaggio interim dei discenti in vari stadi del processo d'acquisizione permette di conseguenza di formulare sequenze d'apprendimento. Ciò avviene nel quinto capitolo di questo rapporto, dove, sulla base del confronto di sequenze d'apprendimento già presentate nella letteratura (Diehl 2000) e dei risultati dell'analisi del linguaggio interim dei discenti nei quattro momenti della raccolta dei dati, viene descritto lungo quali coordinate si svolga il processo di apprendimento del tedesco quale lingua straniera per gli allievi ticinesi.

Il sesto capitolo è invece dedicato ad alcuni suggerimenti didattici scaturiti dall'analisi dei dati linguistici. Essi tengono in considerazione anche gli approcci correnti della glottodidattica e in particolare le riflessioni attuali sull'insegnamento e l'apprendimento del tedesco quale lingua straniera.

Dato che la terminologia linguistica tedesca e quella italiana non sempre corrispondono e che i termini linguistici usati sono in parte molto specifici, alla fine del rapporto, dopo le indicazioni bibliografiche, si trova un glossario. Laddove potrebbero sorgere equivoci e dove determinati termini appaiono per la prima volta vengono inoltre indicati tra parentesi i termini originali in tedesco. Nel testo vengono inoltre presentati, con funzione documentativi, alcuni esempi provenienti dai dati raccolti nelle scuole ticinesi.

2. L'apprendimento del tedesco tra il settore secondario I e II

2.1 Le competenze di tedesco al termine della scuola media

Al termine della scuola media, ovvero dopo ca. 272 ore-lezione di tedesco gli allievi ticinesi sono in grado di formulare in tedesco brevi periodi, composti mediamente da 9 parole o meglio da 1.6 proposizioni. Nella maggior parte dei casi si tratta di proposizioni principali coordinate tramite le congiunzioni "und", "aber" e "oder" (*ich wohne in Minusio und ich komme aus der Schweiz* (S1-ML2W2)). Solo il 10% di tutte le proposizioni sono proposizioni subordinate finite, tra queste meno della metà viene realizzata correttamente con il verbo in posizione finale (*äh diese Gruppe gefällt mich, warum ist ein weni:ger verrückt* (V1-GL1B22)). Il 90% delle proposizioni subordinate finite viene introdotto dalle congiunzioni "dass", "weil" e "wenn".

Una proposizione si compone in media di 5.5 parole o 2-2.5 complementi. Tra di essi si trovano soggetti, oggetti diretti, predicati nominali e complementi di modo, di spazio e di tempo⁵, prevalentemente realizzati nell'ordine "soggetto - predicato verbale - x" (in breve S-P-X), dove x sta per qualsiasi tipo di complemento. Contesti d'inversione vengono osservati nel 12% delle proposizioni principali, ma realizzati solo in poco più della metà dei casi (*um acht Uhr Peter gehen aus ihre Hause* (S2-GL1B10)).

Un terzo dei complementi viene realizzato tramite pronomi personali, l'8% tramite aggettivi predicativi (che in parte vengono declinati, come richiesto dall'italiano (*sie ist grosse* (S1-ML1B3)), un'altro 8% da avverbi. La metà dei complementi sono frasi nominali, che nella metà dei casi vengono realizzate con un singolo sostantivo o nome proprio. Il 40% delle frasi nominali contiene un articolo, solo l'8% un aggettivo. Nel 50% dei casi gli aggettivi non vengono declinati (*ich habe braun Haar und blau Auge* (S1-GL1B4)) oppure seguono il sostantivo invece di precederlo (*ich habe die Augen braun* (S1-GL1G20)). Il 10 % di tutti i complementi sono frasi preposizionali: la metà si compone di una preposizione e un sostantivo o nome proprio. Il 40% contiene anche un articolo, il 5% un aggettivo, che nel 30% dei casi segue il sostantivo invece di precederlo.

Il lessico usato degli allievi di quarta media è relativamente limitato e omogeneo: quasi tutti gli allievi usano gli stessi verbi, che fanno parte del vocabolario di base, e i sostantivi determinati dal tema assegnato, gli aggettivi sono invece rari. Ciononostante gli allievi riescono quasi sempre (o meglio nell'80% dei casi) a formulare in modo comprensibile ciò che desiderano esprimere.

Lo spettro limitato di complementi, la struttura semplice dei gruppi nominali e il vocabolario limitato e omogeneo fanno sì che al termine della scuola media la declinazione, ovvero la realizzazione di numero, genere e caso non rappresenti ancora per gli allievi un grosso problema. Per ciò che riguarda la realizzazione di sostantivi plurali gli allievi mostrano grande creatività nello sperimentare con diverse forme (*viele Klänge und Geräusche* (V1-ML1B12)), si può però osservare come non sempre siano in grado di distinguere i suffissi del plurale da altre desinenze (*ich habe noch viele Sache machen* (S3-ML1B12)).

⁵ L'analisi logica e del periodo è avvenuta secondo le definizioni della grammatica DUDEN (1995).

Nell'assegnazione del genere le difficoltà maggiori vengono riscontrate con i sostantivi neutri. Quando parlano, gli allievi di quarta media hanno inoltre problemi a realizzare correttamente il genere di forme pronominali, ovvero a mantenere la congruenza anaforica (*Cuntras äh ist ein # Bundeschlager, das war drei Woche # in # de:r # Luzern. (...) in dem Bundeschlager waren elf Unterlager. Meiner war der dritte.* (V2-ML1B3)). Ulteriori difficoltà vengono inoltre riscontrate nella realizzazione di oggetti maschili singolari all'accusativo (*ich habe ein Bruder* (S1-ML1B7)).

La competenza pragmatica degli allievi al termine della scuola media è ancora fortemente limitata. I testi e le presentazioni orali consistono principalmente di asserzioni (*ich habe keine Tiere* (S1-ML2B7)), esposizioni (*wenn ich zu Schule gehen muss, nehme ich der Zug in Lamone* (S3-GL1B1)), motivazioni (*in diese Sommer ich habe nicht gearbeitet denn war mein Kousin bei mir* (S3-ML1B6)) e una piccola percentuale di prese di posizione (*mein Lieblingssinger ist Eros Ramazzotti* (S1-GL1B4)), valutazioni (*Alexander Wurz ist ein gut Pilot* (S4-GL1B10)) e giudizi (*sie (die Spice Girls) sind nicht sympathisch, sie sind fünf dumme Kuhe* (S4-ML1S23)). Solo molto raramente alcuni allievi esprimono nelle presentazioni orali anche esortazioni, consigli e suggerimenti. I dati raccolti hanno inoltre permesso di osservare come in questa fase di apprendimento gli allievi dispongano ancora di possibilità limitate per la realizzazione di procedure deittiche. Per tale scopo hanno a disposizione solo pronomi personali, alcuni avverbi e un sistema verbale incompleto. Anche le loro possibilità di commentare o qualificare soggettivamente i contenuti espressi sono circoscritte: usano pochi verbi modali, pochi avverbi modali (Kommentaradverbien) e poche particelle modali (Modalpartikeln) e non dispongono ancora del congiuntivo (Konjunktiv II). Limitata è anche la loro capacità di reazione nell'interazione, anche se in generale sono in grado di seguire una conversazione e adattarsi ai vari cambiamenti di direzione, tono o stile. Essi fanno però raramente uso di procedure espeditive e spesso a tale scopo si rifanno a espressioni italiane, quali "allora", "vado", "poi", "ecco" e "basta" (frequente anche l'uso di "finish") "dunque", "cioè", "bo:", "bon" "ok" (pronunciato all'italiana), "sì" e "no" (*wär [/] # während # einen Fest finde bo: eine Frau heraus wer die [/] # äh@fp die # #* (V4-GL1B10)). Solo la metà degli allievi di quarta media guarda i compagni di classe quando rivolge loro la parola.

L'insicurezza degli allievi di quarta media nell'interazione si rispecchia a livello strutturale in una semplificazione delle strutture usate. Nell'interazione gli allievi producono periodi più corti e più semplici rispetto a quelli usati nei testi e nelle presentazioni orali e si limitano a porre domande e a formulare risposte (Aa*: *wieviele Freisstil machst du? *G20: ich make vier Freisstil Brütschwimmen, Rückenschwimmen, Dölpfin und Kraul* (I1-GL1G20)). Il loro comportamento nonverbale e paraverbale non è adeguato, essi hanno difficoltà a tenere una relazione e a discutere in tedesco davanti ad una telecamera. Difficoltà ancora maggiori vengono riscontrate nella realizzazione di strutture suprasegmentali: pronuncia e intonazione sono fortemente influenzate dall'italiano. Quando parlano fanno inoltre poche pause e non si correggono quasi mai.

2.2 Le competenze di tedesco all'inizio di scuola professionale e liceo

Tra la conclusione della scuola media e l'inizio del liceo viene osservato un notevole incremento nella lunghezza dei periodi (da 9 a 14.6 parole). Questo sviluppo è riconducibile ad un aumento del numero di proposizioni per periodo (da 1.6 a 2.3) come pure ad un maggiore uso di subordinate (dal 10% al 25% di tutte le proposizioni) di primo e anche di secondo grado (# # *ich denke, dass ist äh: ein gut Film, weil äh: # # die Filmschauspieler sind [/] [= leise] äh: # # äh: # # sind äh: tüchtig* (V4-GL1G6)). Un'evoluzione così evidente non è invece osservabile per gli allievi del primo anno di scuola professionale. Tra le subordinate finite si trovano principalmente subordinate oggettive, causali e temporali, alla fine del periodo di osservazione aumenta anche il numero di subordinate relative e condizionali. Anche il numero di subordinate infinite cresce, anzi addirittura si triplica. Nel 60% dei casi le subordinate vengono realizzate con il verbo in posizione finale. Allo stesso tempo è osservabile un ampliamento dello spettro di congiunzioni subordinanti e un uso crescente di avverbi congiunzionali (Konjunkionaladverbien) (principalmente „dann" e „so").

A cavallo tra il secondario I e il secondario II sono osservabili alcuni sviluppi anche nella realizzazione dei vari modelli proposizionali⁶ (Satzmodelle). Oltre al posizionamento corretto della particella negativa "nicht" e alle strutture parentetiche (Distanzstellung), che in quarta media ancora in parte creavano problemi agli allievi ((*Peter hat Angst und nicht kann wohin gehen* (S2-ML2B7)) vengono ora realizzate in modo corretto anche l'inversione nelle interrogative dirette informative o decisionali (Ergänzungs- und Entscheidungsfragen) (anche qui l'anno precedente esistevano ancora difficoltà, come in *es war schön in Amerika?* (I2-GL1B10)) e dopo la topicalizzazione di proposizioni subordinate (*wenn er ein Kinder war; liebte er in eine Baracke* (S4GL1G6)). In aumento invece le difficoltà osservabili nella realizzazione di inversioni dopo congiunzioni e complementi topicalizzati: nel 50% dei casi viene mantenuta la sequenza S-V-X (*heute es gibt viele Stars* (S4-GL1B9)). Da notare che a questo punto della raccolta dati, il numero dei contesti d'inversione è praticamente raddoppiato rispetto all'anno precedente. Allo stesso tempo è osservabile un aumento delle omissioni di soggetto (*während die F1-Saison ist in Weltreise für machen die Grandprix* (S4-GL1B10)), fatto che nella letteratura (Knebler 1994: 108) viene considerato come un sintomo dell'apprendimento imminente della struttura d'inversione.

Durante il secondo anno della raccolta dati è stato osservato sia per gli allievi di prima liceo sia per quelli del primo anno di scuola professionale un incremento della lunghezza delle proposizioni nelle produzioni scritte (da 5.5 a 6.3 parole per proposizione). Questo aumento è riconducibile ad un maggiore uso di frasi preposizionali (dal 10% al 15% di tutti i complementi) e ad una maggiore complessità dei gruppi nominali, ovvero ad un maggior uso di aggettivi che ormai vengono declinati e precedono praticamente sempre il sostantivo. È inoltre constatabile un ampliamento dello spettro di complementi usati (attribuzioni temporali, complementi di specificazione realizzati con "von + dativo", complementi di causa, oggetti indiretti e preposizionali) riconducibile ad uno sviluppo del lessico verbale, dove viene osservato un aumento dei verbi usati e un raddoppiamento nell'uso di verbi modali.

⁶ Ovverosia l'inversione nelle interrogative dirette e dopo subordinate topicalizzate, la negazione, la realizzazione di strutture parentetiche, il posizionamento del verbo alla fine nelle subordinate finite e infinite.

Grazie all'ampliamento del lessico e dello spettro di complementi e alla crescente complessità dei gruppi nominali, gli allievi riescono ad illustrare sempre meglio e sempre più dettagliatamente gli aspetti principali di un concetto o di un problema. D'altra parte aumentano però per essi anche le difficoltà nel realizzare correttamente genere (in modo particolare per gli articoli indefiniti e per gli aggettivi in frasi senza articolo) e caso (specialmente in frasi preposizionali e pronomi). Mentre rispetto all'anno precedente la realizzazione corretta di oggetti diretti e indiretti migliora, quella non corretta di frasi preposizionali al dativo aumenta dal 20% al 30%. In complesso viene osservato un numero crescente di errori nella realizzazione del caso nelle frasi preposizionali, probabilmente dovuto all'ampliamento dello spettro di preposizioni usate.

Per ciò che riguarda la coniugazione verbale, il passaggio dalla scuola media al secondario II è caratterizzato dall'apprendimento dei tempi al passato. Mentre prima vengono usate quasi esclusivamente forme al presente, verso la fine della scuola media è constatabile un forte incremento nell'uso di forme al perfetto e al preterito. Sia per la formazione dei participi che per quella delle forme al preterito sono stati osservati i sintomi di una forte dinamica d'apprendimento, apparentemente tipici per questa fase d'apprendimento, dato che non osservabili per gli altri gruppi di allievi. Si tratta, da un lato, di un incremento nell'uso di participi e forme al preterito che viene accompagnato da un aumento di forme non corrette. D'altro canto gli allievi appaiono sperimentare con le varie possibilità esistenti per generare participi⁷ e forme al preterito⁸ e allo stesso tempo generalizzano tali regole in altri ambiti (ad esempio combinando verbi modali con participi). Gli sviluppi osservabili in ambito morfosintattico e lessicale si riflettono in quello pragmatico, dove, a cavallo tra il secondario I e il secondario II, viene osservata una duplicazione dei tipi di azioni linguistiche rappresentative realizzati e un incremento delle motivazioni cognitive. Lo stesso vale per le interazioni, dove accanto ad un incremento della complessità strutturale appaiono sequenze più complesse (*AA1: *hast du men in black gesehen?* *LN: *nein nein ich habe nicht* *AA1: *schade es war wirklich toll* (I3:GL1B22)). Gli allievi non si limitano più a formulare domande e risposte, ma espongono sempre più spesso anche la propria opinione ed esprimono rammarico, sorpresa e dubbi oppure esortazioni, consigli e suggerimenti. Viene inoltre osservato un ampliamento generale del repertorio deittico che spazia dall'evoluzione del sistema verbale ad un maggiore uso di avverbi (cf. Terrasi-Haufe 2001: 147) e pronomi dimostrativi (*diese [= mostra una Foto] ist die Mutter von Luigi und Filippo* (V4-GL1G14)). Allo stesso tempo viene ampliato il repertorio modale: gli allievi usano più verbi modali, più particelle e in alcuni casi anche forme al congiuntivo II (*wie auch immer würde ich nicht mir gern seine Leben machen* (S4-GL1B1)).

Per alcuni allievi⁹ vengono osservati anche progressi nella produzione orale: la capacità di reazione e il comportamento nonverbale migliorano, l'influsso dell'italiano su intonazione e pronuncia si attenua e la possibilità di riformulare i propri contributi per facilitarne la comprensione viene sfruttata in misura maggiore (*äh: # ich [= ride] ich [/] ich glaube, dass # # er gefällt mir, weil äh ich äh ein bisschen wie: [/] wie er sein # äh: möchte, weil <sie hat> [//] er hat keine An [/] Ängste # und er ist stark* (I4-GL1B4)).

⁷ Accanto alla formazione di participi regolari per verbi irregolari (*gekommt*) e viceversa (*gebauen*) si osservano difficoltà con l'"Ablaut" (*genahmt*), lo scambio di consonanti (*geschneidet*) e la differenziazione tra verbi separabili e non (*geintreten*, *vergetauscht*).

⁸ In questo caso vengono osservate in particolare una generalizzazione della formazione del preterito col la "-t-" per i verbi irregolari (*bringte*) e la mancata osservazione del suffisso nullo per le forme della 1. e 3. persona singolare (*antwortetet*). Questi fenomeni vengono osservati anche nell'apprendimento del tedesco quale lingua materna (Clahsen 1988).

⁹ Si tratta qui quasi esclusivamente di allievi di prima liceo.

3. Le competenze di tedesco al termine delle scuole professionali

Al termine delle scuole professionali, ovvero dopo in media 600 lezioni di tedesco, gli allievi ticinesi sono in grado, sulla base di un vocabolario relativamente ristretto, di raccontare semplici storie, descrivere un avvenimento e spiegare gli aspetti principali di un concetto o di un problema. Dispongono di un repertorio crescente di azioni linguistiche, oltre ad asserzioni, esposizioni e motivazioni vengono osservate anche descrizioni (*ich habe blonde Aare und blaue Augen* (S1-MCT11)), spiegazioni (*zum Beispiel kann man essen klonen* (S4-SAMB10)), contrasti (*wenn ich gehe zu Schule, bin ich sehr stresslich, wenn ich in Ferien bin, bin ich sehr zufrieden* (S3-MCT3)) e restrizioni (*Mein Tempo ist gerecht. Ich sage das im allgemeinen. Aber manchmal mein Tempo gefällt mir nicht* (S3-SAMB19)). Tra le dimostrazioni di atteggiamento, oltre a prese di posizione, valutazioni e giudizi vengono espressi anche desideri (*wenn ich könnte das Tempo von Leben ändern, ich möchte ein Leben ein wenig mehr langsam* (S3-SAMB18)), commenti (*nur die verrückte Leute machen dieses klonen* (S4-MCT20)) e opinioni (*ich find dass, das Klonen hat vielen Nachteilen* (S4-PROC17)). Nei dati è inoltre osservabile anche una piccola percentuale di azioni regolative, per la maggior parte dei casi di esortazioni (*wenn du möchtest mich kennenlernen, du weiss was du muss machen* (S1-MCT11)). Nelle interazioni gli allievi delle scuole professionali non si limitano come quelli più giovani a porre domande e rispondervi. Sebbene il 50% delle azioni linguistiche realizzate siano interrogative dirette, molti allievi farciscono le proprie discussioni usando spiegazioni, precisazioni, restrizioni e motivazioni. Essi non limitano inoltre a rispondere alle domande loro poste, ma reagiscono anche a altri tipi di azioni linguistiche con approvazione (*MV: *ich finde, dass diese Kampfhunde illegal sein müssen, weil es das ist eine Gewalt über die Hunde* *RP: *ja ich auch* (I4-MCT11)) o meno (*diese Projekt ist gut, aber die Utte ist zu teuer* (I4-SAMB19)).

Il repertorio di strutture lessicali e morfosintattiche usate nelle interazioni risulta però ristretto se paragonato a quello osservato nei testi e nelle presentazioni orali. A ciò si aggiunge che gli allievi delle scuole professionali non sono sempre in grado di ottenere l'effetto voluto esclusivamente sulla base delle loro conoscenze di tedesco. Durante il periodo di osservazione è stato però constatato un incremento di complessità, che in parte permette loro di variare le strutture formulate. Lo sviluppo della competenza pragmatica degli allievi delle classi terminali delle scuole professionali è inoltre caratterizzato da un crescente uso di pronomi, verbi modali e avverbi. Essi dispongono inoltre di mezzi adeguati per realizzare procedure espeditive.

Alcuni mesi prima della maturità professionale i periodi formulati dagli allievi contano in media 13 parole e 2.2 proposizioni. La percentuale di proposizioni subordinate è del 40% circa e corrisponde a quella calcolata per gli allievi delle scuole professionali svizzere tedesche (Wyss Kolb, 1995: 113). Le subordinate sono di tipo oggettivo, soggettivo, causale, temporale, condizionale, relativo e infinito.

Dal 60% al 40% delle subordinate finite e dal 70% al 50% di quelle infinite hanno il verbo in posizione finale, da notare che in questo ambito è osservabile un'evoluzione negativa. Le proposizioni principali vengono connesse quasi esclusivamente tramite le congiunzioni "und", "aber" e "oder", più raramente tramite gli avverbi congiunzionali "dann", "so" e "deshalb". Solo dopo il 30% degli avverbi congiunzionali in posizione iniziale viene però realizzata un'inversione (*deshalb sie glaubte nicht ihren Freundin* (S2-MCT20)).

Le singole proposizioni contano in media 6 parole, ovvero 2.2 complementi. Il 45% dei complementi sono frasi nominali, il 15% pronomi. Durante il secondo anno la percentuale di frasi preposizionali aumenta dal 12% al 15%. I rimanenti complementi sono aggettivi predicativi o avverbi.

La metà dei gruppi nominali si compone di un articolo e un sostantivo o un nome proprio. Il numero di frasi nominali (10%) e preposizionali (7%) che presentano un aggettivo è tendenzialmente in crescita, da notare però che questo sviluppo crea agli allievi notevoli difficoltà: il 30% degli aggettivi attributivi segue il sostantivo e non viene declinato (*wir müssen das Klonen nicht machen, weil ist nicht eine Sache natürlich* (S4-PROC3)). Inoltre durante l'ultimo anno scolastico il genere viene realizzato sempre meno correttamente: la percentuale di realizzazioni corrette scende dall'85% al 65%. In complesso, durante l'ultimo anno di insegnamento del tedesco gli allievi appaiono dedicarsi intensamente al fenomeno "genere". Sebbene da un lato dispongano di regole per la determinazione del genere (che in parte però generalizzano in modo non corretto, cf. Terrasi-Haufe 2001: 94ss.) non sembrano ancora averne riconosciuto le funzioni¹⁰. Accanto all'uso dei suffissi della declinazione debole al posto di quelli di quella mista (*kein junge Mann* (S4-SAMB13)), è constatabile una forte tendenza a non realizzare il genere in modo omogeneo nei gruppi nominali (*mit eine kurzes Rock* (V3-MCT20)). Difficoltà particolarmente grandi vengono create dalla realizzazione del genere (e anche del caso) in gruppi nominali con aggettivi. Ulteriori difficoltà sono inoltre osservabili nell'uso di pronomi (*ist eine Sportlehrer, das hat diese Sport beauftragen* (V3-MCT11)).

Per ciò che concerne la realizzazione della declinazione nominale, gli allievi delle scuole professionali mostrano una grande preferenza per la desinenza "-e" (*ich will eine große Haus mit eine große Garten* (V3-SAMB10)). Questa preferenza è in parte osservabile per tutti i gruppi di allievi che hanno partecipato a questa indagine e più generalmente per quasi tutti coloro che apprendono il tedesco quale lingua straniera e in particolare per i discenti di lingua madre italiana (Andreatta 1989: 73-73). Essa viene comunemente attribuita alla grande salienza acustica e frequenza della desinenza "-e" (Wegener 1995a: 17). Bisogna però considerare che, sia nei contributi scritti sia in quelli orali, gli allievi delle scuole professionali generalizzano l'uso di "-e" quale desinenza di articoli, aggettivi e anche sostantivi plurali in misura maggiore rispetto agli altri gruppi di allievi. Ci si deve di conseguenza chiedere, se questa riduzione formale nell'ambito della flessione nominale sia da considerare come il sintomo di una fossilizzazione o se si tratti di un fenomeno passeggero.

Nel corso della raccolta dei dati per gli allievi delle scuole professionali è stato osservato un ampliamento del repertorio di complementi che va di pari passo con un crescente uso di frasi preposizionali e un ampliamento del repertorio di preposizioni. Ciò richiede una maggiore competenza nella realizzazione del caso, di cui gli allievi non sempre dispongono.

¹⁰ Ossia: la strutturazione paradigmatica del sistema di declinazione, l'unione di gruppi nominali e la possibilità di creare riferimenti tramite pronomi (Bitter 1994).

La quota di errori nella realizzazione del caso nelle frasi preposizionali varia tra il 26.9% e il 39.5%. Altre difficoltà vengono incontrate, come già citato, nella realizzazione del caso in aggettivi attributivi e articoli indefiniti.

Durante il secondo anno della raccolta dei dati, accanto alla crescente complessità delle proposizioni, viene osservata una crescente insicurezza nella realizzazione dei vari modelli proposizionali. Oltre alle difficoltà create da congiunzioni subordinanti e avverbi congiunzionali, aumentano i contesti d'inversione nelle proposizioni principali. Gli allievi vi reagiscono con un maggior numero di omissioni di soggetto e realizzano le inversioni richieste dalla norma solo in meno della metà dei casi. Allo stesso tempo vengono constatati più errori anche nella realizzazione di negazione (*ich nicht sehr informiert über diese neue Technologie bin* (S4-MCT3)), strutture parentetiche (*der Zeit vorbeigehen sehr schnell* (S3-PROC17)) e delle inversioni nelle interrogative dirette (*du willst mit andere Personen in Mission gehen?* V4-PROC17)).

Le conoscenze del sistema verbale da parte degli allievi delle scuole professionali sono molto eterogenee. Mentre alcuni di essi hanno ancora difficoltà a realizzare la congruenza tra soggetto e forma verbale, la maggior parte è impegnata nell'apprendimento di participio passato e preterito. Anche in questo ambito le difficoltà incontrate da una parte di essi sembrano piuttosto attribuibili ad una fossilizzazione che non a una dinamica d'apprendimento (come nel caso degli allievi nella fase di transizione tra il secondario I e II), in quanto il numero di errori resta costante e il tipo di errori è riconducibile ad un numero limitato di generalizzazioni¹¹.

Durante i due anni della raccolta dei dati, nonostante in molti casi ancora non soddisfacente, la capacità degli allievi di parlare "liberamente" in tedesco subisce un'evoluzione positiva per ciò che riguarda l'adeguatezza nonverbale, paraverbale und suprasegmentale. L'accento italiano si attenua, e anche il modo di agire linguisticamente nelle interazioni (capacità di reazione, sguardo) migliora. Essi non fanno però uso di interruzioni, correzioni e rielaborazioni per formulare in modo più corretto ed efficace i propri contributi.

¹¹ Cf. Terrasi-Haufe (2001: 64ss.).

4. Le competenze di tedesco al termine del liceo

Poco prima della maturità, ovvero dopo in media 680 lezioni di tedesco¹², i liceali dispongono di un vocabolario esteso e di conoscenze grammaticali considerevoli. Essi sono di conseguenza in grado di formulare descrizioni e resoconti, di collegare in modo logico aspetti tematici differenti, di presentare in modo esauriente singoli punti e di terminare i propri contributi con una conclusione adeguata. Sanno inoltre esprimersi in modo adeguato dal punto di vista formale e dispongono di un vasto repertorio di azioni linguistiche, che sono in grado di realizzare quasi sempre con successo. Oltre ai tipi di azioni linguistiche rappresentative già citati essi fanno un uso crescente di precisazioni (*ich denke, dass mein Leben normal ist; nicht schnell und nicht langsam, normal für meine Alter* (S3-LOSC11)), aggiunte (*ich finde immer positiv, etwas neu zu kennenlernen, vor allem andere Kultur* (S1-LOW2)), pareri ([*ich habe einen Bruder*] *er ist 21 Jahre alt und wir streiten uns wenig* (S1-LUG8)), motivazioni d'azioni (*aber ich will nicht mehr über meine Familie sprechen, weil ein langweilig Argument ist* (S1-LUG10)), ipotesi (*die Folge von unserer Technologie könnte auch für die Welt und die Natur katastrophal sein und so bin ich sehr Pessimist* (S4-LUR16)) e conclusioni (*jede Menschen lebt mit einem Tempo, das zu schnell ist, so muss man es langsamer werden* (S3-LOW9)). Tra le dimostrazioni d'atteggiamento si osservano stime (*ich muss mich in Deutsch verbessern, und ich glaube dass nach Hamburg ich mich verbessern kann* (S1-LUR10)) espressioni di dispiacere (*leider mache ich keinen Sport* (S1-LUR5)) ed esclamazioni (*ich schlafe so gern!* (S2-LOSC11)). Rispetto agli allievi degli altri tipi di scuola i liceali fanno un uso maggiore di azioni regolative, e non solo nelle interazioni bensì anche nello scritto. Oltre a esortazioni sono così osservabili intenzioni (*frühzeitig will ich mich vorbereiten um mein kleines Dorf zu zeigen* (S1-LUR16)), che in parte hanno funzione metacomunicativa (*jetzt ich spreche dir über mich* (S1-LUG8)), proposte (*wenn ich bei dir komme, können wir zu einen Rave gehen, und wir können bei mir dieselbe Sache machen* (S1-LUG3)), consigli (*ich möchte alle einen Rat geben: organisiert eure Zeit, denn nur so könnt ihr wirklich euer Leben geniessen* (S3-LOSC20)) e - a dipendenza del compito assegnato - avvertimenti (*die Menschen müssen nicht übertreiben, weil die Natur sich auflehnen kann* (S4-LOSC1)) e ordini (*wir müssen alles was die Natur uns schenkt akzeptieren, ob es weh tut oder nicht, denn es muss so sein* (S4-LOSC20)).

Nelle interazioni, la percentuale di domande (che rappresentano solo il 30% di tutte le azioni linguistiche) e risposte diminuisce per lasciare spazio ad altri tipi di azioni linguistiche e possibilità di reazione (cfr. Terrasi-Haufe 2001: 165-167). Risulta inoltre interessante il fatto che le relazioni orali degli allievi con le competenze più progredite tendono, con il passare del tempo a staccarsi sempre più dalle sequenze di azioni linguistiche che caratterizzano la produzione scritta per avvicinarsi a quelle tipiche per i dialoghi, come ad esempio in T: *es ist schon eine seltsame Sache, weil ich unter dem Zeichen des Fisches geboren ist, und das Wasser sollte mein natürliches Elementen sein, aber das ist nicht so, schade.* (V1-LUG13).

¹² Classi del tipo linguistico non hanno partecipato all'indagine.

Per la realizzazione di procedure deittiche gli allievi al termine del liceo dispongono di uno spettro crescente di pronomi. Inoltre, hanno la possibilità di modificare i contenuti espressi usando numerosi avverbi (*leider ich kenne nicht so gut Deutsch* (V1-GL1B22)), verbi modali (cf. Terrasi-Haufe 2001: 175ss.), forme al congiuntivo II (*es wäre besser, wenn du ein Mädchen wäre* (S1-LUR15)), particelle modali (*für mich ist mein Rhythmus schon gut* (S3-LUG13)) e aggettivi usati con funzione modificativa (*für die Schüler, die im Tessin studieren, die Schule ist wirklich hart, denn wir müssen zum mindestens zwei Sprachen lernen* (S1-LUG3)).

I periodi dei liceali ticinesi sono, per ciò che riguarda lunghezza e complessità, paragonabili a quelli degli allievi svizzeri tedeschi poco prima di maturità professionale e liceale (Sieber et al. 1994: 218 nota 49; Wyss Kolb 1995: 113). Un periodo contiene in media 15.8 parole ovvero 2.4 proposizioni, composte in media da 6.3 parole. La percentuale di subordinate è del 40%, un quarto di esse sono subordinate infinite, realizzate quasi sempre in modo corretto per ciò che riguarda la scelta della congiunzione e la posizione del verbo. Le subordinate finite sono di tipo oggettivo, soggettivo, interrogativo, causale, temporale, condizionale, finale, consecutivo, concessivo e relativo. Di conseguenza i liceali dispongono di un ampio repertorio di congiunzioni. Nelle subordinate finite essi realizzano il verbo in posizione finale nell'80% dei casi nello scritto e nel 60% nell'orale (tendenza crescente). Essi sfruttano inoltre le altre possibilità offerte dalla lingua tedesca per creare periodi complessi usando varie congiunzioni coordinanti e avverbi congiunzionali. Tutto ciò permette agli allievi di quarta liceo di strutturare - nella maggior parte dei casi - i propri contributi in modo chiaro e coerente. Alla fine del liceo gli allievi sono in grado di realizzare in modo corretto quasi tutti i modelli proposizionali, nello scritto sempre con meno difficoltà che non nell'orale (cf. grafico 3). Le difficoltà maggiori vengono incontrate nel realizzare inversioni dopo complementi (*am Anfang dieser Projekt wird patentiert* (V4-LOW9)) e dopo avverbi congiunzionali (*so die Touristen möchten nicht mehr hier in Locarno Urlaub machen* (V4-LOW16)) in posizione iniziale.

Durante il periodo d'osservazione, oltre alla crescente complessità dei periodi, è stato osservato anche uno sviluppo strutturale a livello di frasi nominali (vgl. Terrasi-Haufe 2001: 81), dove aumenta il numero di attribuzioni e di complementi specificativi, realizzati al genitivo. In aumento inoltre anche il numero di frasi nominali complesse, fatto che si rispecchia in un repertorio di aggettivi molto ampio.

Nella realizzazione di numero e genere in articoli e aggettivi gli allievi di quarta liceo non incontrano difficoltà particolari. Dispongono di regole per l'attribuzione del genere e le applicano in modo corretto in più dell'80% dei casi (cf. Terrasi-Haufe 2001: 116). Come già constatato per gli altri gruppi di allievi, la realizzazione corretta del genere risulta più difficile nella produzione orale che non in quella scritta.

Poco prima della maturità gli allievi fanno uso di un vasto spettro di complementi, fatto che a livello lessicale si riflette in un ampio repertorio di preposizioni. La rezione delle preposizioni risulta però loro difficile. Durante la raccolta dei dati vengono osservate difficoltà crescenti nella realizzazione corretta del caso in frasi preposizionali.

Sorprendentemente sono inoltre in aumento anche le realizzazioni non corrette di soggetti, oggetti diretti e predicati nominali (*ein Tag kommt zu Hause einen Freund* (S2-LOSC22); *der Schüleraustausch erachte ich als positiv* (S1-LOSC14); *ich glaube, du hast verstanden, dass ich einem sportlichen Typ bin* (S1-LUR7)). Questo fenomeno è attribuibile ad una reinterpretazione della qualità specifiche (ovvero della rezione) dei verbi transitivi, di "sein" e di "werden" probabilmente dovuta all'apprendimento del passivo (Wegener 1998). Inoltre, durante il periodo d'osservazione aumenta il numero di contesti d'inversione nelle proposizioni principali e in particolare quello degli oggetti topicalizzati. Di conseguenza la struttura delle proposizioni principali è molto più variata e non più circoscritta alla sequenza canonica S-V-X (dove il primo complemento è sempre al nominativo e quello all'accusativo segue sempre il verbo) e anche questo fatto può contribuire a questa nuova insicurezza nella realizzazione di soggetti, oggetti e predicati nominali.

Durante gli ultimi due anni di liceo la maggior parte degli allievi completa l'acquisizione delle forme attive dell'indicativo e si dedica all'apprendimento del congiuntivo II e del passivo. Il numero di entrambi i tipi di forme aumenta; ma mentre la percentuale di realizzazioni non corrette è inferiore al 15% per il congiuntivo II, per le forme passive essa supera in parte il 35%. Un'analisi approfondita dei dati (Terrasi-Haufe 2001: 104ss.) ha mostrato che, come constatato da Wegener (1998) per l'apprendimento del tedesco quale lingua seconda in Germania, ciò è riconducibile alla reinterpretazione delle qualità specifiche del verbo "werden" o meglio alle difficoltà create dalla differenziazione funzionale delle sue varie forme e ha come conseguenza la crescente insicurezza nella realizzazione di soggetti, oggetti e predicati nominali citata sopra.

Nelle presentazioni orali gli allievi di quarta liceo mostrano un comportamento non verbale, paraverbale e suprasegmentale adeguato. Sulla base dell'uso che fanno di pause, interruzioni, correzioni e rielaborazioni si può inoltre supporre che nella maggior parte dei casi essi siano in grado di applicare con successo strategie di produzione e pianificazione per controllare la complessità e la correttezza dei loro contributi. Nell'interazione mostrano una buona capacità di reazione, sostenuta da una realizzazione adeguata di procedure espeditive e da un uso adeguato di contatto visivo, gestualità e mimica.

5. Riassunto e sequenze d'apprendimento

Prima di passare ai suggerimenti didattici i risultati dell'indagine vengono qui riassunti in forma di sequenze d'apprendimento. L'evoluzione dei linguaggi interim analizzati viene cioè riproposta da un punto di vista diacronico. Si tratta di un modello che presuppone un processo d'apprendimento che passando dal livello di competenza osservato al termine della quarta media raggiunga quello stabilito al termine del liceo, con i livelli di competenza definiti al termine del primo anno di scuola professionale e liceo e prima della maturità professionale quali stadi intermedi. Essendo un modello esso rappresenta una generalizzazione. Di conseguenza non può riprendere tutti i dettagli di singole biografie d'apprendimento ma si limita a schizzare l'evoluzione generale della competenza in tedesco degli allievi ticinesi al termine del secondario I e II. L'apprendimento di una lingua è infatti fortemente influenzato dalle caratteristiche individuali dei discenti; quali siano gli effetti di queste ultime verrà approfondito in un'ulteriore indagine.

5.1 L'apprendimento morfosintattico

In generale l'analisi dei dati ha mostrato come l'apprendimento del tedesco nelle scuole ticinesi è caratterizzato, dal punto di vista morfosintattico da un incremento di complessità che riguarda la lunghezza e la struttura di contributi, periodi, proposizioni e gruppi nominali.

Per l'apprendimento morfosintattico del tedesco quale lingua straniera esistono inoltre sequenze d'apprendimento per la realizzazione del sistema verbale, del caso e dei vari modelli proposizionali. Esse sono state formulate e riviste nel corso degli ultimi venti anni sulla base di varie indagini longitudinali¹³. Da citare in questo contesto è l'indagine svolta a Ginevra dal gruppo DIGS ("Deutsch für Genfer Schulen", Diehl et al. 2000). L'obiettivo di questo progetto era quello di confrontare la progressione grammaticale proposta dai programmi d'insegnamento e dal materiale didattico usato nelle scuole ginevrine con le sequenze d'apprendimento che caratterizzano l'acquisizione del tedesco da parte degli allievi. Sulla base di un'ampia raccolta di dati¹⁴ e della letteratura specifica il gruppo di lavoro guidato da Erika Diehl ha formulato sequenze d'apprendimento attualizzate per la realizzazione del sistema verbale, del caso e dei vari modelli proposizionali. Data l'alta paragonabilità dei dati e dell'impostazione delle due indagini, queste sequenze hanno funto da filo conduttore per l'analisi morfosintattica dei dati raccolti nelle scuole ticinesi (Terrasi-Haufe 2001: 55-56). Il progetto DIGS si è però limitato a raccogliere e analizzare dati scritti. L'analisi dei dati ticinesi ha invece mostrato che proprio per stabilire sequenze d'apprendimento o meglio per definire cosa sia già stato acquisito è importante considerare anche la produzione orale. Nell'analisi dei dati raccolti nelle scuole ticinesi, una struttura viene considerata come acquisita quando viene realizzata in modo corretto nell'80% dei casi.

¹³ Le più importanti sono quelle di Rieck (1989) e Pishwa (1985) e Köpcke (1987) per l'apprendimento del sistema verbale, Wegener (1994) e Jordens (1983) per l'acquisizione del caso e Clahsen et al. (1983) per la realizzazione dei modelli proposizionali.

¹⁴ La raccolta dei dati ha coinvolto per la durata di due anni tutti i livelli d'insegnamento del tedesco quale lingua straniera a Ginevra, dalla quarta elementare fino all'ultimo anno di liceo.

Per la realizzazione del sistema verbale, Diehl et al. (2000: 133-159) propongono una sequenza d'apprendimento che prevede sei fasi e inizia con una fase preconjugale, in cui gli allievi usano singole forme memorizzate (ad es. "ist" per tutte le persone) o forme all'infinito. A questa fase segue l'apprendimento della flessione regolare al presente e la realizzazione corretta della congruenza tra soggetto e predicato verbale (fase II). Poi vengono apprese le forme al presente irregolari e appaiono i primi verbi modali accompagnati da un infinito (fase III). Seguono l'apprendimento di perfetto (fase IV) e preterito (fase V) e in ultimo (fase 6) vengono acquisite le forme verbali più complesse: piuccheperfetto, futuro I e II, congiuntivo I e II e passivo. L'analisi dei dati raccolti ha confermato questa sequenza, fatta eccezione per la fase VI. È infatti stato possibile osservare che piuccheperfetto, futuro I, congiuntivo II e passivo vengono realizzati in modo corretto prima di futuro II e congiuntivo I (entrambi usati anche molto raramente) e prima di forme verbali complesse quali le forme passive al passato o al congiuntivo dove le categorie tempo, modo e diatesi si sovrappongono (*ich glaube, dass Biotechnologien ein Vorteil sein könnten, wenn diese Methoden als Helfern der Menschen benützen würden* (S4-LUR5)). Inoltre, l'analisi dei dati ha mostrato che l'apprendimento di perfetto e preterito avviene in parte contemporaneamente, ci si potrebbe dunque chiedere se le fasi IV e V non possano venire unite.

Di conseguenza per l'apprendimento della flessione verbale da parte degli allievi ticinesi viene proposta la seguente sequenza d'apprendimento:

Fasi di apprendimento

I	Fase preconjugale („chunks", forme infinite)
II	Flessione regolare al presente Congruenza tra soggetto e predicato verbale
III	Flessione irregolare al presente Modali + infinito
IV	Perfetto
V	Preterito
VI	Piuccheperfetto, futuro I, congiuntivo II, passivo
VII	Futuro II, congiuntivo I, forme verbali complesse

Figura 1: L'apprendimento della flessione verbale

All'inizio della quarta media, gli allievi si trovano nella fase III: usano in modo corretto le forme regolari al presente, hanno qualche difficoltà con quelle irregolari (che però non vengono usate spesso) e cominciano a fare uso dei verbi modali. Durante la transizione dal secondario I al secondario II essi percorrono le fasi IV e V. I dati indicano infatti la presenza di una forte dinamica d'apprendimento (cf. capitolo 2.2). Per gli allievi del penultimo e ultimo anno delle scuole professionali il quadro è più eterogeneo: alcuni di essi hanno ancora difficoltà nella realizzazione della congruenza tra soggetto e predicato verbale e delle forme presenti irregolari (fase II e III), la maggior parte è impegnata nell'apprendimento di participio e preterito situandosi nelle fasi IV e V, altri stanno già affrontando il congiuntivo II (fase VI).

La maggior parte degli allievi del liceo è invece impegnata con l'apprendimento del passivo e con la realizzazione di forme verbali complesse (in particolare con la differenziazione delle varie funzioni di "werden") e si trova perciò a cavallo delle fasi VI e VII.

Per l'apprendimento del caso, Diehl et al. (2000: 232ss.) propongono una sequenza d'apprendimento che corrisponde a quelle osservate per l'apprendimento del tedesco quale lingua prima e seconda. Essa prevede una fase iniziale in cui i discenti usano un solo caso, ovvero solo forme al nominativo (N). Nella seconda fase i discenti usano forme al nominativo, all'accusativo (A) e al dativo (D) fortuitamente. I loro contributi non lasciano cioè riconoscere che i vari casi siano già stati differenziati sistematicamente per indicare funzioni sintattiche. Tipica per questa fase è anche l'apparizione di forme al nominativo invece che all'accusativo o all'accusativo invece che al nominativo in posizione preverbale. Nella terza fase sono invece riconoscibili due casi distinti, differenziati sistematicamente per contrassegnare il soggetto e l'oggetto di una proposizione. I soggetti vengono realizzati al nominativo, gli oggetti di preferenza all'accusativo o al dativo. Mentre il nominativo non viene più usato al posto dell'accusativo, vengono ancora usate forme all'accusativo invece che al nominativo soprattutto nei predicati nominali. La quarta fase prevede invece un sistema con tre casi, in cui soggetti, oggetti diretti (AO) e indiretti (DO) vengono realizzati correttamente. Ciononostante l'accusativo viene ancora in parte usato per la realizzazione di predicati nominali.

L'analisi dei dati raccolti nelle scuole ticinesi ha rivelato che al termine della quarta media gli allievi si trovano ancora nella fase II. La maggior parte di essi passa nella fase successiva durante l'anno scolastico seguente. Anche gli allievi delle scuole professionali possono essere situati nella fase III. Nei contributi dei liceali è invece osservabile anche l'uso, prevalentemente corretto, del genitivo. Nei dati di Diehl et al. (2000) il genitivo non è invece presente e non è stato perciò considerato. Nei dati degli allievi ticinesi, come pure in quelli di Diehl et al. (2000: 299), è inoltre osservabile come le frasi preposizionali vengano, a partire dalla fase III, realizzate generalmente al dativo. La realizzazione corretta del caso nelle frasi preposizionali rappresenta un compito complesso che richiede parecchio tempo. Dapprima vengono realizzate correttamente le frasi preposizionali con caso fisso e per ultime quelle con preposizioni che possono reggere sia accusativo che dativo. Alla sequenza proposta da Diehl et al. possono di conseguenza essere aggiunte altre due fasi:

Fasi di apprendimento

I	Sistema con un solo caso (solo N)
II	Sistema con un solo caso (N, A e D distribuiti casualmente)
III	Sistema con due casi (S und O differenziati sistematicamente) Frase preposizionali prevalentemente al dativo
IV	Sistema con tre casi (S, AO e DO prevalentemente corretti)
V	Sistema con quattro casi (S, AO, DO e G prevalentemente corretti) Frase preposizionali con caso fisso prevalentemente corrette
VII	Sistema con quattro casi, (S, AO, DO, G prevalentemente corretti) Frase preposizionali prevalentemente corrette

Figura 2: L'apprendimento del caso

Secondo l'analisi presentata in Terrasi-Haufe (2001: 102-115) gli allievi al termine del liceo possono essere situati nella fase V. Per l'apprendimento del caso bisogna però considerare quanto segue:

- la realizzazione del caso in gruppi nominali complessi risulta più difficile che non in gruppi nominali semplici. Ciò significa che a causa di difficoltà di elaborazione i discenti possono sembrare ricadere in una fase d'apprendimento già superata.
- l'apprendimento di altre strutture, nel caso degli allievi al termine del liceo del passivo, può interferire con la realizzazione del caso (cf. capitolo 3).

La realizzazione dei vari modelli proposizionali della lingua tedesca rappresenta uno degli ambiti maggiormente indagati dalla ricerca glottodidattica. Nell'ambito di un'ampia indagine con emigrati italiani e spagnoli in Germania, Clahsen et al. (1983) avevano osservato che durante il loro apprendimento del tedesco quale lingua straniera, sebbene non avessero ottenuto nessun tipo di insegnamento o istruzione, tutti i discenti percorrevano gli stessi stadi d'apprendimento. Dapprima in tutte le proposizioni predicato e verbo seguivano il soggetto. Poi i discenti cominciavano ad anteporre altri complementi al soggetto, mantenendo però la sequenza canonica S-V-O. Nella terza fase i discenti cominciavano realizzare correttamente le strutture parentetiche caratteristiche per la lingua tedesca (verbi separabili e forme verbali con più elementi). In seguito veniva acquisita l'inversione, dopodiché cominciavano ad apparire altri complementi anche tra il predicato verbale e l'oggetto. In ultimo i discenti collocavano, come voluto dalla norma, la forma verbale finita alla fine delle subordinate finite. Diehl et al (2000: 110) verificano questa sequenza per l'apprendimento del tedesco da parte degli allievi ginevrini e constatano che questi ultimi realizzano dapprima proposizioni principali e coordinate in cui predicato e verbo seguono il soggetto. Poi viene appresa l'inversione delle interrogative dirette informative e decisionali, dopodiché gli allievi cominciano a realizzare correttamente le strutture parentetiche. L'inversione nelle proposizioni principali in seguito a complementi o avverbi congiunzionali topicalizzati viene invece appresa solo dopo che i discenti hanno imparato che nelle subordinate finite il verbo si trova in posizione finale.

L'analisi dei dati raccolti nelle scuole ticinesi ha permesso di osservare che l'acquisizione dei singoli modelli proposizionali in parte varia a seconda del contesto in cui vengono realizzati. Ad esempio l'inversione delle interrogative dirette informative viene realizzata correttamente prima di quella nelle interrogative dirette. Lo stesso vale per l'inversione nelle proposizioni principali in seguito a complementi topicalizzati e ad avverbi congiunzionali. L'indagine ticinese si è inoltre soffermata anche sulla realizzazione della negazione e delle subordinate infinite. Sulla base dei risultati di questa analisi le sequenze di Clahsen et al. (1983) e Diehl et al. (2000) sono state completate e modificate nel modo seguente:

Fasi d'apprendimento

I	Soggetto-Verbo-Oggetto	
II	Inversione nelle interrogative dirette informative	INV-W-FRAGEN
III	Negazione	NEG
IV	Strutture parentetiche	DISTANZ
V	Inversione nelle interrogative dirette decisionali	INV-E-FRAGEN
VI	Inversione in seguito a subordinate topicalizzate	TOP NS
VII	Verbo in posizione finale nelle subordinate infinite	V-ENDE
VIII	Verbo in posizione finale nelle subordinate finite	INF NS
IX	Inversione in seguito a complementi topicalizzati	TOP ADV
X	Inversione in seguito ad avverbi congiunzionali topicalizzati	

Figura 3: L'apprendimento dei modelli proposizionali

Le sigle ai lati servono all'interpretazione dei seguenti grafici, dove per i vari gruppi di allievi viene rappresentata la realizzazione percentuale corretta osservata nei dati raccolti.

Il primo grafico mostra come vengono realizzati i vari modelli proposizionali dagli allievi nella fase di transizione tra il secondario I e II. Anche in questo caso le strutture realizzate correttamente in più dell'80% dei casi vengono considerate come acquisite.

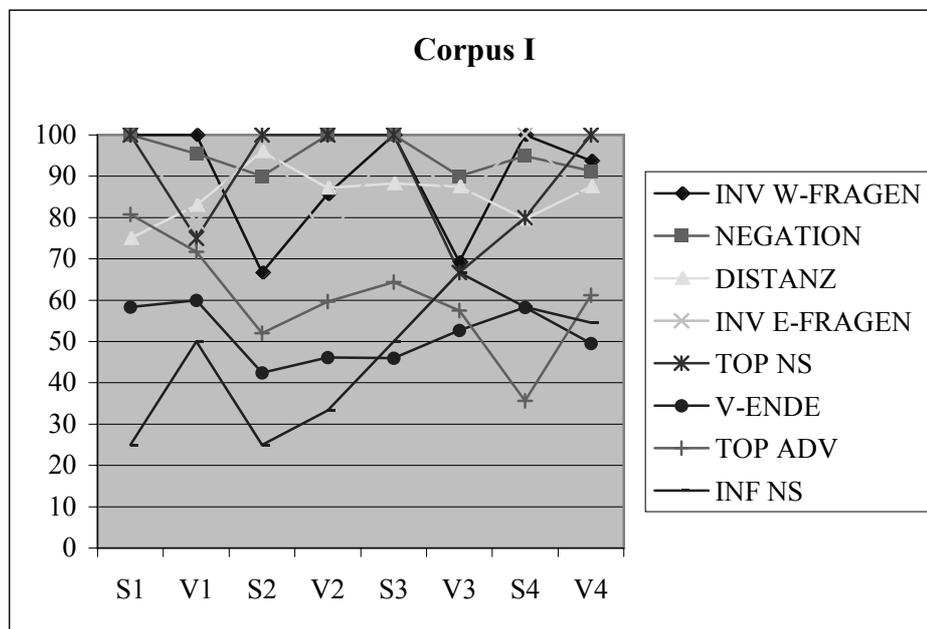


Grafico 1: Realizzazione dei modelli proposizionali nella fase di transizione tra il secondario I e II

Il grafico mostra come la negazione e le strutture parentetiche vengano realizzate correttamente a partire dalla prima ripresa video (V1). Al termine della raccolta dati vengono realizzate correttamente anche l'inversione nelle interrogative dirette e dopo una subordinata topicalizzata. Non vengono invece realizzate correttamente l'inversione dopo complementi o avverbi congiunzionali topicalizzati e la posizione del verbo nelle subordinate infinite e finite. Di conseguenza in quarta media gli allievi si trovano nella fase IV, al termine del primo anno di scuola professionale o liceo si trovano invece nella fase VI.

Come illustrato dal grafico 2, gli allievi del penultimo anno delle scuole professionali realizzano in modo corretto l'inversione nelle interrogative dirette informative, la negazione e le strutture parentetiche, trovandosi cioè nella fase IV. Durante il secondo anno non è invece constatabile un passaggio in una delle fasi successive, in quanto non si osservano miglioramenti nella realizzazione degli altri modelli preposizionali. Anzi, in parte si osserva un calo anche nella realizzazione corretta delle struttura già considerate acquisite.

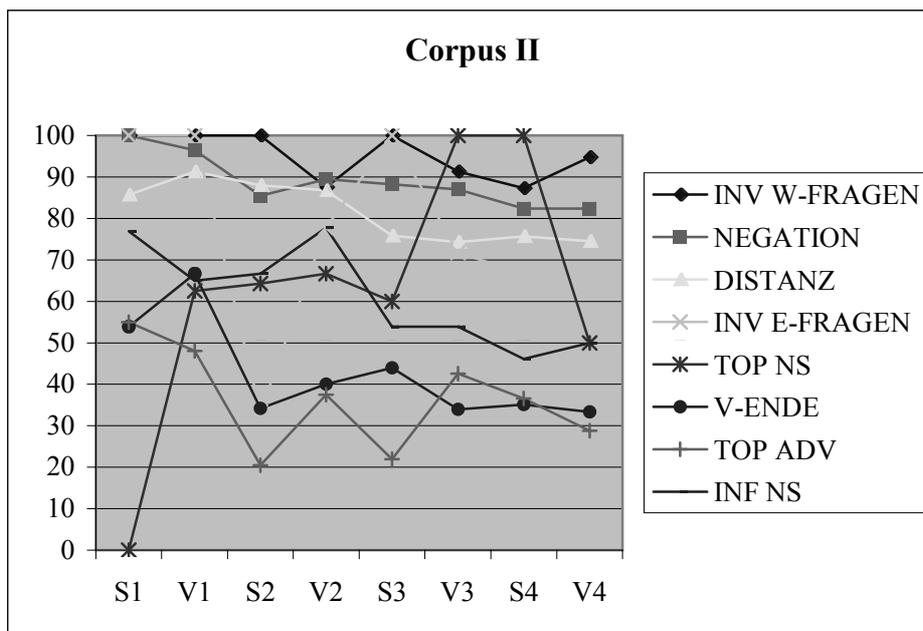


Grafico 2: Realizzazione dei modelli proposizionali al termine delle scuole professionali

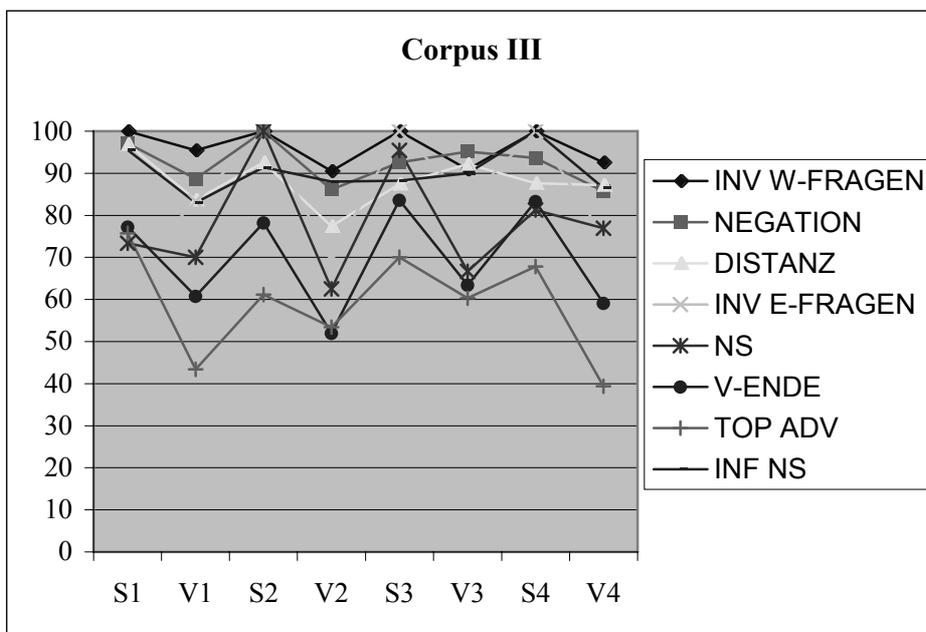


Grafico 3: Realizzazione dei modelli proposizionali al termine del liceo

Gli allievi di terza liceo si trovano invece nelle fasi V e VI, realizzando correttamente l'inversione nelle interrogative dirette, la negazione e le strutture parentetiche, le subordinate infinite e nello scritto l'inversione dopo una subordinata topicalizzata. L'anno successivo l'inversione dopo una subordinata topicalizzata viene realizzata correttamente anche nell'orale (V4) mentre le subordinate finite vengono realizzate correttamente nello scritto.

Ciò significa che alcuni degli allievi hanno raggiunto la fase VII, altri già la fase VIII. Da notare che soprattutto nei dati degli allievi di scuole professionali e liceo (corpus II e III) è osservabile una maggiore difficoltà a realizzare i vari modelli proposizionali nello scritto che non nell'orale. Per gli allievi di quarta media questa tendenza non è ancora così pronunciata. Essi mostrano in parte più facilità a realizzare le varie strutture correttamente nell'orale che non nello scritto. Ciò potrebbe indicare che mentre gli allievi più grandi controllano meglio la produzione scritta, l'apprendimento di quelli più giovani è ancora maggiormente influenzato dalla lingua orale.

5.2 L'apprendimento lessicale

Per osservare come si sviluppi il lessico tra la quarta media e la maturità professionale e liceale, alcuni dei compiti usati per la raccolta dei dati scritti e orali sono stati sottoposti a classi di vario livello. In questo modo, il confronto del vocabolario usato ha permesso di paragonare il lessico degli allievi in vari stadi del processo d'apprendimento.

Ciò ha permesso di constatare che anche il lessico degli allievi subisce un notevole ampliamento durante la fase di transizione tra il secondario I e II. Gli allievi ampliano il proprio repertorio di verbi, sostantivi, aggettivi e avverbi, come pure il repertorio funzionale (congiunzioni e preposizioni). Durante questa evoluzione il numero di errori lessicali rimane costante, indicando che il vocabolario viene ampliato in modo produttivo.

Durante gli ultimi due anni prima della maturità professionale, gli allievi delle scuole professionali ampliano il proprio repertorio di pronomi e preposizioni. Negli altri ambiti non sono osservabili evoluzioni chiare. Durante l'ultimo anno è invece constatabile un netto aumento degli errori lessicali, che indica che la crescente complessità del lessico crea difficoltà agli allievi.

Gli allievi al termine del liceo dispongono di un ampio vocabolario che completano acquistando nuove possibilità per esprimere opinioni e valutazioni personali, tramite nuovi avverbi e particelle.

Riassumendo, lo sviluppo del lessico risulta passare da una fase di ampliamento generale, ad un ampliamento del repertorio funzionale, in ultimo viene acquisito il repertorio illocutivo.

5.3 L'apprendimento pragmatico

L'analisi dei dati ha mostrato come lo sviluppo della competenza pragmatica in tedesco degli allievi ticinesi sia caratterizzato da un continuo ampliamento del repertorio di azioni linguistiche che, a dipendenza dei mezzi linguistici a disposizione, viene realizzato in modo più o meno conforme alla norma. Con il passare del tempo gli allievi imparano a sfruttare in misura sempre maggiore le possibilità offerte dalla lingua tedesca per realizzare determinate procedure o per agire a livello illocutivo (ampliamento del campo modale).

Nello sviluppo della competenza orale è stato osservato un allontanamento continuo dalla fase in cui la lingua materna domina la produzione orale a livello di caratteristiche suprasegmentali e procedure espeditive, ovvero dove pronuncia, intonazione e la realizzazione di procedure espeditive sono fortemente influenzate dall'italiano. Gli allievi si avvicinano sempre maggiormente alla norma, in parte anche grazie all'uso crescente delle possibilità disponibili per pianificare e correggere la produzione orale. Inoltre essi acquistano sempre più sicurezza nell'uso della lingua orale, come dimostra lo sviluppo positivo del loro comportamento non verbale e paraverbale.

6. Osservazioni conclusive e conseguenze didattiche

6.1 Approfittare della fase dinamica tra secondario I e II

I risultati dell'analisi linguistica dei dati raccolti in quarta media, prima liceo e nelle classi del primo anno di scuola professionale indicano che il passaggio dal settore secondario I al secondario II è caratterizzato, per ciò che riguarda il tedesco quale lingua straniera, da una forte dinamica d'apprendimento. L'incremento della complessità dei periodi, la formazione di participi, forme al preterito e sostantivi plurali, la realizzazione dei vari modelli proposizionali, l'ampliamento del lessico e del repertorio pragmatico mostrano come gli allievi, oltre a formulare attivamente ipotesi in merito alle strutture linguistiche che stanno apprendendo, facciano un salto di qualità nel processo di avvicinamento alla norma tedesca (cfr. Terrasi-Haufe, 2001: 185-189). Ciò significa che questa fase dell'insegnamento è particolarmente produttiva per il processo d'apprendimento. Sorge dunque la domanda se si tratti di una fase particolarmente favorevole dovuta all'età e allo sviluppo cognitivo degli allievi oppure se si tratti semplicemente del risultato dei tre precedenti anni d'insegnamento. Nel primo caso si potrebbe riflettere se non fosse il caso di "sfruttare" questa fase, ad esempio aumentando la dotazione oraria o offrendo agli allievi la possibilità di soggiornare per un certo periodo in una regione di lingua tedesca. Nel secondo ci si accontenterebbe dei risultati ottenuti, sempre che corrispondano agli obiettivi d'insegnamento prefissati, senza correre il rischio di pretendere troppo dagli allievi.

Bisogna inoltre tener conto del fatto che non tutti gli allievi subiscono un'evoluzione così positiva, perlomeno non in questo stadio d'apprendimento. Il tedesco si è inoltre rivelato, nel corso degli ultimi anni una materia di selezione nel passaggio dal secondario I al secondario II. Si rivela di conseguenza necessario identificare quali siano i fattori che favoriscono, quali quelli che frenano le dinamiche d'apprendimento osservate in tale periodo.

6.2 Pericolo di fossilizzazioni al termine delle scuole professionali

Durante gli ultimi due anni di insegnamento del tedesco quale lingua straniera nelle scuole professionali sono stati osservati sia in ambito morfosintattico che lessicale alcuni fenomeni che possono essere interpretati come fossilizzazioni ovvero come i sintomi di un arresto del processo di apprendimento in determinati ambiti linguistici. Si tratta più precisamente di una riduzione dell'inventario di desinenze del sistema di coniugazione e declinazione, numerose generalizzazioni erronee nell'applicazione di regole per la formazione di participi e sostantivi plurali e una stagnazione del vocabolario accompagnata da un aumento di errori lessicali (cfr. Terrasi-Haufe 2001: 155). I processi di apprendimento sono sempre caratterizzati da semplificazioni e generalizzazioni. In questo caso però questi fenomeni non sono accompagnati da un'evoluzione positiva. Bisognerebbe dunque individuare quali fattori individuali siano responsabili per questo fenomeno e quando esattamente esso faccia la sua apparizione.

Potrebbe infatti darsi che sia riconducibile all'evoluzione qualitativa osservata durante il passaggio dal secondario I al secondario II o meglio che sia dovuto al mancare di una fase dinamica in tale stadio del processo d'apprendimento. Se tale ipotesi dovesse essere confermata, questa possibilità dovrebbe venire considerata attentamente per la pianificazione dell'insegnamento, in modo da evitare che gli allievi non abbiano la possibilità di continuare ad apprendere nei successivi anni scolastici.

Infatti, oltre ai sintomi di fossilizzazione citati sopra, l'apprendimento degli allievi delle scuole professionali è caratterizzato durante gli ultimi due anni scolastici da un incremento di complessità nella struttura dei complementi, nel repertorio di complementi, nella struttura del periodo e nel repertorio illocutivo. Ciò significa che gli allievi cercano di esprimere concetti complessi in modo efficiente. La mancanza di mezzi linguistici adatti a tale scopo può provocare una sensazione di frustrazione, a sua volta considerabile come la causa principale della diminuzione di motivazione per il tedesco osservabile in molte classi superiori delle scuole professionali. Ciò si riflette a sua volta in modo negativo sul successo dell'insegnamento.

6.3 Nuove difficoltà al termine del liceo

Al termine del liceo gli allievi dispongono di un ampio repertorio morfosintattico, lessicale e pragmatico e sono in grado di usare strutture complesse in modo relativamente corretto. Bisogna però tener conto del fatto che ciò non vale per tutti gli allievi. Inoltre, l'analisi dei dati ha permesso di constatare che anche a questo livello il processo d'apprendimento non progredisce in modo lineare. A causa di reciprocità tra i vari ambiti d'apprendimento possono sorgere difficoltà nella realizzazione di aspetti linguistici ormai già ritenuti acquisiti.

Sulla base dei dati di allievi meno progrediti (scuola media e scuole professionali) si potrebbe ad esempio supporre che il caso venga acquisito prima del genere, in quanto gli errori nella realizzazione del genere sono più frequenti di quelli osservati nella realizzazione del caso. Ciò appare logico in quanto la comprensione del concetto di genere presuppone anche la sistematizzazione dell'inventario di desinenze disponibile per la declinazione e dipende perciò dalla capacità di realizzare correttamente i vari casi. Alla fine del liceo, quando la realizzazione del genere non rappresenta più un grosso problema, sorgono invece inaspettatamente nuove difficoltà nella realizzazione di frasi nominali al nominativo e accusativo. Tali difficoltà sono state a loro volta ricondotte all'apprendimento di strutture proposizionali (inversione in seguito a topicalizzazione) e del passivo (Terrasi-Haufe, 2001: 104ss.).

Ciò dimostra quanto poco stabili siano i sistemi linguistici dei discenti, che oltre a risentire del carico cognitivo e articolatorio richiesto dalla necessità di esprimersi in una lingua straniera, subiscono anche l'influsso di azioni interne. La conseguenza didattica che ne consegue riguarda la disponibilità, da parte di docenti e allievi, di riprendere a intervalli regolari durante le lezioni di tedesco aspetti grammaticali già trattati, evitando di attribuire eventuali difficoltà con concetti già noti all'incapacità o alla mancanza di buona volontà degli allievi e cercandone piuttosto le cause nello sviluppo del loro linguaggio interim.

6.4 L'effetto della dotazione oraria sulle competenze in tedesco

Paragonando la posizione dei tre gruppi di allievi sulle sequenze d'apprendimento schizzate sopra si può osservare come, sia al termine del primo che del quarto anno, l'apprendimento degli allievi del liceo sia più progredito di quello degli allievi delle scuole professionali. Appare dunque lecito chiedersi se le differenze constatate nel livello di competenza e nel decorso dell'apprendimento siano attribuibili a eventuali differenze nella dotazione oraria prevista dai vari tipi di scuola per l'insegnamento del tedesco quale lingua straniera. La seguente tabella presenta il numero medio di ore lezione di tedesco seguite dagli allievi in vari momenti della loro carriera scolastica. Il calcolo è stato fatto sulla base delle dotazioni orarie dei vari tipi di scuola e di un anno scolastico di 34 settimane effettive.

	All'inizio del quarto anno di scuola media	Alla fine della scuola media		
Ore lezione stimate	170	272		
	Alla fine del primo anno di liceo	Alla fine dell'ultimo anno di liceo	All'inizio del penultimo anno di liceo	All'inizio dell'ultimo anno di liceo
Ore lezione stimate	374	680	476	578
	Alla fine del primo anno di SAMB	Alla fine dell'ultimo anno di SAMB	All'inizio del penultimo anno di SAMB	All'inizio dell'ultimo anno di SAMB
Ore lezione stimate	340	544	408	476
	Alla fine del primo anno di SMC	Alla fine dell'ultimo anno di SMC	All'inizio del penultimo anno di SMC	All'inizio dell'ultimo anno di SMC
Ore lezione stimate	408	680	408	544
	Alla fine del primo anno di PROPE	Alla fine dell'ultimo anno di PROPE	All'inizio del penultimo anno di PROPE	All'inizio dell'ultimo anno di PROPE
Ore lezione stimate	374	578	374	476
	Alla fine del primo anno di ICEC			
Ore lezione stimate	374			

Tabella 1: Ore lezione di tedesco per i vari tipi di scuola

Il confronto del numero di ore lezione seguito dai vari gruppi di allievi al termine del primo anno di liceo e scuola professionale indica che per tre delle quattro scuole professionali che hanno partecipato all'indagine le differenze citate sopra non possono essere attribuite alla dotazione oraria. Al termine del primo anno di liceo, gli allievi hanno in media seguito 374 ore lezione di tedesco, lo stesso vale per gli allievi dell'istituto cantonale di economia e commercio e per quelli della scuola di diploma propedeutica. Gli allievi della scuola media di commercio hanno seguito addirittura 408 ore lezione. Solo per gli allievi della scuola arti e mestieri il numero di ore lezione è inferiore (374) e potrebbe venire perciò ritenuto responsabile per un rallentamento del processo d'apprendimento. Le cause all'origine delle differenze al termine del primo anno vanno perciò ricercate altrove, ad esempio esse potrebbero essere dovute al cambiamento di scuola o insegnante oppure a fattori di tipo sociale.

Le differenze nel numero di ore lezione al termine di liceo e scuole professionali sono più ingenti. Fino alla maturità i liceali frequentano in media 680 ore lezione di tedesco. Gli allievi della scuola media di commercio ne frequentano altrettante, quelli della scuola propedeutica 578 e quelli della scuola arti e mestieri 544. Nel caso delle due ultime scuole tali differenze corrispondono a circa 1, rispettivamente 1.3 anni in meno di insegnamento del tedesco. Ciò spiega in parte le differenze di competenza constatate nell'analisi dei dati delle classi terminali. Ciononostante bisogna però tenere presente che il livello di competenza constatato nelle classi della scuola media di commercio è inferiore a quello registrato per il liceo e che il livello raggiunto dagli allievi della scuola arti e mestieri è superiore a quello degli allievi della scuola propedeutica. D'altra parte gli allievi al termine del liceo o della scuola arti e mestieri hanno generalmente un anno in più di quelli che concludono la scuola media di commercio o propedeutica (questi due tipi di scuola prevedono solo tre anni di insegnamento). Le differenze di competenza registrate potrebbero dunque anche venire attribuite a differenze dello sviluppo intellettuale generale e ad aspetti ad esso connessi, quali ad esempio le conoscenze generali, le capacità argomentative, ecc.

6.5 Confronto con gli obiettivi didattici dei programmi di studio

Il confronto tra un'analisi linguistica come quella riassunta nei primi tre capitoli di questo rapporto e gli obiettivi previsti dai programmi d'insegnamento non rappresenta un compito facile. Infatti questi ultimi si fondano generalmente su valutazioni globali delle competenze raggiunte dai singoli allievi sull'arco di uno o più anni d'insegnamento. Risulta dunque difficile metterli in relazione direttamente a dati raccolti puntualmente e descrizioni basate su categorie di natura linguistica. D'altra parte, proprio per fornire una base di giudizio comune, i contenuti dei programmi d'insegnamento sono stati considerati attentamente per la scelta dei compiti e dei temi proposti dalla raccolta dei dati. Il confronto qui presentato si limiterà dunque agli aspetti esaminati nell'analisi dei dati contenuti anche nei programmi d'insegnamento.

Le versioni dei programmi d'insegnamento considerate sono quelle in vigore per le classi che hanno partecipato alla raccolta dati, protrattasi dall'autunno del 1996 alla primavera del 1999.

In particolare il confronto qui presentato si basa sui seguenti testi: per la scuola media il "Testo complementare al programma d'insegnamento di tedesco per la scuola media" (1985), per il liceo il capitolo 4.1 (Tedesco, tipi A, B, C, D, E) del "Programma d'insegnamento per il liceo" (1985) e per le scuole professionali le indicazioni riguardanti la seconda e terza lingua nazionale contenute nel manuale "Stoffplan für die Technische Berufsmaturität" (1995), su cui è stata basata l'elaborazione delle direttive per la maturità professionale nelle lingue straniere (Celio et al. 1996: 2).

Il "Testo complementare al programma d'insegnamento di tedesco per la scuola media" (1985) elenca dettagliatamente i temi, le azioni linguistiche e le strutture grammaticali che gli allievi che hanno partecipato all'indagine dovevano conoscere al termine della scuola media. Questi elenchi hanno funto da base per il confronto.

I temi toccati dai due testi redatti dagli allievi di quarta media e dalle due registrazioni video a cui hanno partecipato facevano parte di quelli previsti dal programma e non hanno perciò provocato difficoltà.

Tra le strutture grammaticali, il programma d'insegnamento prevede la realizzazione corretta di nominativo e accusativo in gruppi nominali con articoli singolari e plurali definiti e indefiniti e pronomi personali e quella del dativo in gruppi nominali con articoli definiti (singolare e plurale), indefiniti (solo singolare) e pronomi personali (singolari e plurali). L'analisi dei dati (cf. Terrasi-Haufe 2001: 102s.) ha però rivelato che al termine della scuola media forme all'accusativo maschile singolare e la realizzazione del caso in articoli indefiniti creano ancora difficoltà alla maggior parte degli allievi. La realizzazione di pronomi personali risulta poco problematica, si tratta però quasi esclusivamente di forme al nominativo. Non appena, durante l'anno scolastico successivo, l'uso di pronomi personali all'accusativo e al dativo aumenta, aumentano anche gli errori.

Il programma d'insegnamento prevede inoltre l'uso e la rezione corretta delle preposizioni "auf", "in", "unter", "vor", "ohne", "für", "mit", "zu", "bei", "von", "bis", "aus", "entlang", "nach", "durch", "gegen" e "während". La maggior parte di queste preposizioni ("unter", "entlang", "nach", "durch" e "gegen" molto raramente) viene osservata nei dati raccolti nelle classi di quarta media e del primo anno di liceo o scuola professionale. In circa il 20% delle frasi proposizionali il caso non viene realizzato correttamente, gli errori sono particolarmente frequenti dopo "in", "mit" e "von".

Per ciò che riguarda il sistema verbale, al termine della quarta media secondo il programma gli allievi dovevano essere in grado di realizzare in modo corretto forme al presente, al perfetto e al preterito. Questo obiettivo viene apparentemente raggiunto in quanto al termine della scuola media la percentuale di forme non corrette è inferiore al 20%. All'inizio dell'anno scolastico successivo, però, insieme all'uso di forme al passato aumentano anche le realizzazioni non corrette di participi e forme al preterito. Ciò indica che al termine della scuola media l'apprendimento di queste strutture non è ancora concluso.

Tra le strutture proposizionali il programma d'insegnamento della scuola media prevede la realizzazione corretta di interrogative dirette, strutture parentetiche, inversione in proposizioni principali con avverbiali topicalizzati e il posizionamento del verbo finito alla fine di proposizioni interrogative indirette e di subordinate finite introdotte da "dass" o "weil".

Al termine della scuola media non vengono però realizzate in modo corretto né l'inversione nelle interrogative dirette decisionali e dopo gli avverbiali topicalizzati, né il posizionamento corretto del verbo nelle subordinate finite (cfr. diagramma 3.34).

Meno del 30% dei circa 900 vocaboli che, secondo il programma, gli allievi devono conoscere al termine della scuola media si ritrovano nei dati raccolti. D'altra parte, l'80% dei vocaboli presenti nei testi e nelle registrazioni video analizzate fanno parte delle liste del programma. Se si considera inoltre il fatto che gli allievi avevano a disposizione il dizionario durante la redazione dei testi e avevano inoltre la possibilità di preparare la registrazione video, si può dedurre che, al termine della scuola media, lo sviluppo lessicale non è ancora così progredito come previsto dal programma. Lo stesso vale per le azioni linguistiche: il programma ne prevede più di 140, gli allievi ne realizzano circa un quarto. Nel 90% dei casi si tratta di azioni linguistiche previste dal programma per la seconda e terza media.

Di conseguenza si può concludere che al termine della scuola media non tutti gli obiettivi didattici del programma d'insegnamento vengono raggiunti da tutti gli allievi. L'analisi dei dati degli altri gruppi di allievi ha mostrato che la realizzazione corretta di caso, inversione e del posizionamento del verbo nelle subordinate finite avviene più avanti nel processo d'apprendimento. Si può dunque presupporre che l'apprendimento di queste strutture non può venire anticipato tramite interventi didattici. In questo contesto vale la pena considerare la conclusione raggiunta da Diehl et al. (2000: 378), che al termine del loro confronto tra le conoscenze grammaticali di tedesco degli allievi ginevrini e i contenuti dei programmi d'insegnamento sollecitano un adeguamento del programma di grammatica alla progressione naturale d'apprendimento. Ciò non significa che gli allievi non debbano fare la conoscenza di determinate strutture fino a quando non siano in grado di usarle correttamente, bensì che non si possa pretendere che tali strutture vengano realizzate correttamente al termine della scuola media. Ciò deve venire considerato non solo nel programma per la scuola media ma anche in quello delle scuole del secondario II. Per ciò che riguarda lo sviluppo del lessico e del repertorio illocutivo bisognerebbe invece cercare, durante la scuola media, di approfondire maggiormente entrambi gli ambiti fornendo agli allievi un input maggiormente variato.

Al momento della maturità professionale gli allievi delle scuole professionali devono, secondo programma (cfr. gli allegati di Celio et al. 1996) essere in grado di:

- parlare di temi noti e con mezzi linguistici adeguati con persone di lingua madre tedesca o che usano il tedesco come lingua franca in situazioni tipiche per la vita quotidiana, la formazione o la vita professionale;
- essere in grado di scrivere in tedesco, con l'aiuto di mezzi ausiliari e in un margine di tempo ragionevole, ad esempio essere in grado di prendere appunti, redarre lettere e brevi rapporti, riguardanti temi di tipo quotidiano o professionale, relativamente corretti e comprensibili a persone di lingua madre.

Celio et al. (1996: 6) richiedono inoltre, per l'ottenimento della maturità professionale il raggiungimento del livello "Vantage" della scala di competenza del consiglio d'Europa ovvero il livello B2 del portfolio linguistico.

Per quanto riguarda la competenza scritta e orale ciò per un allievo comporta quanto segue (Portfolio 1997: 7 e 11):

- Sa comunicare con un grado di scorrevolezza e di spontaneità tali da permettere un'interazione normale con chi parla la propria lingua madre (in questo caso il tedesco), senza generare tensioni da entrambe le parti.
- È in grado di esprimersi in modo chiaro e dettagliato su una vasta gamma di argomenti e di spiegare un punto di vista su un problema fornendo i vantaggi e gli inconvenienti delle diverse possibilità.
- È in grado di scrivere testi chiari e dettagliati su numerosi argomenti inerenti alla sfera dei propri interessi. È in grado di riportare informazioni in uno studio o in una relazione o di esprimere pensieri valutandone gli argomenti pro e contro.

Le conoscenze richieste dalla maturità professionale artigianale e tecnica corrispondono invece al livello "Threshold" o "B1" (ibidem):

- È in grado di partecipare senza preparazione a una conversazione su un argomento familiare o interessante.
- È in grado di parlare usando frasi semplici e coerenti per descrivere esperienze, eventi, sogni, speranze e obiettivi e fornire le spiegazioni relative alle sue opinioni e ai suoi progetti.
- È in grado di scrivere un testo semplice e coerente su argomenti familiari.

Per tre dei cinque allievi della scuola media di commercio che fanno parte del campione si può affermare che abbiano raggiunto, al termine della raccolta dei dati, ovvero poco prima della maturità professionale, gli obiettivi descritti sopra. Il livello B2 viene raggiunto anche da due dei cinque allievi della scuola arti e mestieri, altri due raggiungono il livello B1. Tra gli allievi della scuola propedeutica solo due si avvicinano al livello B1.

L'eterogeneità constatata nell'analisi linguistica dei dati degli allievi delle scuole professionali è osservabile anche nel loro raggiungimento degli obiettivi didattici previsti dal programma d'insegnamento. Generalmente, un certo livello di eterogeneità è considerabile come una caratteristica tipica per i processi d'apprendimento. Nelle classi delle scuole professionali l'eterogeneità è però molto più alta che non in quelle di scuola media o liceo. Questo fatto può essere in parte dovuto ai percorsi scolastici degli allievi o a fattori individuali e deve in ogni caso essere tenuto in considerazione, in modo da poter offrire agli allievi un insegnamento adeguato. Ciò potrebbe avvenire tramite una differenziazione all'interno delle singole classi oppure a livello di istituto, dove dovrebbero venire offerti corsi suddivisi per livello e non per anno scolastico.

L'obiettivo principale dell'insegnamento del tedesco nei licei è quello di formare allievi in grado di seguire senza eccessive difficoltà i corsi delle università in lingua tedesca¹⁵. Accanto a tutta una serie di obiettivi interculturali (avvicinare gli allievi alla cultura e letteratura tedesca) si prevede lo sviluppo di una padronanza linguistica che faccia della lingua studiata un valido strumento di comunicazione (Programmi d'insegnamento del Liceo 1985: 20-21). Ciò comporta rendere possibile all'allievo la scoperta e la conoscenza delle strutture grammaticali e lessicali fondamentali della lingua e di saperne fare uso correttamente (Programmi d'insegnamento del Liceo 1985: 22). Le conoscenze grammaticali non devono però rappresentare lo scopo bensì un mezzo per il raggiungimento degli obiettivi d'insegnamento.

¹⁵ Wiesmann (1997) si sofferma sulle difficoltà della definizione di una competenza di questo genere.

Per garantire la permeabilità fra i vari curricula liceali tutti i principali capitoli della grammatica vengono trattati durante il primo biennio, con l'opzione di riprendere nel secondo biennio, secondo necessità, quegli aspetti morfosintattici complessi che permetterebbero di colmare eventuali lacune e approfondire la riflessione linguistica (Programmi d'insegnamento del Liceo 1985: 23).

Secondo i criteri del portfolio linguistico (1997: 11) l'ottenimento della maturità liceale presuppone il raggiungimento del livello B2 (vedi sopra), il livello C1 ("Effectiveness") corrisponderebbe invece all'ottenimento della nota 6 all'esame di maturità in tedesco. Ciò comporterebbe quanto segue:

- È in grado di esprimersi in modo scorrevole e spontaneo quasi senza sforzo e senza dover ricercare troppo apparentemente le sue parole. È in grado di usare la lingua con efficacia e disinvoltura nella vita sociale, professionale o nell'ambito della sua formazione. È in grado di esprimere i suoi pensieri e le sue opinioni con precisione e di associare con abilità i suoi interventi con quelli di altri interlocutori.
- È in grado di raccontare in modo dettagliato e di discutere fatti correnti complessi collegandone i punti tematici, esponendo i singoli aspetti e concludendo con un contributo adeguato.
- È in grado di esprimersi per iscritto in maniera chiara e ben strutturata e di esporre dettagliatamente le sue opinioni. È in grado di trattare un tema complesso in una lettera in uno studio o in un rapporto e di sottolineare in modo adeguato gli aspetti che considera essenziali. Nei suoi testi è in grado di scegliere lo stile che più si adatta a chi legge.

Per praticamente tutti i 20 liceali del campione si può assumere che al termine della raccolta dei dati sia stato raggiunto il livello B2. Due di essi si situano al limite inferiore, la maggior parte si trova a cavallo fra i livelli B2 e C1, alcuni (almeno 4) hanno già raggiunto il livello C1. In complesso, la competenza orale e scritta degli allievi appare (per quanto ciò possa essere qui valutato) in grado di rispondere alle esigenze del programma d'insegnamento. Anche l'avvicinamento alle strutture grammaticali e lessicali ha avuto luogo, anche se per alcuni aspetti (caso e passivo¹⁶) gli allievi potrebbero trarre profitto dall'opportunità offerta dal programma di riprendere e approfondire determinati contenuti durante gli ultimi due anni scolastici.

6.6 L'uso di concetti pragmatici nello sviluppo della sensibilità linguistica

In relazione all'attuale discussione riguardante le nuove forme di apprendimento (come ad esempio "l'apprendimento autonomo" e il concetto di "lifelong learning"), nella glottodidattica si è andata via via affermandosi l'idea che lo sviluppo di una "language awareness" ovvero di una sensibilità linguistica conduca a migliori risultati nell'apprendimento (Keller 1997: 28). Per migliorare lo sviluppo di una tale sensibilità potrebbero venire introdotti nell'insegnamento scolastico concetti pragmatici quali quelli di azione linguistica e procedura. Con il loro aiuto si potrebbe mostrare agli allievi in che modo essi possono agire usando una lingua e come grazie all'uso delle loro competenze di tedesco, essi possano raggiungere obiettivi che vanno oltre il semplice successo scolastico.

¹⁶ Da notare che secondo il programma l'apprendimento di caso e passivo dovrebbe concludersi al termine del secondo anno.

Si può inoltre presupporre che i discenti (come tutti coloro che usano una lingua), non appena si rendano conto come un'azione linguistica possa permettere loro di raggiungere un determinato obiettivo, sviluppino un interesse particolare per come raggiungere tale obiettivo nel modo migliore. Ed è proprio qui, all'interfaccia tra scopi e mezzi linguistici, che potrebbe prendere il via l'ampliamento della capacità espressiva. Ad esempio mostrando agli allievi che un'azione linguistica può venire realizzata in vari modi e tematizzando aspetti quali il fatto che un'azione linguistica, per avere successo, deve essere adeguata al contesto comunicativo, rispettare le regole di cortesia ed essere più o meno diretta¹⁷.

Un ampliamento della grammatica tradizionale tramite un approccio pragmatico o funzionale può contribuire a fare comprendere ai discenti come funziona una lingua e cosa permettono di "fare" i singoli mezzi espressivi. A tale scopo si potrebbe introdurre il concetto di procedura o meglio i vari tipi di procedura definiti da Ehlich (1986)¹⁸.

- ¹⁷ Ad esempio, assegnando agli allievi un compito relativamente banale quale "convinci uno dei tuoi compagni a chiudere la finestra dell'aula scolastica" può venire tematizzata tutta una serie di azioni linguistiche e strutture grammaticali quali: "schließ das Fenster!", "würdest du bitte das Fenster schließen?", "es zieht", "hier zieht es doch!", "ist dir nicht kalt?", "hast du eine Ahnung, wie warm es in diesem Raum ist?". Altri aspetti della competenza comunicativa possono essere tematizzati modificando il compito secondo necessità (ad esempio in "soffrendo di asma allergica, come convinceresti una persona dall'aspetto aggressivo che viaggia in treno con te in uno scompartimento riservato ai non fumatori ad astenersi dal fumare dopo la decima sigaretta?").
- ¹⁸ Cf. Terrasi (1999: 22-23). La procedura viene definita da Ehlich come "la più piccola unità d'azione autosufficiente di cui si compongono gli atti linguistici". Esistono cinque tipi di procedure e essi vengono usati dall'emittente per provocare nel ricevente specifiche attività mentali.

la procedura denominativa: provoca l'attualizzazione di unità di sapere nel ricevente. Ad esempio, dicendo "gatto" chi parla provoca l'attualizzazione del concetto "gatto" in chi ascolta.

la procedura deittica: sta alla base dell'orientamento del ricevente con riferimento al hic et nunc della situazione di comunicazione. Ad esempio l'uso di un termine come "ieri" varia a seconda del momento in cui viene usato e aiuta il ricevente a collocare e focalizzare le informazioni ad esso trasmesse. Esistono procedure deittiche di tipo temporale ("ieri"), locale ("qui"), personale ("io", "tu"), qualificativo ("così"), oggettivo ("questo"), ecc.

la procedura espeditiva: rappresenta il filo diretto tra chi ascolta e chi parla. Il ricevente, ad esempio, trasmette tramite interiezioni quali "hm" la propria convergenza o divergenza all'emittente.

la procedura pittorica: trasmette al ricevente lo stato emotivo dell'emittente. Ciò può avvenire, ad esempio, tramite l'intonazione o la mimica.

la procedura operativa: elabora le informazioni necessitate da emittente e ricevente per comunicare. Ad esempio, l'accordo tra predicato e soggetto indica a quale unità si riferisce una certa azione. Oppure l'uso di una congiunzione causale mette in relazione una causa e un effetto espressi in due proposizioni separate.

I vari tipi di procedure possono venire combinati: così, ad esempio l'imperativo "prendi!" è composto dalla procedura denominativa {prend} e dalla procedura espeditiva costituita dalla desinenza imperativa. Procedure diverse possono pure venire integrate in unità maggiori come frasi nominali quali "l'orso bruno" (due procedure denominative e tre operative), frasi verbali quali "era scappato" (una procedura denominativa, una deittica temporale e una operativa) e poi combinate in proposizioni ("l'orso bruno era scappato").

Per la realizzazione dei vari tipi di procedure vengono utilizzati mezzi espressivi differenti (ovvero unità lessicali, morfologiche e suprasegmentali) che Ehlich (1986) raccoglie in "campi" come rappresentato dalla seguente tabella.

Tabella 2
Procedure e campi

Procedura	Campo	Esempi
Procedura denominativa	Campo simbolico	casa, vivere, nuovo, ecc.
Procedura deittica	Campo dimostrativo	qui, poi, così, io, tu, ecc.
Procedura espeditiva	Campo direttivo	hm, ah, ecc.
Procedura pittorica	Campo pittorico	tono fiabesco, drammatico, ecc.
Procedura operativa	Campo operativo	egli, essi, il, uno, perché, per, ecc.

L'appartenenza di un mezzo espressivo ad un campo può cambiare. Così, ad esempio, nella terminologia psicoanalitica tedesca il termine "ich" è passato dal campo dimostrativo a quello simbolico.

In forma semplificata potrebbero venire proposti agli allievi delle classi superiori per tematizzare strutture che creano loro difficoltà, ad esempio la realizzazione di coerenza grammaticale tramite forme foriche (mantenimento del fulcro d'attenzione) o lo sfruttamento del potenziale deittico di determinati avverbi (spostamento del fulcro d'attenzione)¹⁹.

A ciò si aggiunge il vantaggio che concetti di carattere pragmatico, quali ad esempio quello di procedura, sono validi per tutte le lingue. Essi si rivelano di conseguenza particolarmente adatti per proporre paragoni tra più lingue e di conseguenza per promuovere la formazione di individui plurilingui, come si prefigge il sistema di formazione svizzero²⁰.

6.7 L'applicabilità delle categorie "genere" e "caso" nell'apprendimento del sistema di declinazione

Un ulteriore ambito dove lo sviluppo di una sensibilità linguistica può rappresentare un vantaggio riguarda la tematizzazione delle categorie genere e caso. Soprattutto gli allievi che non hanno conoscenze di latino hanno difficoltà a capire perché i gruppi nominali tedeschi richiedano la realizzazione di caso e genere tramite tutta una serie di desinenze diverse per articoli, aggettivi e sostantivi. Bisogna dunque cercare di mostrare loro che esiste una sistematica nella declinazione nominale e che le categorie genere e caso hanno una funzione molto importante per il funzionamento della lingua tedesca. Non si tratta qui di una forma forzata di istruzione verbale, che secondo la psicologia dell'apprendimento (Diehl et al. 2000: 377) non contribuisce a favorire la soluzione di compiti complessi, bensì di un approfondimento cosciente delle funzioni di genere e caso nel sistema linguistico tedesco. Si dovrebbe cioè mostrare ai discenti perché la lingua tedesca non può rinunciare, per garantire il proprio funzionamento, alla realizzazione di tre generi e quattro casi²¹.

Un approfondimento di questo tipo può naturalmente avvenire solo con gli allievi delle classi superiori. Dato che l'analisi linguistica dei dati qui raccolti ha mostrato che le difficoltà maggiori con la realizzazione di genere e caso sorgono relativamente tardi, ciò non dovrebbe comportare problemi.

Storicamente, la funzione fondamentale del genere è quella di classificare i vari tipi di sostantivo (Redder 1997: 3). L'appartenenza di un sostantivo ad un determinato gruppo è per così dire essenziale per sapere come usarlo. Da questa funzione primaria ne derivano altre di carattere secondario: la strutturazione paradigmatica del sistema di declinazione, l'unione di gruppi nominali, la possibilità di creare riferimenti tramite pronomi e la differenziazione di sostantivi omonimi (Bitter 1994). Di conseguenza, se non si conosce il genere di un sostantivo non si può sapere se esso faccia parte di un gruppo nominale (e quali altri elementi ne facciano parte), quali siano il caso e il numero di tale gruppo nominale, come vi si possa fare riferimento o addirittura cosa significhi tale sostantivo. La conoscenza del genere di un sostantivo serve inoltre ad applicare correttamente le regole per la formazione del plurale²².

¹⁹ Graefen (1995) presenta, ad esempio, una proposta per la didattizzazione di "es".

²⁰ Una proposta didattica si trova in Terrasi (1999b).

²¹ Ciò può essere esemplificato in modo molto radicale, ad esempio proponendo agli allievi un testo tedesco autentico privo di tutte le desinenze di articoli, aggettivi e sostantivi oppure dove tutte le desinenze sono state ridotte ad un unico genere o caso. Per facilitarne la comprensione e a titolo di confronto verrebbe poi, in un secondo passo, sottoposto agli allievi il testo originale, nella speranza che la presenza di tutte le desinenze faciliti la comprensione del testo e migliori l'immagine negativa di genere e caso.

²² Per il 65% del vocabolario di base, secondo Wegener (1995a: 68ss), il genere può essere assegnato sulla base delle cinque regole seguenti (Wegener 1995b: 2):

1) Sostantivi che terminano in "-e" sono di norma femminili (Schwa-Regel).

2) Sostantivi che terminano in "-el", "-en", "-er" sono di norma maschili.

3) Monosillabi e altri sostantivi nucleo (Kernwörter) sono di norma maschili (Einsilberregel).

4) I suffissi determinano il genere del sostantivo. Per l'apprendimento del tedesco quale lingua straniera sono rilevanti i suffissi: "-ung" e "-heit"/"-keit", che nel vocabolario di base sono molto frequenti e indicano sempre sostantivi femminili.

5) Nomi per esseri viventi di sesso maschile sono di norma maschili (NGP, natürliches Geschlechtsprinzip).

Nonostante esistano delle regole per l'assegnazione del genere e gli allievi in parte inconsciamente le applichino, esse raramente vengono tematizzate dai libri di testo o durante le lezioni di tedesco. Meinert (1989: 49) ha esaminato numerosi libri di testo e ha dovuto constatare che la maggior parte (tra di essi anche "Deutsch aktiv neu" e "Themen neu", i libri di testo usati dalla maggior parte degli allievi di scuola professionale e liceo che hanno partecipato all'indagine) si limita a sottolineare che in tedesco esistono tre generi. Di conseguenza, Meinert (1989: 56ss) formula una proposta didattica per le regole di assegnazione del genere, che vengono presentate in ordine di difficoltà crescente e dove le regole morfologiche vengono presentate prima di quelle fonologiche. In considerazione del fatto che l'analisi linguistica dei dati raccolti nelle scuole ticinesi (cfr. Terrasi-Haufe 2001: 95) ha rivelato che gli allievi istintivamente tendano maggiormente ad applicare le regole fonologiche che non quelle morfologiche ciò appare sensato, in quanto così può venire rivolta maggiore attenzione a queste ultime.

Indipendentemente da come e in che misura venga tematizzata l'esistenza di regole per l'assegnazione del genere, Meinert (1989: 57) sottolinea l'importanza di tematizzare fin dall'inizio il fatto che il genere sia determinabile, in modo da evitare di creare l'impressione che l'unico modo per conoscere il genere di un sostantivo sia quello di memorizzarne l'articolo. Dato che però questo è quello che accade nella maggior parte dei casi, molti discenti si sentono impotenti davanti a un compito simile e capitolano subito.

In tedesco i casi servono alla categorizzazione sintattica di un gruppo nominale o pronome quale "non predicato" (verbale) (Redder 1997: 3ff.). Il nominativo serve alla qualificazione di soggetti, il genitivo a quella degli attributi. L'accusativo e il dativo qualificano gli oggetti diretti e indiretti.

Questo tipo di distinzione viene generalmente tematizzata anche nell'insegnamento scolastico. Più complessa si rivela invece la differenza fondamentale tra le funzioni di accusativo e dativo (Redder 1997: 9): l'accusativo caratterizza quegli oggetti la cui relazione con il soggetto viene costituita grazie alla verbalizzazione; il dativo caratterizza invece quegli oggetti la cui relazione con il soggetto viene riprodotta nella verbalizzazione. Da qui deriva anche la distinzione caratteristica tra l'accusativo quale caso "non statico" e il dativo quale caso "statico". A causa della complessità di questa distinzione, che di conseguenza crea generalmente difficoltà agli allievi, è necessario valutare se una spiegazione di questo genere sia proponibile o meno.

Un ulteriore importante passo nella tematizzazione della declinazione nominale consiste nel mostrare agli allievi che le desinenze sottostanno ad una sistematica stringente che permette, tramite l'uso di 6 desinenze soltanto ("-e", "-n", "-r", "-m", "-s" e "-Ø"), di realizzare ben 16 combinazioni diverse di numero, genere e caso. Secondo Meinert (1989: 108) ciò potrebbe avvenire grazie ad un'introduzione progressiva, ma allo stesso tempo coerente e sistematica, di tutte le desinenze, usando vari metodi di enfasi grafica.

L'analisi morfosintattica dei dati raccolti ha mostrato che le difficoltà create dalla realizzazione di genere e caso culminano nella declinazione degli aggettivi. Secondo Meinert (1989: 184) l'origine di questo problema, frequentemente osservato nell'apprendimento del tedesco quale lingua straniera, va ricercata nell'introduzione tardiva e isolata della declinazione dell'aggettivo. Essa avviene infatti solo al termine dell'introduzione della declinazione dei vari tipi di articolo e senza esservi direttamente connessa.²³ Secondo Meinert invece i discenti devono venire confrontati il prima possibile con la declinazione dell'aggettivo (prima al nominativo, poi all'accusativo, ecc.) ed essere messi nelle condizioni di riconoscere le varie desinenze e la loro funzione nei vari contesti (articolo, aggettivo o sostantivo) e nelle varie combinazioni in cui possono apparire. Per ciò che riguarda la distinzione dei vari modi di declinare gli aggettivi, egli (Meinert 1989: 142) propone inoltre la distinzione tra una flessione "grande e in movimento" (eine große, marschierende Adjektiv-Flexion), dove quando non vengono segnalati dagli altri elementi del gruppo nominale, genere e caso vengono realizzati tramite le desinenze dell'aggettivo, e una flessione "piccola e d'accompagnamento" (eine kleine, begleitende Adjektiv-Flexion), dove l'aggettivo ottiene solo le desinenze "-e" e "-en". Va da sé che, data la complessità del fenomeno, le particolarità della declinazione nominale vanno tematizzate frequentemente.

6.8 Le difficoltà create dal verbo "werden"

Il fatto che il verbo "werden" crei difficoltà agli allievi più progrediti (cf. capitolo 3) non sorprende in quanto esso può assumere varie funzioni di carattere morfosintattico, semantico e paradigmatico. Esso può essere usato come verbo, come copula con sostantivi o aggettivi e come ausiliario per il futuro, il congiuntivo e il passivo. In italiano, invece, tutte queste funzioni vengono realizzate tramite più verbi ("diventare/divenire" come copula, "essere" e "venire" come ausiliari per il passivo²⁴) e vari tempi e modi verbali (futuro, condizionale e congiuntivo). Se si considera il fatto, che il carattere simbolico di una categoria grammaticale risulta ottimale per le capacità di codifica ed elaborazione degli esseri umani quando una funzione ha una sola forma e una forma corrisponde a una sola funzione (Bittner 1996: 11), le difficoltà create dal verbo "werden" appaiono giustificate. Di conseguenza, Redder (1995: 71), sottolinea i vantaggi di una differenziazione funzionale dei vari modi di usare "werden" basata sulla traduzione delle sue funzioni e non sulla base di criteri semantici o morfosintattici.

L'analisi dei dati rivela che nell'uso del passivo gli allievi ticinesi preferiscono usare "sein" piuttosto che "werden" e che per la scelta dell'ausiliare essi si lasciano guidare dalla lingua madre. Di conseguenza la distinzione tra il passivo con "sein" e quello con "werden" crea loro difficoltà. In italiano, infatti la scelta di "essere" o "venire" quale ausiliare per il passivo sottostà ad altri criteri. "Venire" viene usato solo per tempi non perfettivi (Thieroff 1994: 41ff), (ESEMPIO) e per evitare ambiguità quando il carattere dinamico di un'azione non è palese. Di conseguenza "venire" non viene usato quando appare un complemento d'agente, avverbiali di tempo che presuppongono il valore dinamico di un'azione e con forme al passato remoto e futuro di determinati verbi.

²³ Sulla base della propria analisi di numerosi libri di testo Meinert (1989: 184) sottolinea che la maggior parte di essi non tratta la declinazione dell'aggettivo in modo adeguato. Essi prevedono che gli allievi apprendano in una o due lezioni diversi paradigmi, presentati in modo più o meno valido e che in parte suggeriscono una varietà di forme in realtà non esistenti, e che li applichino a posteriori a tutto il sistema nominale della loro grammatica interim.

²⁴ Da notare in questo contesto l'uso di "venire" al posto di "riuscire" nel linguaggio quotidiano (*la minestra è venuta bene*).

Gli allievi ticinesi tendono di conseguenza a non usare "werden" quando non userebbero "venire" (*seinen Eltern waren Juden, die mit der Hitlers Machtergreifung im Lager eingeschlossen waren* (S2-LUG2); *sie haben die richtige Lösung nicht schnell genug gewelt und Sidonie ist von der Gestapo erwicht* (S2-LUG2); *und wenn man drückt die eigene Tast, der Empfänger versteht der andere und umgekehrt, weil seine Stimmen vom Apparat übersetzt ist* (V4-LOW9)).

Di conseguenza, per didatticizzare i due passivi tedeschi si rivela necessario approfondire le differenze esistenti tra di essi. In questo modo si evita di creare negli allievi l'impressione che i due ausiliari siano equivalenti²⁵. Redder (1995: 62) definisce la funzione del passivo con "sein" come quello di comunicare uno stato di cose che rappresenta il risultato di un'azione. Di conseguenza, il passivo con "sein" viene caratterizzato come statico, risultativo e dato. Esso viene usato senza complemento d'agente e prevalentemente al presente. "Sein" assegna al contenuto proposizionale la qualità di realtà, il participio passato comunica il risultato dell'azione definita dal verbo all'infinito. Al contrario il passivo con "werden" comunica la realizzazione di un obiettivo inerente all'azione, da cui deriva il suo carattere dinamico e processuale.

Queste differenze funzionali dovrebbero venire illustrate tramite esempi di comunicazione autentica. Shing-lung (1996), ad esempio, mostra quali funzioni possono assumere i due passivi nei discorsi svolti in un laboratorio chimico e nelle istruzioni scritte per lo svolgimento di un esperimento²⁶. Soprattutto in considerazione del fatto che uno degli obiettivi principali dell'insegnamento del tedesco nei licei ticinesi sia quello di preparare gli allievi a seguire una formazione universitaria in lingua tedesca (cfr. 6.5), avvicinarli all'uso del passivo nella comunicazione scientifica risulta importante.

L'analisi dei dati ha permesso di constatare che l'apprendimento del passivo con "sein" precede quello del passivo con "werden" e viene generalizzato fino a quando non si sono cristallizzate le varie funzioni del verbo "werden" (cfr. Terrasi-Haufe 2001: 104ss. e Wegener 1998: 169). Inoltre, tra i liceali, viene osservata, poco dopo l'incremento nell'uso di forme passive, una crescente insicurezza nell'uso di futuro, congiuntivo II e "werden" con funzione di copula (Terrasi-Haufe 2001: 70ss.). Ciò indica che l'apprendimento del passivo con "werden" richiede che l'insegnamento del tedesco riproponga le forme e gli usi già conosciuti di "werden".

Per l'insegnamento potrebbe inoltre rivelarsi interessante la definizione, in forma semplificata, proposta da Redder (1999) per il significato di "werden" a cui si acclude quella delle sue varie funzioni. Secondo lei (Redder 1999: 304) la funzione fondamentale di "werden" è quella di verbalizzare il passaggio dal possibile al reale²⁷.

²⁵ Redder (1995: 72) propone addirittura di tematizzare i due passivi separatamente. L'introduzione del passivo con „sein“ dovrebbe, secondo lei, venire integrata a quella di "sein + aggettivo" e a quella del participio passato, dapprima in funzione attributiva e poi predicativa.

²⁶ „Sowohl die Vorgangspassiv- als auch die Zustandspassiv-Verwendung gewinnen je nach Diskurs- und Textart unterschiedliche Handlungsqualitäten. Die Vorgangspassiv-Verwendung dient in Labordiskursen hauptsächlich zur Kommentierung praktischer Tätigkeiten, in den Versuchsanleitungen der mentalen Planung praktischer Tätigkeiten. Die Zustandspassiv-Verwendung wird in den Labordiskursen bei der Bewertung des Experiments eingesetzt. In den Versuchsanleitungen gewinnt sie eine besondere Qualität. Dabei soll der Hörer das Vorliegen des Ergebnisses abwarten, bevor er mit dem nächsten Arbeitsschritt beginnt, (Shing-lung 1996: 489).

²⁷ "Die Versprachlichung eines Umschlagens von Möglichkeit in Wirklichkeit" (Redder 1999: 304). "Sein" verbalizza invece il reale, "können" il possibile.

Essa distingue inoltre per "werden" quattro diversi tipi di predicazioni (Redder 1999: 306s):

- 1: "werden" come verbo specifica il "diventare", ovvero il passaggio dal possibile al reale di per sé;²⁸
- 2: "werden" + infinito (con carattere modale o temporale) specifica il realizzarsi dell'azione o del processo definiti dall'infinito;
- 3: "werden" + participio passato (passivo): specifica la realizzazione del risultato del processo definito dal participio;
- 4: "werden" + sostantivo o aggettivo (copula): specifica il realizzarsi di una determinata qualità per il soggetto.

Il congiuntivo II rappresenta una variante del secondo tipo, dove l'ausiliare al congiuntivo indica che la realizzazione del processo indicato è reale solo nella sfera mentale di chi parla (Ehlich & Rehbein 1986). Il congiuntivo II caratterizza cioè la validità del contenuto proposizionale rispetto alle emozioni o conoscenze di chi parla.

6.9 Ampliamento del repertorio modale

L'analisi lessicale e pragmatica (cfr. Terrasi-Haufe 2001: 146ss.) ha mostrato che una delle differenze principali tra gli allievi parzialmente di madrelingua tedesca e gli altri e tra quelli con competenze migliori e quelli meno progrediti consiste nell'uso di mezzi modali, particolarmente di avverbi e particelle modali. Ciò vale in modo particolare per l'uso delle particelle modali, ovvero di quelle "paroline" di cui i madrelingua non sanno spiegare il significato e che i discenti non riescono a capire. Ciò è dovuto al fatto che la funzione delle particelle modali non si situa a livello proposizionale bensì rimanga circoscritta a quello illocutivo (Thurmair 1989: 2), con la conseguenza che il loro significato può essere compreso solo nell'agire linguistico stesso. Sebbene si sia già cercato di descrivere il loro significato con parafrasi complesse, la loro didattizzazione rimane problematica e può avvenire solo sulla base di esempi di situazioni comunicative autentiche. Materiali didattici di questo genere devono però contenere, oltre a ciò che viene detto o scritto, anche una descrizione della situazione comunicativa e alcune indicazioni in merito alle conoscenze, alle opinioni e agli obiettivi dei partecipanti. La preparazione di materiale di questo genere rappresenta un compito molto interessante ma alquanto complesso.

La didattizzazione degli avverbi modali risulta invece meno difficile in quanto può avvenire in modo tradizionale. Un approfondimento della funzione degli avverbi modali permetterebbe di mostrare agli allievi come, grazie all'uso di singoli elementi essi possano modificare ciò che dicono o scrivono secondo la propria opinione.

6.10 Considerare l'interdipendenza tra lo sviluppo lessicale e quello morfosintattico

Il confronto dei risultati dell'analisi morfosintattica e lessicale ha mostrato che l'ampliamento del lessico, ovvero l'apprendimento di nuove congiunzioni, preposizioni o verbi, influisce sulla realizzazione di strutture morfosintattiche.

²⁸ Come ad esempio in "*hoffentlich werde ich den Husten bald los*" oppure in "*das wird schon*" (Redder 1999: 295).

Per tutti i gruppi di allievi, ad esempio, sono state osservate difficoltà crescenti nel posizionamento corretto della forma verbale finita in concomitanza con un aumento nell'uso di vari tipi di congiunzioni subordinanti e avverbi congiunzionali²⁹. In questo ambito è supponibile un processo d'apprendimento "item-by-item"³⁰, come fa Müller (1998) per l'apprendimento delle congiunzioni subordinanti da parte di bambini bilingui (francese-tedesco), quando il fissaggio del relativo parametro non sembra aver avuto luogo³¹. Questa ipotesi viene appoggiata dall'osservazione che gli allievi di quarta media incontrano meno difficoltà nella realizzazione della posizione corretta del verbo rispetto a quelli delle scuole professionali. Questi ultimi dispongono infatti di un repertorio molto più ampio di congiunzioni e avverbi congiunzionali che crea loro difficoltà sia dal punto di vista sintattico che da quello lessicale. Uno sviluppo simile è stato osservato anche per l'uso delle preposizioni, dove un ampliamento del repertorio porta con sé un aumento delle difficoltà nella realizzazione del caso nelle frasi preposizionali.

Queste osservazioni indicano che nell'insegnamento del tedesco quale lingua straniera, l'ampliamento del lessico e l'apprendimento grammaticale devono essere integrati l'uno con l'altro. Quasi tutti i libri di testo segnalano quale posizione del verbo richiedano le varie congiunzioni e quale caso le singole preposizioni. Ciò non risulta però sufficiente a garantirne la realizzazione corretta. Che fare? Pur non avendo una soluzione per questo problema, ecco alcuni suggerimenti per proporre in classe questa problematica e facilitare agli allievi l'apprendimento delle varie strutture. Per ciò che riguarda gli avverbi congiunzionali bisogna innanzitutto spiegare agli allievi che si tratta di una categoria particolare di connettori, che di per sé non necessariamente deve occupare la prima posizione della proposizione. Quando però la occupano essi - esattamente come tutte le altre topicalizzazioni - bandiscono il soggetto dietro al verbo, dato che in una proposizione principale la forma finita del verbo deve trovarsi al secondo posto. La rappresentazione dell'inversione come un processo dinamico (ad esempio tramite un fumetto), in cui il soggetto deve praticamente fare posto ad altri elementi più importanti per la comprensione del messaggio, potrebbe essere una delle possibilità per attirare l'attenzione degli allievi verso fenomeni di questo genere. Allo stesso modo, l'effetto delle congiunzioni subordinanti sulla forma verbale finita potrebbe venire rappresentato con un gran calcio con susseguente atterraggio alla fine della proposizione. Con gli allievi più grandi si potrebbe naturalmente anche tematizzare la tendenza della lingua tedesca a formare "parentesi" (Weinrich 1986) e le funzioni di queste ultime (Thurmair 1991). L'importante è che gli allievi memorizzino i vari connettori come elementi di categorie diverse a cui si attribuiscono caratteristiche diverse.

Metodi e tecniche mnemoniche simili vengono in parte già adottate e hanno successo nell'espressione scritta (basti pensare alle frecce con cui molti allievi correggono a posteriori la posizione del verbo), nell'espressione orale la loro applicazione risulta invece più difficile. L'analisi dei dati (Terrasi-Haufe 2001: 131ss.) ha rivelato che nell'orale la quota di errori nella realizzazione di inversioni o di subordinate finite è fino a due volte più alta che nello scritto. In considerazione dell'attuale numero di allievi per classe sarebbe assurdo sottolineare che per controllare questi fenomeni anche nell'orale gli allievi devono parlare di più e venire corretti con maggiore attenzione.

²⁹ Da notare inoltre che gli avverbi congiunzionali vengono per un lungo periodo usati quasi esclusivamente in posizione topicalizzata e solo in un secondo tempo all'interno della proposizione.

³⁰ Ovvero dove i discenti devono fissare per ogni congiunzione o avverbio congiunzionale la posizione richiesta per il verbo.

³¹ Nell'ambito del modello di apprendimento linguistico sostenuto dalla grammatica universale si presuppone che il posizionamento finale della forma verbale finita sia riconducibile al fissaggio di un parametro linguistico.

Esercitazioni paragonabili possono però avvenire anche in piccoli gruppi o a coppie, dove uno degli allievi parla e quelli che ascoltano si concentrano su singoli aspetti, quali ad esempio la posizione del verbo. Ciò presuppone però che gli allievi abbiano imparato a rivolgere la propria attenzione a fenomeni grammaticali mentre ascoltano qualcuno che parla in una lingua straniera. A tale scopo possono venire sfruttate le possibilità offerte dai nuovi media con esercizi all'ascolto dove gli allievi seguono la registrazione video di conversazioni autentiche, ad esempio, su un calcolatore, e possono indicare, schiacciando un tasto di aver riconosciuto determinati elementi. Oltre alla possibilità di ricevere un feedback immediato riguardo alla loro prestazione, forme d'esercizio di questo genere offrono per gli allievi il vantaggio di poter riprodurre innumerevoli volte una situazione comunicativa autentica e controllarne individualmente la velocità. Chiaramente, questo tipo di esercizio va visto solo come una preparazione al confronto reale con la lingua parlata che rimane insostituibile.

Anche per facilitare l'apprendimento della rezione delle preposizioni possono essere sviluppate tecniche mnemoniche. Una proposta interessante potrebbe essere quella di attribuire un colore ai vari tipi di preposizione (ad es. blu per quelle che reggono l'accusativo, giallo per il dativo, verde per quelle che reggono entrambi e rosso per quelle che reggono il genitivo) e di mantenere o riprendere continuamente questo tipo di distinzione per tutta la durata dell'insegnamento e in vari tipi di esercizi (esercizi di grammatica, espressione scritta, all'ascolto, ecc.). Attenzione particolare va inoltre rivolta alle preposizioni che reggono sia l'accusativo che il dativo. Gli allievi devono riconoscere che, a seconda del caso con cui vengono usate, queste preposizioni modificano il proprio significato e rappresentano perciò un modo ottimale di sfruttare le risorse di una lingua. Bisognerebbe inoltre considerare la possibilità di introdurre il concetto di caso relativamente presto nell'insegnamento del tedesco quale lingua straniera, addirittura prima dell'introduzione del sistema di declinazione. Le prime preposizioni vengono infatti quasi esclusivamente usate con nomi propri ("ich komme aus Lugano", "ich fahre nach Locarno", "ich wohne in Losone"), senza che la categoria caso venga tematizzata. Introducendo esplicitamente invece già a questo livello il concetto di caso (in forma naturalmente semplificata) e distinguendo i vari tipi di preposizione tramite colori diversi, gli allievi potrebbero concentrarsi sulle preposizioni e i vari casi da esse richiesti, senza doversi occupare delle desinenze della declinazione.

6.11 L'autovalutazione nell'insegnamento delle lingue

I riassunti dei risultati dell'analisi morfosintattica, lessicale e pragmatica presentati all'inizio di questo rapporto mostrano che i risultati dell'analisi linguistica corrispondono a quelli della valutazione svolta sulla base dei descrittori tratti dal portfolio linguistico (cf. introduzione). Così, ad esempio, per ciò che riguarda la coerenza dei testi e delle presentazioni orali degli allievi della scuola media viene calcolato, sulla base dei risultati della scheda valutativa (Terrasi-Haufe 2001, allegati), un valore medio di 3 punti. Secondo la scala di descrittori del portfolio ciò significa che gli allievi di quarta media sono in grado di collegare gruppi di parole tramite connettivi semplici e di utilizzare correttamente alcuni modelli di frasi elementari (Portfolio, liste per l'autovalutazione, livello A2).

Parallelamente l'analisi morfosintattica ha rivelato che gli allievi di quarta media (cfr. 2.1) producono periodi brevi e dispongono di un repertorio molto ristretto di congiunzioni, pronomi e avverbi. Gli allievi delle scuole professionali producono periodi più lunghi e più complessi e fanno uso di un numero leggermente maggiore di pronomi e congiunzioni. E infatti il valore medio risultato dalla valutazione della coerenza dei loro contributi è di 4 punti. Ciò significa che essi possiedono un vocabolario sufficiente per esprimersi in modo comprensibile e strutturato, anche se alcuni dei loro contributi più lunghi tendono a non essere connessi in modo ottimale (Portfolio, liste per l'autovalutazione, livello B1). L'analisi lessicale ha inoltre mostrato che, con il passare del tempo gli allievi delle scuole professionali riscontrano difficoltà crescenti nell'uso corretto di congiunzioni e preposizioni (cf. cap. 2).

La corrispondenza dei risultati dell'analisi linguistica con quelli della valutazione sulla base dei descrittori del portfolio indica che questi ultimi rappresentano uno strumento valido per la documentazione dell'apprendimento del tedesco nell'ambito dell'insegnamento scolastico. Essi possono cioè venire usati per valutare l'efficacia dell'insegnamento e per dare agli allievi un feedback in merito al proprio apprendimento. I descrittori del portfolio permettono loro inoltre di controllare i propri progressi in modo autonomo (autovalutazione). Essendo facilmente applicabili essi sono più adatti alla valutazione di competenze in ambito scolastico che non un'analisi linguistica basata su di una banca dati elettronica e di analisi statistiche come quella che è avvenuta a scopi di ricerca in questo contesto.

6.12 Tematizzare le caratteristiche della lingua orale tramite esempi di comunicazione autentica

L'esigenza di usare materiale autentico nell'insegnamento del tedesco quale lingua straniera non rappresenta una novità. Mentre però i testi autentici usati diventano sempre più numerosi, lo sviluppo della competenza orale raramente viene appoggiato da materiale orale autentico. Il materiale audio o video usato è quasi sempre stato registrato per scopi didattici e privo di tutti quegli aspetti che caratterizzano la comunicazione orale autentica: interiezioni, pause, fenomeni d'esitazione ("false starts", "Längungen"), autocorrezioni e riformulazioni. Se però i discenti devono apprendere a riconoscere, filtrare e se dal caso interpretare questi elementi, essi vi devono venire confrontati durante le lezioni. Molti allievi si lamentano del fatto che il linguaggio che si ritrovano a dover comprendere e parlare nelle regioni linguistiche tedesche sia diverso da quello cui sono stati abituati in classe. Il materiale audio e video usato spesso presenta forme discorsive che sono poco rilevanti per la competenza comunicativa degli allievi. Dopo la conclusione della loro formazione per loro non sarà d'importanza primaria sapere come parla un presentatore del telegiornale e ancor meno un attore in una rappresentazione teatrale. A seconda della loro formazione o attività professionale e del luogo dove vivranno, essi dovranno invece, ad esempio, parlare in tedesco al telefono e non solo per ottenere informazioni bensì anche per fissare appuntamenti o lasciare messaggi (o addirittura lasciare messaggi su una segreteria telefonica). Oppure desidereranno intrattenersi con i colleghi o con gli altri studenti, o andare a fare la spesa. Potrà inoltre capitare loro di doversi presentare ad un'intervista per un posto di lavoro in una regione di lingua tedesca, ecc.³²

³² Proposte didattiche per la tematizzazione di situazioni comunicative di questo genere nell'ambito dell'insegnamento del tedesco quale lingua straniera vengono presentate da Moll (1995), Moll (1997) e Schilling (1997).

Il numero di situazioni comunicative presentabili agli allievi è immenso: è dunque necessario definire con attenzione e in considerazione degli obiettivi didattici specifici quali proporre. Per gli allievi che hanno intenzione di frequentare un'università di lingua tedesca è più importante essere in grado di tenere una presentazione orale³³, che non per altri. Ad esempio per quelli che seguono una formazione professionale tecnica e vogliono cominciare subito a lavorare, sarebbe più importante essere in grado di gestire altri tipi di situazioni comunicative. In considerazione della costellazione linguistica svizzera bisognerebbe inoltre riflettere sul ruolo da attribuire allo svizzero tedesco nell'insegnamento del tedesco quale lingua straniera in Ticino. Gli allievi dovrebbero almeno avere l'occasione di avvicinarsi alle differenze principali tra la lingua standard e i dialetti svizzero tedeschi. Ciò potrebbe avvenire nell'ambito di uno scambio di classi.

I risultati dell'analisi dei contributi orali (cfr. Terrasi-Haufe 2001: 179-183) indicano che una parte degli allievi ticinesi incontra difficoltà nell'espressione orale. Il loro comportamento non verbale e paraverbale lascia intendere che parlare in tedesco li imbarazzi, perlomeno quando vengono osservati. La lunghezza dei loro contributi, le restrizioni del repertorio sintattico e lessicale usato nell'orale e il maggior numero di errori nella realizzazione della declinazione nominale e delle varie strutture preposizionali indicano che esprimersi oralmente risulta loro più difficile che scrivere. L'analisi dei dati ha inoltre permesso di osservare che esiste una correlazione tra un numero maggiore di fenomeni d'esitazione e di autocorrezione e un livello di correttezza linguistica superiore (Terrasi-Haufe 2001: 181). Ciò lascia supporre che non tutti gli allievi sfruttino in modo ottimale le possibilità esistenti per pianificare e controllare un contributo orale.

Il metodo migliore per rendere gli allievi coscienti dell'esistenza e della funzione di fenomeni quali interiezioni, pause, esitazioni, autocorrezioni e rielaborazioni, è quello di fare loro trascrivere registrazioni audio o video o di far loro leggere le trascrizioni di conversazioni autentiche. Questo tipo di esercizio esemplifica come - non solo per i discenti, ma per tutti gli utenti di una lingua - la situazione comunicativa influenza il processo di produzione, interferendo, in particolare nel caso di una lingua straniera, con le conoscenze linguistiche. Esso mostra però anche come queste difficoltà si possano controllare. Il confronto della trascrizione di un proprio contributo orale con quello di un utente di lingua madre può mostrare agli allievi in che modo possano venire risolti problemi di produzione. Ad esempio, il fatto di riempire eventuali pause con elementi quali "äh:" o "hm" permette di interagire in modo più efficace³⁴. Bauer (1994) dimostra come discenti che fanno un uso maggiore di interiezioni e „riempono" le proprie pause vengano interrotti meno frequentemente e abbiano così la possibilità di parlare di più.

Il lavoro con materiale video offre inoltre l'opportunità di confrontare gli allievi con il proprio comportamento nonverbale, paraverbale e suprasegmentale ed aiutarli a modificarlo dove necessario. Ciò richiede molto tatto in quanto generalmente gli allievi sono sensibili ma anche ricettivi per questo tipo di critica.

³³ Anche se questa non è l'unica competenza necessaria per seguire una formazione universitaria.

³⁴ Liedke (1996) propone alcuni suggerimenti su come perfezionare l'uso di procedure espeditive da parte discenti che apprendono il tedesco quale lingua straniera. Rasolon (1994) mostra quali differenze esistono tra la realizzazione di procedure espeditive in varie lingue.

7. Bibliografia

- Andreatta, Daniela (1989): *Fehlertendenzen in schriftlichen Arbeiten Italienischer Deutschlerner: eine empirische Untersuchung an Schülerarbeiten aus III., IV. und V. Klassen Italienischer Gymnasien*. Magisterarbeit Universität München: Mimeo.
- Arbeitsgruppe "cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse" (Hrsg.) (1997): *Language Portfolio - Portfolio Langues - Sprachenportfolio - Portfolio linguistico*. Entwurf, Version C. Freiburg: Institut für deutsche Sprache.
- Bauer, Gabriele (1994): *Pausen und Schweigen in der gesprochenen Sprache von Deutschlernern*. Magisterarbeit Universität München: Mimeo.
- Bittner, Andreas (1996): *Starke „schwache“ Verben, schwache „starke“ Verben: Deutsche Verbflexion und Natürlichkeit*. Tübingen: Stauffenburg (Studien zur deutschen Grammatik 51).
- Bittner, Dagmar (1994): *Die Bedeutung der Genusklassifikation für die Organisation der deutschen Substantivflexion*. In: K.-M. Köpcke (Hg.) (1994): *Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbalmorphologie*. Tübingen: Niemeyer 65-80.
- Celio, Claudia, Christoph Flügel, Wolfgang Simon (1996): *Gymnasiale Maturität und Berufsmaturität in anderen Landessprachen und in Fremdsprachen*. Bern: EDK.
- CHILDES. *Manual Online Version*. Carnegie Mellon University, PA.
- Clahsen, Harald (1988): *Parameterized Grammatical Theory and Language Acquisition. A study of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults*. In: S. Flynn, W. O'Neil: *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Reidel, 47-75.
- Clahsen, Harald, Jürgen M.Meisel, Manfred Pienemann (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Dardano, Maurizio, Pietro Trifone (1999): *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. 3. Auflage. Bologna: Zanichelli.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Tübingen: Niemeyer.
- Duden (1995): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim.
- EBMK (1995): *Stoffpläne für die Technische Berufsmaturität*.
- (1994): *Prüfungsrichtlinien und Rahmenlehrplan für die Vorbereitung auf die Kaufmännische Matura*.
- (1994): *Rahmenlehrplan für die Vorbereitung auf die Gewerbliche Berufsmaturität*.
- Ehlich, Konrad (1986): *Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren*. In: W. Hartung (Hg.) (1986): *Untersuchungen zur Kommunikation: Ergebnisse und Perspektiven*. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR. Linguistische Reihe A. Arbeitsberichte 149. 15-40.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Tübingen: Narr.
- Glück, Helmut (Hrsg.) (1993): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart.
- Graefen, Gabriele (1995): *Ein Wort das es in sich hat*. In: *Zielsprache Deutsch*, 2, 82-93.
- Jordens, Peter (1983): *Das deutsche Kasussystem im Fremdsprachenerwerb: eine psycholinguistische und fehleranalytische Untersuchung zum interimsprachlichen Kasusmarkierungssystem niederländisch- und englischsprachiger Deutschstudierender*. Tübingen: Narr.

- Keller, Siri Lundin (1997): *Klassenunterricht adieu?* Fremdsprache Deutsch 17, 26-30.
- Knebler, Ulrike (1994): „...du musst sprekt mit andere Leute oder ein Freund“: *Untersuchungen zum Zweitspracherwerb und seinen Bedingungsfaktoren am Beispiel englischer Industriepraktikanten in Hamburg*. Frankfurt am Main: Lang.
- Köpcke, Klaus-Michael (1987): *Der Erwerb morphologischer Ausdrucksmittel durch L2-Lerner am Beispiel der Personalflexion*. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 6, 186-205.
- Liedke, M. (1994): *Die Mikro-Organisation von Verständigung*. Frankfurt am Main.
- (1996). "Oh ... toll! Was Hörerinnen und Hörer alles tun, um ein Gespräch in Gang zu halten." Fremdsprache Deutsch 14: 40-45.
- Meinert, Roland (1989): *Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme*. München: iudicium.
- Moll, Melanie (1995): *Authentische Diskurse und Diskursausschnitte als Vermittlungsgegenstände im Fremdsprachenunterricht*. Magisterarbeit Universität München: Mimeo.
- Moll, Melanie (1997): *Ein Vorschlag zum Umgang mit authentischen Diskursen im Fremdsprachenunterricht*. In: K. Ehlich; A. Redder (Hrsg.). Schnittstelle Didaktik. Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg. 165-188.
- Müller, Natascha (1998): *Die Abfolge OV/VO und Nebensätze im Zweit- und Erstspracherwerb*. In: H. Wegener (Hg): Eine zweite Sprache lernen. Tübingen: Narr, 89-116.
- Pishwa, Hanna (1985): *Markiertheitsprinzipien im Erwerb der deutschen Verbmorphologie*. In: Papiere zur Linguistik 33, 3-29.
- Rasolon, J. (1994). *Interjektionen im Kontrast. Am Beispiel der deutschen, madagassischen, englischen und französischen Sprache*. Frankfurt/M: Lang.
- Redder, Angelika (1995): *"Handlungstheoretische Grammatik für DaF am Beispiel des sogenannten "Zustandspassivs"*. In: N. Dittmar, M. Rost (1995) Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang: 53-74.
- (1997): *Operative Ausdrücke: Nominalflexion und Phorik*. München: mimeo.
- (1999): „"Werden" funktional-grammatische Bestimmungen.“ In: A. Redder, J. Rehbein (Hgg) (1999): Grammatik und mentale Prozesse. Tübingen: Stauffenburg: 295-335.
- Rieck, Bert-Olaf (1989): *Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsimmigranten. Eine Langzeituntersuchung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schilling, A. (1997). "Das Bewerbungsgespräch. Empirische Untersuchungen und fremdsprachendidaktische Überlegungen." In: K. Ehlich; A. Redder (Hrsg.). Schnittstelle Didaktik. Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg. 145-164.
- Schneider, Günther; Richterich, Renè; North, Brian (1998): *Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems*. In: EDK: Forschung und Praxis im Fremdsprachenunterricht - Begegnung, Austausch, Umsetzung. Tagungsbericht Yverdon 1997. Bern: 67-72.
- Schneider, Günther; North, Brian (in Vorb.): *Die Entwicklung von Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Schlussbericht zum Projekt "Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems. Transparente und kohärente Beschreibungen fremdsprachlicher Kompetenzen als Evaluations- Informations- und Planungsinstrumente". Nationales Forschungsprogramm 33: Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur/Zürich: Rüegger.

- Shing-lung, Chen (1996): *Das Passiv in der Fachkommunikation. Am Beispiel chemiebezogener Labordiskurse und Versuchsanleitungen*. Info DaF 23, 4: 478-490.
- Sieber, Peter (Hg) (1994): *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* - Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer (Reihe Sprachlandschaft Band 3).
- Terrasi, Elisabetta (1997): *L'apprendimento del tedesco quale lingua straniera nelle scuole ticinesi. Primo rapporto intermedio*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- (1999): *L'apprendimento del tedesco quale lingua straniera nelle scuole ticinesi. Secondo rapporto intermedio*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- (1999b): *Die Anwendung von funktional-pramatischen Kategorien auf die Vermittlung von DaF unter Berücksichtigung von Erst- und Zweitsprachenkenntnissen exemplifiziert an der Tessiner Unterrichtssituation. Die schulische Auseinandersetzung mit Sprache*. In: B. Hufeisen.; Lindemann, B.: *Tertiärsprachen: Empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta (2001): *Der Erwerb von Deutsch als Fremdsprache in Tessiner Schulen*. Manoscritto dell'università di Zurigo.
- Thieroff, Rolf (1994): *Vorgangs- und Zustandspassiv in romanischen und germanischen Sprachen*. In: *Sprachtypologie und Universalienforschung (STUF)* 47: 37-57.
- Thurmair, Maria (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.
- (1991): *Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17, 174-202.
- Ufficio dell'insegnamento medio, Dipartimento della pubblica educazione (1985): *Testo complementare al programma d'insegnamento di tedesco per la scuola media*. Bellinzona.
- Ufficio dell'insegnamento medio superiore, Dipartimento della pubblica educazione (1985): *Programmi d'insegnamento per il liceo*. Bellinzona.
- Wegener, Heide (1994): *Variation in the Acquisition of German Plural Morphology by Second Language Learners*. In: R. Tracy, E. Lattey (Hgg.) (1994): *How tolerant is Universal Grammar? Essays on Language Learnability and Language Variation*. Tübingen: Niemeyer. 267-293.
- (1995a): *Die Nominalflexion des Deutschen - verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- (1995b): *Das Genus im DAZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei*. In: B. Handwerker (Hg.) (1995): *Fremde Sprache Deutsch: grammatische Beschreibung-Erwerbsverläufe-Lehrmethodik*. Tübingen: Narr. 1-24.
- (Hrsg.) (1998): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Series A: Language Development 24).
- (1998): *Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschulkindern*. In: H. Wegener (Hg.) (1998): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr: 143-172.
- Weinrich, Harald (1986): *Klammersprache Deutsch*. In: *Sprachnormen in der Diskussion. Beiträge vorgelegt von Sprachfreunden*. Berlin: De Gruyter: 116-145.
- Wiesmann, B. (1997): *"Pragmatische Untersuchung der mündlichen Sprachprüfung für ausländische Bewerber an deutschen Universitäten"*. In: K. Ehlich; A. Redder (Hrsg.) *Schnittstelle Didaktik. Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht*. Materialien DaF. Regensburg.
- Wyss Kolb, Monika (1995): *Was und wie Lehrlinge schreiben: eine Analyse von Schreibgewohnheiten und von ausgewählten formalen Merkmalen in Aufsätzen*. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer (Reihe Sprachlandschaft Band 21).
- Zifonun, G./ Hoffmann, L./ Strecker B. (Hgg.) (1997) *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.

8. Glossario

Ablaut

Alternanza vocalica regolare in forme lessicali etimologicamente imparentate (apofonia).

Avverbi congiunzionali

Avverbi che coordinano circostanze e dati di fatto, ad es. *deshalb, doch, folglich, trotzdem*, ecc. (Konjunkionaladverbien).

Avverbi modali

Avverbi che si trovano all'esterno di una proposizione e la modificano esprimendo una posizione personale o una valutazione, ad es. *bestimmt, sicherlich, vielleicht* (Kommentaradverbien).

Azione linguistica

Questo concetto si riferisce a "ciò che si fa quando si usa una lingua" e corrisponde alla traduzione italiana del termine inglese "speech act" (cf. Terrasi 1999: 14). Un'azione linguistica si compone di un atto espressivo, un atto proposizionale, un atto illocutivo e un atto perlocutivo. Il primo si riferisce all'atto del formulare, di dare una forma fisica ad un pensiero quando si usa una lingua, il secondo al contenuto espresso tramite tale azione (che solitamente si compone di un atto referenziale, con cui si fa riferimento ad un elemento della realtà, e di un atto predicativo, con cui si afferma qualcosa riguardo tale elemento). L'atto illocutivo si riferisce alla qualità dell'azione linguistica o meglio all'intenzione trasmessa dall'emittente, quello perlocutivo al suo effetto. La classificazione di azioni linguistiche usata in questa indagine è presentata in Terrasi (1999: 16-18).

Azioni linguistiche rappresentative

Azioni linguistiche che rappresentano dati di fatto e concetti astratti, ad es. "riferire", "elencare", "descrivere".

Azioni linguistiche regolative

Azioni linguistiche che servono a regolare azioni future tra emittente e ricevente, ad es. "esortazioni", "proposte", "ammonimenti".

Campo modale

L'insieme di tutti i mezzi espressivi atti a modificare la qualità illocutiva di un atto espressivo, come i verbi modali, gli avverbi modali, le particelle modali.

Caratteristiche suprasegmentali

Intonazione, enfasi, ecc.

Chunks

Forme memorizzate

Comportamento non verbale

Mimica e gestualità.

Comportamento paraverbale

Ridere, sospirare, ecc.

Dimostrazioni d'atteggiamento

Azioni linguistiche che servono ad esteriorizzare sentimenti e opinioni, ad es. "criticare", "dubitare", "esclamare".

Frase nominale

Unità linguistica il cui nucleo è rappresentato da un sostantivo e che può contenere accanto ad un articolo anche aggettivi e avverbi con funzione modificativa, ad es. *ein sehr nettes kleines Haus* (Nominalphrase).

Frase preposizionale

Unità linguistica introdotta da una preposizione, ad es. in *einem sehr kleinen netten Haus o in Lugano o für mich* (Präpositionalphrase)

Gruppo nominale

Termine usato per indicare sia frasi nominali che preposizionali.

Interrogativa diretta decisionale

Domanda che presuppone un sì o un no come risposta (Entscheidungsfrage).

Interrogativa diretta informativa

Domanda introdotta da un pronome interrogativo con cui viene richiesta un'informazione (Informationsfrage).

Interruzione

Fenomeno d'esitazione dove l'emittente interrompe il flusso comunicativo e ripete l'elemento interrotto (false start).

Längung

Fenomeno d'esitazione in cui nel processo d'articolazione una vocale (di solito l'ultima) di un sostantivo o di un'interiezione viene "allungata".

Linguaggio interim

Linguaggio caratteristico per un determinato stadio d'apprendimento durante il processo di avvicinamento alla norma da acquisire (interlanguage).

Modelli proposizionali

I vari tipi di strutture proposizionali propri della lingua tedesca (Satzmodelle).

Particelle modali

Particelle che permettono di esprimere supposizioni, aspettative o atteggiamenti, ad es. *bloß, ja, eben* (Abtönungs- oder Modalpartikeln)

Perfettivo

Forma che caratterizza l'azione definita dal verbo come un risultato.

Procedura

La più piccola unità d'azione autosufficiente di cui si compongono gli atti linguistici (cf. "azione linguistica" e Terrasi (1999: 21-22).

Procedura deittica

Ha la funzione di orientare il ricevente con riferimento alle coordinate temporali, spaziali e modali della situazione di comunicazione.

Procedura espeditiva

Rappresenta il filo diretto tra chi ascolta e chi parla, viene realizzata nella maggior parte dei casi tramite interiezioni.

Proposizione

Unità linguistica il cui nucleo è rappresentato da un predicato verbale.

Rielaborazione

Fenomeno d'esitazione che permette all'emittente di riformulare ciò che vuole esprimere in modo più adeguato (Neuformulierung).

Sostantivi nucleo

Monosillabi e sostantivi senza suffisso, quali ad es. *Hund, Verrat, Befehl* (Kernwörter).

Scambio di consonanti

Per alcuni verbi tedeschi preterito e participio passato richiedono oltre all'apofonia vocalica uno scambio delle consonanti terminali, come ad es. per: *gehen - ging - gegangen, schneiden - schnitt - geschnitten*

Strutture parentetiche

La lingua tedesca è caratterizzata da una forte tendenza a formare "parentesi" (Distanzstellung): oltre a disporre di verbi separabili, la cui parte invariabile nelle forme al presente viene posta alla fine della proposizione, come ad es. *in ich kaufe morgen in der Stadt ein*, nelle forme verbali con più elementi la parte infinita si trova alla fine della proposizione, come in *ich werde morgen Tomaten kaufen* (Verbalklammer). Inoltre le frasi nominali vengono circonscritte da articolo e sostantivo (Nominalklammer).

Topicalizzazione

Processo linguistico nell'ambito del quale un complemento viene posto all'inizio della proposizione allo scopo di enfatizzare un elemento o strutturare un contributo.

Elisabetta Terrasi

L'apprendimento del tedesco quale lingua
straniera nelle scuole ticinesi

Rapporto conclusivo

Documenti
di ricerca

Ufficio
studi e ricerche
04

