

INSEGNARE ITALIANO LS/L2 CON L'APPROCCIO INTERLINGUISTICO

Enrica Rigamonti

ABSTRACT

Il presente articolo illustra un modello didattico basato sull'approccio interlinguistico, sviluppato dal Gruppo di Didattica delle Lingue Straniere dell'Università di Salisburgo per studenti germanofoni che imparano l'italiano, il francese o lo spagnolo come seconda o terza lingua romanza nelle scuole Secondarie inferiori e superiori in Austria.

La pratica didattica in classe e l'osservazione dell'approccio dei ragazzi nell'apprendere una lingua romanza come seconda e/o terza lingua straniera sono state fondamentali per lo sviluppo del modello. A lezione i ragazzi non sfruttavano le sinergie tra due o più sistemi linguistici di per sé molto simili. Inoltre, l'insegnamento e l'apprendimento isolato delle lingue erano pratiche molto diffuse. Infine, i manuali utilizzati offrivano raramente spunti di riflessione sul vantaggio del transfert tra sistemi linguistici, stimolando un apprendimento più efficace della seconda o terza lingua romanza a partire dalle competenze già acquisite in un'altra lingua (romanza).

Il desiderio di guidare gli alunni verso un apprendimento meno faticoso e più gratificante ci ha spinti a iniziare, nel 2009, un progetto parallelo nelle tre lingue romanze più studiate nelle scuole austriache: il francese, l'italiano e lo spagnolo.

I risultati più attuali della ricerca e, soprattutto, i progetti allora già avviati nell'ambito del plurilinguismo, primo fra tutti quello di Intercomprensione, hanno costituito la base teorica dalla quale partire.

Alla fase di analisi è seguito lo sviluppo dei primi materiali, sperimentati in diverse classi di scuole in varie regioni austriache e all'università di Salisburgo. La fase pilota, descritta in seguito, ci ha permesso di comprendere meglio le esigenze di insegnanti e alunni. Ne è nata una costante rielaborazione dei materiali che ha portato alla pubblicazione di tre manuali ora in uso in molte scuole in tutta l'Austria.

La riuscita del progetto si deve soprattutto alla convinzione che le molteplici raccomandazioni della Commissione Europea a sostegno del plurilinguismo, nella realtà attuale delle classi multietniche rappresentino una sfida ineludibile e tuttavia appagante.

1. IL PLURILINGUISMO – UNA SFIDA PER IL FUTURO DELLA SCUOLA E DELL'INSEGNAMENTO

L'Obiettivo di Barcellona (Consiglio Europeo di Barcellona 2002:19) si prefiggeva un plurilinguismo diffuso nell'intera area europea, finalizzato all'apprendimento di due lingue straniere oltre alla madrelingua, e sollecitava ciascuno Stato membro a garantire ai propri cittadini le condizioni necessarie a "migliorare la padronanza delle competenze di base, [...] mediante l'insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall'infanzia".

La prima conferenza ministeriale del Consiglio europeo sul multilinguismo si svolse però soltanto nel 2008 con lo scopo, da una parte, di fare il punto sull'applicazione dell'Obiettivo del 2002 e, dall'altra, di preparare il terreno a una politica comunitaria più ampia ed efficace per raggiungere questo proposito.

In seguito alla Conferenza, la Commissione Europea inviò una Comunicazione sia al Parlamento Europeo sia al Consiglio e al Comitato Economico e Sociale (OCSE) e sia anche al Comitato delle Regioni, nella quale elevava il multilinguismo a strategia (Commissione Europea 2008) per "un'EU più grande e più diversa", come base per il dialogo interculturale e la coesione sociale e come fattore imprescindibile per la prosperità economica dell'intero Vecchio Continente.

In particolare, nel capitolo 6 della stessa Comunicazione, a proposito della Formazione Permanente, si precisavano sia le vie per cogliere l'opportunità di imparare più lingue sia le linee guida per un insegnamento efficace nel favorire l'apprendimento di più lingue.

Tutti i paesi s'impegnarono allora a sfruttare al meglio la condizione di multilinguismo esistente e a sviluppare programmi scolastici e di formazione permanente che promuovessero il plurilinguismo. Tuttavia, l'indagine sulle competenze linguistiche in 14 Stati membri, condotta nel 2012 su un campione di 54.000 quindicenni (Commissione Europea 2012: 5) evidenziava che, a dieci anni dall'Obiettivo di Barcellona, il 42% degli intervistati aveva raggiunto un livello medio (B1/B2) nella loro prima lingua straniera; il 25% aveva raggiunto lo stesso livello nella loro seconda lingua straniera, mentre il 14% dei quindicenni intervistati non raggiungeva il livello di contatto (A1) nella prima lingua straniera e il 20% non lo raggiungeva nella seconda.

Ancora nel 2014, nelle *Conclusions on multilingualism and the development of language competences* (Consiglio Europeo 2014: 2) il Consiglio Europeo affermava che "The level of language skills of many young people in Europe could be improved" ma, al tempo stesso, evidenziava la disomogeneità con la quale i diversi paesi europei avevano tenuto fede agli impegni nell'applicare strategie per la promozione del plurilinguismo e, infatti, "despite some progress in recent decades, there is still considerable variation across countries in terms of access to language learning". Esortava, quindi, gli esperti del settore educativo e le istituzioni competenti (Consiglio Europeo 2014: 3) a raggiungere più velocemente quegli obiettivi "[...] by exploring the potential of innovative approaches to the development of language competences".

In un'Europa moderna, che mira a promuovere la mobilità dei cittadini e aspira (Consiglio D'Europa 2017: 1) a creare una società "Language-friendly", basterebbe semplicemente partire dalla scuola, le cui le classi - sempre più multietniche e plurilingui - costituiscono il terreno ideale e proficuo in cui sperimentare sempre nuovi approcci innovativi per uno sviluppo delle competenze linguistiche, affinché il plurilinguismo (Consiglio D'Europa 2017: 2) sia veramente "promoted and seen positively".

Le remore contro il plurilinguismo sono perlopiù retaggio di convinzioni del passato, secondo cui parlare più lingue avrebbe conseguenze negative sullo sviluppo cognitivo generale e, in particolare, provocherebbe delle interferenze svantaggiose per l'apprendimento di altre lingue: da qui l'accezione di plurilinguismo come esito finale di un puro processo formativo, cioè, come somma delle conoscenze risultante dall'apprendimento parallelo - ma separato - di più lingue straniere (LS). Teorie più recenti hanno dimostrato, al contrario, che il plurilinguismo nasce dal continuo processo d'interconnessione e d'inferenza tra le varie lingue apprese (a scuola): tanto più il plurilinguismo è precoce, tanto più esso si rivela vantaggioso (Roche 2005:188 segg.) per lo sviluppo delle abilità cognitive generali.

Se le lingue, dunque, non fossero insegnate - come accade ancora molto frequentemente - in modo isolato, bensì (Commissione Europea 2011) se si sfruttassero le sinergie tra le lingue nei processi di transfert, il plurilinguismo diventerebbe un proficuo processo di acquisizione.

Quando si apprendono più lingue, il transfert è, di per sé, inevitabile e questo è dato dal fatto che i sistemi linguistici, per natura, sono aperti a scambi reciproci e, in particolar modo, (Franceschini 1999) la seconda e terza lingua apprese parallelamente sono collegate tra loro in modo peculiare. Tali scambi possono essere più o meno evidenti, dipendentemente dalle somiglianze tra due o più lingue studiate, sia dal punto di vista della struttura linguistica sia del repertorio funzionale.

È comunque certo (Neuner 2000:17 segg.) che le competenze linguistiche in una prima lingua e un efficace transfert interlinguistico possono sollecitare il processo di apprendimento linguistico e, dunque, l'acquisizione di una L2 o di una LS può facilitare l'apprendimento di un'altra lingua straniera e così di seguito. Se poi - come nell'esempio del manuale che andremo a illustrare - si tratta di lingue, come quelle romanze, vicine dal punto di vista tipologico, allora (Reinfried e Meißner 1998:38) il transfert risulta di notevole aiuto. In particolar modo, progetti come EuRom4 mostrano che, (Bonvino 2005:282 segg.) nel caso delle lingue romanze, le competenze ricettive possono essere acquisite simultaneamente (Jamet 2010: 75) e che anche la comprensione scritta trae vantaggio dal transfert.

Sono stati però studi approfonditi in paesi in cui il plurilinguismo è una prassi ormai acquisita, come la Svizzera Centrale, (Haenni Hoti 2009) ad avvalorare i benefici neuronali e cognitivi del plurilinguismo precoce (già alla scuola primaria) dimostrando che chi cresce in ambienti plurilingui ha dei vantaggi quando apprende altre lingue straniere, perché può sempre rifarsi a un vasto repertorio

di pre-conoscenze (meta-)linguistiche. Anche la linguistica pragmatica conferma che chi impara una seconda lingua straniera sfrutta le conoscenze possedute nelle altre lingue per apprendere quella nuova.

La competenza plurilingue, però, va oltre gli aspetti della linguistica cognitiva e pragmatica e attiene al parlante anche come soggetto sociale (Luise 2013: 532) in quanto tale competenza

"[...] fa riferimento alle risorse acquisite da tutte le lingue che il parlante conosce (competenza plurilingue) e relative alle culture a cui fanno riferimento le lingue in questione (competenza pluriculturale)"

e, dunque, rappresenta "un modello che si allontana dalla visione tradizionale disaggregata, a compartimenti separati [...]".

Il plurilinguismo va inteso, quindi, come un processo di acquisizione basato sulla connessione sia delle competenze plurilingui sia di quelle pluriculturali e che sfrutta le sinergie tra le lingue nelle fasi di transfert. Ricordiamo che il plurilinguismo inteso in questo modo implica – come anche affermato nei descrittori del Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP 2007: 7) – l'inclusione, nel processo di transfert, di "attività che integrano ogni tipo di varietà linguistiche, della famiglia, dell'ambiente... e del mondo, senza escluderne nessuna", quindi anche "delle lingue "portate" da parte degli allievi allofoni" e, perciò, (Commissione Europea 2017: 68) anche del dialetto e delle lingue regionali e minoritarie, poiché essi, in particolare, "danno conto della diversità linguistica e appartengono al patrimonio culturale immateriale dell'umanità". In particolare, infatti, se nel processo di apprendimento sono inclusi anche le lingue o i dialetti appartenenti al bagaglio linguistico personale degli alunni, allora in essi si attiva una maggiore partecipazione e si accresce la sfera delle loro competenze interculturali.

Affinché il plurilinguismo sia inteso e promosso come processo di acquisizione, servono concetti e materiali didattici che consentano di apprendere le lingue in modo economico, veloce ed efficace e che, infine, promuovano nei discenti la consapevolezza sia del loro ruolo nel processo di apprendimento sia del valore personale, sociale ed economico della competenza plurilingue e interculturale acquisite.

2. PERCHÉ EDUCARE AL PLURILINGUISMO

Gli sviluppi positivi della competenza plurilingue sono molteplici. Essi coinvolgono innanzitutto la sfera personale del parlante, manifestandosi in una maggiore flessibilità mentale, in una propensione al *problem solving*, in un'accentuata sensibilità metalinguistica, ma anche in una spiccata predisposizione ad apprendere. La competenza plurilingue favorisce però anche la sfera sociale giacché sviluppa nel parlante plurilingue una maggiore empatia e sensibilità nei suoi rapporti interpersonali, infatti, (Luise 2013: 533) "l'intercultural speaker è

[...] chi attraversa frontiere e sa mediare valori diversi”, cioè chi assume un atteggiamento di apertura nei confronti di altre lingue, culture e modi di vivere e si apre alla possibilità di rivedere continuamente le proprie convinzioni sull’*altro* e sul mondo disponendosi ad un incessante riadattamento del proprio *io*. Infine, non va dimenticato che il plurilinguismo - in considerazione del costante invecchiamento della popolazione del Continente europeo - presenta (Commissione Europea 2009: 9-10) dei vantaggi nell’aspettativa di vita come elemento che favorisce la creatività e come antidoto contro il decadimento cognitivo.

Tuttavia, il plurilinguismo favorisce anche in modo considerevole la sfera economica in cui vive il parlante. Nell’era della Globalizzazione è necessario aprirsi al mondo anche a livello linguistico e molti esperti di economia (Monge, 2013:94) sono concordi nell’asserire che „l’internazionalizzazione diventa una componente imprescindibile delle strategie aziendali, sia di quelle finalizzate alla conquista di nuove quote di mercato, sia di quelle tese alla difesa delle posizioni acquisite”. È stato inoltre rilevato che (Monge, 2013:94) “la carenza di competenze linguistiche scoraggerebbe [...] circa la metà degli imprenditori con evidenti conseguenze che si ripercuotono sui risultati aziendali [...]”. E, infatti, sarebbero proprio le aziende e le compagnie più aperte a interscambi del proprio personale e favorevoli al plurilinguismo a superare anche le più grandi crisi economiche.

A questo riguardo, nel 2006, cioè due anni prima dell’inizio della grande crisi economica internazionale, l’Istituto britannico The National Centre for Languages (CILT) pubblicò uno studio sulle ripercussioni economiche negative causate dalla carenza di competenze plurilingui del personale di medie e grandi imprese. Lo studio (Commissione Europea/ELAN 2006:5), segnalava che per 37 casi di commesse internazionali le perdite erano di circa 8-13,5 milioni di euro, mentre per altre 54 commesse estere potenziali, l’ammontare delle perdite dovute alla mancanza di personale plurilingue in grado di gestirle era calcolato intorno a 16,5-25,3 milioni di euro. Questo basta a farci immaginare quanto sia stata devastante per le medie e grandi imprese, che non avevano scommesso sul fattore linguistico, la mancanza di personale plurilingue durante l’ultimo decennio di crisi.

3. PLURILINGUISMO E CURRICOLI IN EUROPA: UN CONFRONTO TRA ITALIA E AUSTRIA

I dati raccolti nel *Rapporto sull’insegnamento delle lingue a scuola in Europa* (Baggiani 2017) mostra in quale misura è desiderata dalla Commissione Europea riguardo il plurilinguismo trovino realizzazione nei vari Stati membri. Qui di seguito metteremo a confronto i dati dell’Italia e dell’Austria. La Tabella 1 mostra come la Commissione preveda nella scuola primaria una lingua straniera obbligatoria a partire dall’età di 6-7 anni. Si può inoltre notare che, mentre nel 2005 l’inglese era la prima lingua straniera nel 18,7% delle scuole primarie

europee, nel 2014 la percentuale delle scuole primarie che offrivano l'inglese come prima lingua è salita al 79,4%. Si evince che sia in Austria sia in Italia - (legge 53/2003) - l'inglese è introdotto dai 6 anni. Mentre però l'Italia dichiara di attenersi alla percentuale del contingente ore da dedicare alle lingue straniere previsto dall'Europa (5%-10%), l'Austria dichiara di dedicare ad esse al massimo il 5% del contingente ore a disposizione.

Europa	Italia	Austria
<u>Istruzione primaria:</u> una lingua straniera come obbligatoria tra i 6 e i 7 anni	A 6 anni (legge 53/2003) l'inglese obbligatorio.	A partire dai 6 anni.
5-10% contingente ore dedicato alle lingue straniere	circa il 5-10%	≤ 5%

Tab. 1 Istruzione Primaria

Nella Scuola Secondaria inferiore (Tabella 2) la Commissione Europea non prevede una seconda lingua straniera obbligatoria. Tuttavia, i dati rilevati dal *Rapporto* mostrano una generale tendenza in aumento nell'offerta di due lingue straniere nelle scuole europee di questo grado d'istruzione. Mentre, infatti, nel 2005 solo il 46,7% degli alunni delle scuole secondarie inferiori europee studiava una seconda lingua straniera, nel 2014 la loro percentuale è salita al 59,7%. In Italia tra il 2005 e il 2014 la percentuale degli alunni delle scuole secondarie inferiori che imparano due o più lingue sale al 90%. Per quanto riguarda l'Austria, per questo grado di istruzione non ci sono dati riguardo la seconda o terza lingua straniera, mancanza dovuta (Baggiani 2017:90) ad una variazione del metodo di raccolta dei dati che ha richiesto un'interruzione dal 2010 al 2014. In Austria, nella Scuola Secondaria inferiore, l'inglese è insegnato come prima lingua straniera a un livello A2+/B1.

Europa	Italia	Austria
<u>Istruzione secondaria inferiore:</u> Seconda lingua straniera non è obbligatoria in tutti i Paesi.	2005-2014 imparano due o più lingue ≤ 90% degli studenti delle secondarie inferiori.	Non ci sono dati. Inglese fino a un livello A2+/B1.

Tab. 2 Istruzione Secondaria Inferiore

Per quanto riguarda le Scuole Secondarie superiori in Europa (Tabella 3), nel 2014 l'inglese è la lingua straniera più studiata (97,3%), lingua per la quale la Commissione consiglia il raggiungimento del livello B2. A livello europeo seguono – rispettivamente come seconda, terza e quarta lingua straniera più studiata - il francese (33,3%), il tedesco (23,1%) e lo spagnolo (13,1%). La Commissione Europea prevede per la terza lingua straniera un livello A2.

Europa	Italia	Austria
<p>Istruzione secondaria superiore: (2014) 1ª lingua straniera in tutti i paesi (97,3%) B2 2ª Francese (33,3%) 3ª Tedesco (23,1%) 4ª Spagnolo (13,1%)</p>	<p>1ª lingua: Inglese B2 2ª lingua: B2</p>	<p>1ª lingua: Inglese B1 2ª lingua: A2+/B1 2004/2005: inglese (94,16%) degli alunni sedicenni; francese (23,21%); italiano (9,6%); spagnolo (4,09%); russo (0,66%);</p>
<p>Istruzione secondaria superiore: 3ª lingua straniera (nella maggior parte dei Paesi livello A2)</p>	<p>Livello B1</p>	<p>Livello A2 (B2 nella competenza di lettura se studiata per 6 anni)</p>

Tab. 3 Istruzione Secondaria Superiore

Dalla Tabella 3 si evince che in Italia l'inglese è la prima lingua straniera insegnata nelle Scuole Secondarie superiori ad un livello B2 e che anche la seconda lingua straniera viene insegnata ad un livello B2. Anche la terza lingua straniera in Italia supera la raccomandazione europea (A2) e raggiunge il livello B1. Stando ai dati, l'Austria dichiara, invece, che nelle proprie Scuole d'istruzione Secondaria superiore, l'inglese è la prima lingua straniera, ma è insegnato ad un livello B1; la seconda lingua straniera raggiunge il livello A2+/B1 e la terza il livello A2 (che sale però a B2 nella competenza di lettura se la terza lingua viene studiata per almeno 6 anni).

Dalle nostre esperienze d'insegnamento in Austria possiamo dire che, in realtà, gli alunni delle Scuole Secondarie superiori austriache raggiungono nella prima lingua (inglese) un livello certamente superiore a B1 e anche per quanto riguarda la seconda lingua, il livello è generalmente B1. Il Rapporto attesta che nel 2004-2005 l'inglese era la prima lingua straniera per il 94,16% degli alunni sedicenni austriaci, seguita dal francese (23,21%), dall'italiano (9,6%), dallo spagnolo (4,09%) e dal russo (0,66%), mentre le lingue di paesi confinanti con l'Austria

(Länderbericht 2008:41) erano insegnate in percentuali inferiori: ceco 0,18%, ungherese 0,12%, croato 0,06%, slovacco 0,02%.

Attualmente, (Statistik Austria 2019) su un totale di 1.060.865 alunni austriaci, ben 1.036.189 imparano l'inglese (97,7%); il francese è sceso da 125.000 (11,8%) nel 2001-2002 all'8,2% con 86.530 alunni nel 2016-2017; l'italiano subisce un lieve calo, da 57.300 alunni del 2001-2002 (5,3%) ai 53.940 del 2016-2017 (5,1%), mentre lo spagnolo sale da 16.600 alunni del 2001-2002 (1,5%) ai recenti 45.858 (4,3%).

L'italiano è studiato dal 2,9% degli studenti delle Scuole Secondarie superiori in tutta Europa, mentre in Austria la percentuale delle scuole superiori che offre l'italiano come lingua straniera è del 10%.

Per quanto riguarda l'Italiano L2 – così come per tutte le lingue europee insegnate come L2 – la Commissione raccomanda che esso sia insegnato portando gli apprendenti stranieri e/o immigrati a una buona conoscenza del sistema linguistico (livello però non meglio specificato), al fine di garantire loro l'inserimento e la piena integrazione nella società. Il livello d'italiano L2 in Italia è, in genere, A2, mentre in Austria il tedesco L2 è stato recentemente innalzato al livello B1, anche per gli immigrati che chiedono asilo.

4. L'AVVIO DEL PROGETTO

4.1. PREMESSE PER L'APPROCCIO INTERLINGUISTICO IN AUSTRIA

Il Gruppo di Didattica delle Lingue Romanze del Dipartimento di Filologia Romanza dell'Università di Salisburgo ha tenuto conto sia dei *desiderata* della Commissione Europea, fissati poi nei programmi scolastici del Ministero della Scuola e della Ricerca austriaco, sia degli studi specifici e dei progetti sul plurilinguismo fino allora pubblicati o sperimentati per poter poi approntare i materiali pilotati in classe, che hanno dato origine ai tre manuali *Scopriamo l'italiano / Découvrons le français / Descubramos el español*¹ (con i rispettivi CD-Rom) pubblicati dalla casa editrice hpt Verlag di Vienna nel 2012.

In particolare, si è tenuto conto del progetto *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Curricolo Plurilinguismo), primo in assoluto a definire obiettivi didattici interdisciplinari per tutte le classi e a sostenere una competenza plurilingue globale. Questo Curricolo è stato approntato nel 2011 dal Centro Austriaco per la promozione delle Competenze Linguistiche (ÖSZ) di Graz. I suoi autori hanno anche elaborato un modulo didattico (Krumm e Reich 2011) per la formazione degli insegnanti di tutte le materie: esso prevede che ogni insegnante debba mirare allo sviluppo delle competenze linguistiche degli alunni in ogni materia insegnata e non solo nelle ore di lingua.

Il *Curricolo* prendeva le mosse da alcuni studi svolti nell'ambito del plurilinguismo negli anni precedenti (cfr. Wildenauer-Józsa 2005: 113,118,155) e incentrati sul

¹ D'ora in poi i manuali verranno citati con il solo titolo in italiano: *Scopriamo l'italiano*.

confronto linguistico come strategia. Secondo questi studi ciascun alunno – dipendentemente dalla propria sensibilità linguistica – tendeva a sfruttare in modo naturale le possibilità del transfert attraverso l’inferenza, grazie agli aspetti somiglianti tra le lingue, e tematizzava le proprie osservazioni. Dai dati rilevati, gli alunni consideravano il confronto linguistico particolarmente proficuo soprattutto per l’apprendimento del lessico e della grammatica.

Per il nostro progetto di apprendimento delle lingue romanze con l’approccio interlinguistico, abbiamo tenuto in considerazione sia la situazione dell’offerta formativa delle scuole target in Austria sia le direttive del Ministero austriaco in riferimento all’insegnamento delle lingue nei vari livelli di istruzione (Commissione Europea 2017: 215), secondo cui:

"Tutti gli alunni cominciano a studiare una lingua straniera come materia obbligatoria a partire dai 6 anni. A partire dai 12 anni, gli alunni possono scegliere percorsi scolastici/tipi di scuola in cui devono studiare due lingue straniere e, a partire dai 14 anni, anche tre lingue fino ai 18 anni, tutti gli alunni dell’istruzione generale devono studiare due lingue straniere. A tutti gli studenti dell’istruzione generale tra i 15 3 i 18 anni, deve inoltre essere offerta una lingua straniera come materia opzionale."

Questo rapporto del 2017 conferma alcune premesse necessarie affinché la competenza plurilingue sia promossa nel curriculum della Scuola Secondaria Superiore in Austria, premesse che, in realtà, il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca austriaco (BMBWF), aveva già fissato nel 2011, dunque un anno prima della pubblicazione dei nostri manuali, nei Programmi Ministeriali. Essi (BMBWF 2017: 119-123) prevedono che l’insegnamento di una prima e seconda lingua straniera debba promuovere – tra l’altro - la riflessione sulla lingua da osservazioni comparative. Inoltre essa deve incrementare l’efficienza dell’apprendimento della lingua, aumentando la competenza linguistica generale. Per quanto concerne il processo di acquisizione di una seconda, terza o quarta lingua straniera, si sottolinea il fatto che gli alunni debbano acquisire la consapevolezza del vantaggio offerto dal ricorso strategico a competenze già acquisite in altre lingue straniere (effetto delle terze lingue). Infine, questi Programmi suggeriscono alle scuole di proporre in classe un approccio interculturale ai temi per sensibilizzare gli alunni alla molteplicità e varietà delle lingue in Europa e nel mondo, favorendo in loro la comprensione verso altre culture e altri modi di vivere.

Nonostante queste proposte lungimiranti, si può affermare che la situazione non è di molto cambiata e che, in generale, (Krumm 2003:45) l’insegnamento delle lingue a scuola, in realtà, è comunque sempre addizionale e non coordinato. In particolare, sono ancora pochi i manuali che – almeno parzialmente – tengono conto dei risultati della ricerca sul plurilinguismo e che offrono l’approccio interlinguistico, stimolando gli alunni a impiegare in modo sistematico le risorse linguistiche che già possiedono nell’apprendimento di una nuova lingua.

Per ovviare alla scarsità di questo tipo di manuali, il Gruppo di Didattica delle Lingue Straniere del Dipartimento di Filologia Romanza dell'Università di Salisburgo ha sviluppato – già dal 2009 – materiali didattici per alunni che imparano più di una lingua romanza. I materiali sono stati ideati sulla base degli studi scientifici nel settore del plurilinguismo (cfr. Klein 2001; cfr. Meißner 2001; cfr. Meißner 2003; cfr. Meißner 2004a cfr. Meißner 2004b) e sono stati sperimentati in classe. Essi promuovono tutte le competenze linguistiche, anche se con diversa intensità. Grazie all'attivazione degli schemi cognitivi delle lingue di partenza e del loro collegamento con la lingua da apprendere, la progressione risulta molto veloce rispetto a quella proposta dalla maggior parte dei manuali, soprattutto per quanto riguarda le abilità ricettive di lettura e di ascolto. I discenti apprendono in modo più economico e comunicano più velocemente nella nuova lingua studiata.

Il gruppo target del manuale *Scopriamo l'italiano* è costituito da discenti madrelingua tedesca (o con tedesco L2), che conoscono l'inglese almeno ad un livello A2+/B1 e la prima lingua romanza ad un livello A1.

I materiali si riferiscono all'italiano, al francese e allo spagnolo, insegnate come terza lingua straniera, cioè come seconda lingua romanza a ragazzi di 15-16 anni.

Tuttavia, la difficoltà iniziale era legata proprio alla scelta del gruppo target, poiché al momento dell'avvio del progetto nel 2009 (Meißner 2004: 100) non c'erano studi che fissassero scientificamente il grado di competenza linguistica necessario o, se c'erano, indicavano al massimo un generico grado di competenza linguistica basilare della prima lingua prima di iniziare l'apprendimento di una seconda lingua romanza. Anche le ricerche sui corsi di intercomprensione (Klein 2006:4 segg.) non definivano il grado di competenza linguistica per attivare il transfert. Si era, però, generalmente concordi (Haenni Hoti et al. 2009:26; Jamet 2010:76) sul fatto che tanto più sviluppate fossero le competenze linguistiche in lingue apprese in precedenza, tanto più grande sarebbe stato il vantaggio nell'apprendimento di altre lingue.

4.2. PUNTI CARDINE DEL MODELLO METODOLOGICO-DIDATTICO

Il manuale *Scopriamo l'italiano* è stato approvato dal Ministero austriaco per l'insegnamento dell'italiano, del francese e dello spagnolo come terza lingua straniera nelle Scuole Superiori austriache e sono in uso in tutta l'Austria dall'anno scolastico 2013. Essi propongono un approccio interlinguistico e seguono il principio costruttivista (Wendt 2000: 70), il cui modello si fonda sull'apprendimento per scoperta grazie all'elaborazione d'ipotesi poi verificate attraverso un continuo processo di *bottom up* e *top down*. Questo principio sta alla base di ogni approccio didattico plurilingue e rientra anche nel concetto del Quadro degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (Candelier 2011): esso fa riferimento, cioè, a processi d'insegnamento e di apprendimento che includono contemporaneamente più lingue, o meglio, più varietà linguistiche e culturali.

Tale approccio presuppone l'importanza del bagaglio culturale dei discenti (contenuti e contesti) e attiva il sapere linguistico necessario alla formulazione di ipotesi. Grazie a schemi riassuntivi relativi ai sistemi grammaticali e a indicazioni sulle somiglianze lessicali e grammaticali tra le lingue, gli alunni verificano le ipotesi formulate, osservano i collegamenti a livello linguistico e prendono coscienza dell'efficacia del *transfert*. Il *learning by doing* stimola in loro un atteggiamento di fiducia nelle proprie capacità e d'interesse e curiosità verso le fasi successive dell'apprendimento.

Come detto in precedenza, la progressione offerta da questi manuali è generalmente più veloce rispetto a quella di una normale lezione di lingua, soprattutto per quanto riguarda le competenze ricettive. Inoltre, per andare incontro alle particolari esigenze del gruppo target, si è data grande importanza al *transfert* identificativo degli alunni (Haenni Hoti 2009: 26) creando testi di livello A2+/B1 che offrono ai ragazzi svariate possibilità d'immedesimazione e, dunque, garantiscono loro una maggiore empatia con le situazioni e i protagonisti presentati.

La novità di *Scopriamo*, rispetto ad altri manuali e anche rispetto alle proposte del *Curricolo Plurilinguismo*, è rappresentata dall'ampio spazio dato alle ipotesi formulate dagli alunni e allo scambio del sapere linguistico, fasi che attivano il loro bagaglio linguistico e culturale e, quindi, sviluppano in loro la consapevolezza della competenza plurilingue.

Rispetto agli approcci d'intercomprensione, un ulteriore aspetto innovativo dell'idea metodologico-didattica alla base di *Scopriamo l'italiano* (Böing 2004: 72 segg.) è l'immediato passaggio alla produzione orale. La sicurezza nella padronanza della lingua, acquisita nelle abilità ricettive (Klein 2006:3 8-53) suscita in loro il desiderio di attivarsi subito nella produzione orale.

4.3. LA FASE PILOTA

La sperimentazione del primo modulo del "viaggio interlinguistico nei paesi di lingua romanza" è avvenuta con i nostri materiali di spagnolo nel settembre 2009 con un gruppo di 19 alunni diciassettenni dell'Istituto Tecnico Commerciale di Oberndorf, presso Salisburgo. Gli alunni erano tutti di madrelingua tedesca o parlavano il tedesco come L2: la loro competenza in lingua inglese corrispondeva al livello B1 e quella in lingua italiana al livello A2+. Questo workshop, così come tutti i successivi, fino alla pubblicazione dei manuali, ha portato i ragazzi a scoprire che ogni lingua straniera appartenente al loro bagaglio culturale è un ponte per apprendere una nuova, soprattutto nel caso di lingue molto vicine come l'italiano, il francese e lo spagnolo. Alla fine di ogni workshop veniva chiesto ai partecipanti di documentare i loro progressi nelle abilità di lettura, ascolto, scrittura e interazione sulla base dei descrittori (Commissione Europea 2002) del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e di fornire un feedback relativo alle loro esperienze di apprendimento con il tipo di approccio offerto dai materiali. In generale, il *feedback* ha confermato (Böing 2004) che gli

alunni apprezzano il passaggio veloce alle abilità produttive: il fatto di riuscire, in così breve tempo, a pronunciare correttamente le parole con un'accurata sensibilità intonativa e saper formulare e scrivere da soli semplici frasi hanno particolarmente colpito i partecipanti.

Il *workshop* è stato ampiamente disseminato in tutte le regioni dell'Austria e ha coinvolto più di 200 insegnanti. Il modello è stato presentato in diverse conferenze e convegni incentrati sul Plurilinguismo e sugli Approcci Plurali in Austria, in Germania e ora anche in Italia.

I materiali sono stati sperimentati anche presso il Dipartimento di Lingue Romanze e presso lo Sprachenzentrum (Centro Linguistico d'Ateneo) dell'Università di Salisburgo. Le esperienze e i *feedback* sono confluiti in una guida pratica per la promozione del plurilinguismo in contesti scolastici (Rückl 2012). In essa si trovano criteri di valutazione per i test che servono a verificare i livelli di competenza raggiunti e rappresenta (Jamet 2010: 76) una novità rispetto ad altre pubblicazioni o progetti basati sull'intercomprensione (IC), dove una guida simile è stata tralasciata.

5. IL MANUALE SCOPRIAMO L'ITALIANO

Le tappe del "viaggio interlinguistico attraverso i paesi di lingua romanza" e le competenze da acquisire sono le stesse in tutti e tre i manuali (italiano, francese, spagnolo), ma esse sono presentate in contesti differenti in base alla lingua e alla cultura del loro gruppo *target*. Ogni manuale ha per protagonista Thomas, un giovane austriaco, che viaggia rispettivamente in Italia, Francia e Spagna, dove stringe amicizia con persone del luogo e viene a contatto con aspetti culturali tipici di ognuno di questi paesi.

Di seguito faremo riferimento esclusivamente al manuale *Scopriamo l'italiano per l'italiano LS*.

5.1. LE TAPPE DEL "VIAGGIO"

Il manuale è suddiviso in nove unità didattiche e si apre con un video che presenta una panoramica delle tappe del "viaggio" di Thomas attraverso immagini e una canzone. Esse sono presentate con dei sottotitoli, grazie ai quali gli alunni vengono subito introdotti all'approccio interlinguistico. I sottotitoli, infatti, (Borghetti 2011: 112-113) spingono i ragazzi ad attivare abilità produttive pratiche come il riassunto orale per riformulare le tappe (anche grazie al ricorso alle lingue romanze di cui sono già a conoscenza). Inoltre, dal punto di vista didattico, i sottotitoli creano un'atmosfera più rilassata nei confronti della nuova lingua ancora sconosciuta e motivano i ragazzi al lavoro di gruppo, all'interscambio di ipotesi ed informazioni attraverso un'attività concreta come il riassunto. Infine, gli alunni entrano senza accorgersi nella fase metalinguistica e

riescono a spiegare che hanno trovato facile comprendere la storia per via delle somiglianze tra l'italiano e la loro prima o seconda lingua romanza già appresa.

Il viaggio di *Scopriamo l'italiano* prosegue nella prima unità con la presentazione dei protagonisti e con un'esplorazione generale dell'Italia, il cui scopo è di fornire uno sguardo generale su elementi di civiltà del paese.

Nella seconda unità, Thomas cerca un alloggio a Milano; consulta le piantine della città e chiede informazioni stradali e così – nella terza unità - giunge in un hotel, dove prenota una camera e dove s'informa alla reception sulla possibilità di svago della città.

Nell'unità successiva Thomas prende la metropolitana e qui legge orari e percorsi, s'informa sui tragitti e sui prezzi dei biglietti e parte alla scoperta della città. Una volta al bar (unità 5), Thomas conosce dei ragazzi del posto e fa quattro chiacchiere con loro sui gusti personali e sugli hobby. Poi fissa un appuntamento con loro per andare a un concerto rock. Infatti, nell'unità 6 il protagonista si informa via Internet su alcune band e sui festival musicali internazionali, ordina dei biglietti online. Con i nuovi amici ascolta al concerto le canzoni della band scelta e si immerge addirittura nello slang giovanile.

La tappa seguente del viaggio (unità 7) porta Thomas allo stadio. In quest'unità il giovane austriaco e i suoi amici italiani ammirano i loro idoli, i calciatori, e si raccontano i sogni nel cassetto per il loro futuro professionale. Nell'ottava unità, Thomas decide di conoscere più da vicino le specialità e le abitudini alimentari degli italiani e va in un ristorante: qui fa il resoconto del suo viaggio a Milano con la sua amica Sara. Sì, perché ormai il viaggio sta giungendo alla fine... E, infatti, nell'unità 9 Thomas torna a Salisburgo, ma non vuole dimenticare gli amici conosciuti in Italia: si mette perciò in contatto con loro via Skype e Messenger, racconta del suo rientro a casa e progetta con loro futuri incontri in Austria ed in Italia.

5.2. ABILITÀ RICETTIVE E PRODUTTIVE

L'approccio interlinguistico, basato sulle ipotesi e sulla verifica delle stesse e attraverso la continua inferenza con le lingue presenti in classe, interessa tutte le fasi e attività sia ricettive sia produttive. Esso coinvolge anche l'apprendimento del sistema grammaticale e, naturalmente, del lessico, ma anche le fasi di riflessione interculturale.

Gli obiettivi didattici di tutte le unità riguardano competenze sia ricettive sia produttive e le strutture linguistiche dapprima incontrate in attività ricettive vengono in seguito utilizzate in situazioni comunicative verosimili e orientate alla produzione sia orale sia scritta.

Con questi manuali gli alunni raggiungono il livello A2 per le abilità produttive e il livello B1 per quelle ricettive; ciò permette loro di comunicare subito con i parlanti della lingua *target* e di leggere testi autentici. Padroneggiano inoltre il lessico base per ambiti e temi che rispecchiano i loro interessi, fattore che li

motiva a comunicare con i coetanei. Nei manuali sono trattate tutte le strutture che manuali, basati sul Quadro, introducono ai livelli A1-A2.

Il manuale offre una grande varietà di generi testuali di tipo ricettivo e produttivo: dal menù alla descrizione di monumenti o di luoghi, dall'intervista con esperti di alimentazione alle cartine stradali, dalla radiocronaca calcistica alle previsioni del tempo, dal modulo per una prenotazione al resoconto di una fine settimana. Si tratta di testi che, di solito, sono presentati nei manuali scolastici (Costamagna 2018: 49) secondo uno schema di progressione lessicale e di pronuncia. I nostri manuali, invece, mettono da subito gli alunni di fronte a testi con un lessico non selezionato in base alla facilità di pronuncia e che, dunque, possono presentare parole (Jamet 2010: 81) il cui significato non è ricavabile dalle conoscenze pregresse.

In particolare, per quanto riguarda l'aspetto ortografico e fonologico, già alla fine della prima unità gli alunni sono in grado di leggere ad alta voce il riassunto delle tappe del viaggio presentato nel video introduttivo. La cura data alla pronuncia aumenta il grado di intelligibilità della lingua degli alunni e permette ai ragazzi (Costamagna 2018: 48), molto presto, di "comunicare chiaramente e di esprimersi in modo adeguato anche dal punto di vista pragmatico" sia nella produzione orale che scritta. La pronuncia può essere esercitata con le attività interattive proposte sul CD-Rom.

Nella fase pilota gli alunni hanno avuto difficoltà a concentrarsi sulla corretta pronuncia e sull'intonazione quando si richiedeva anche un'attività analitica. Questo ci ha spinti a creare, per i manuali, degli esercizi interattivi ed attività comunicative di fissazione che riducessero il loro sforzo cognitivo: si tratta di attività di reimpiego attivo degli elementi morfosintattici e lessicali elaborati nelle fasi analitiche.

L'offerta degli ascolti nei manuali *Scopriamo l'italiano* è molto diversificata anche dal punto di vista delle varietà di pronuncia regionale.

Fin dall'inizio gli alunni ascoltano e leggono testi autentici e formulano delle ipotesi. Nel caso del video introduttivo, per esempio, si tratta delle presentazioni dei protagonisti conformemente a brevi *statements* orali o a immagini. Da subito, attraverso semplici esercizi di transfert lessicale, l'attenzione degli alunni è focalizzata sugli interlessemi. In seguito, basandosi su uno schema interlinguistico semi-vuoto, elaborano, in questo caso, il lessico riguardante la presentazione di una persona.

Diversamente da altri approcci plurilingui, nel nostro caso gli alunni sono stimolati a produrre lingua fin dall'inizio applicando i modelli introdotti. Tuttavia, non si tratta di una semplice fase d'imitazione, poiché essa è preceduta da una breve analisi lessicale e grammaticale. Nel caso specifico della presentazione di sé, per esempio, possono anche presentarsi nelle altre lingue (romanze e non) che conoscono già. Lo scopo strategico di quest'attività è di mostrare agli alunni come siano in grado di ampliare il loro lessico e la loro grammatica in modo veloce e duraturo grazie ad un collegamento mirato tra le lingue.

Se il confronto interlinguistico favorisce la lettura, l'ascolto e la formulazione d'ipotesi, le competenze produttive richiedono, invece, più tempo e quindi più

preparazione per raggiungere buoni risultati, e questo accade nella lezione tradizionale, ma anche con i nostri manuali. Tuttavia, anche se nelle abilità di produzione la progressione è più lieve, i manuali propongono generi testuali attuali e scenari di scrittura autentici e contestualizzati (SMS, profili *online* sui social network ecc.) che si basano su testi input.

5.3. GRAMMATICA E LESSICO

Le attività ricettive portano anche all'analisi del sistema linguistico e alla riflessione su di esso. In questa fase ogni alunno, in base alle proprie conoscenze pregresse, riconosce le regolarità esistenti tra la lingua target e le lingue (romanze) già apprese. La sistematizzazione e la verifica di questa grammatica basata su ipotesi ed elaborata dagli alunni stessi a livelli qualitativi e quantitativi differenti, è possibile in varie fasi attraverso discussioni in coppia o in piccoli gruppi. Accanto alle attività di riflessione grammaticale si trova uno schema chiamato *Sulle tracce della lingua* che focalizza l'attenzione degli alunni su alcune particolarità del sistema linguistico in oggetto. Scopo delle attività di riflessione è di evidenziare i rapporti tra le differenti lingue a livello strutturale, di aiutare gli alunni nella formulazione d'ipotesi e nel completamento della "loro" grammatica. La possibilità di formulare ipotesi personali e di esplorare il funzionamento del sistema linguistico in oggetto, rende l'apprendimento della grammatica della lingua straniera – solitamente poco amato – un atto creativo. Inoltre, attraverso il collegamento (Schneider 1982: 198) con la propria lingua madre e con altre lingue, nelle quali si è già raggiunta una certa competenza, si generano operazioni metacognitive come l'osservazione, la generalizzazione, l'astrazione e la scoperta di regolarità e di differenze. Dando agli alunni la possibilità di formulare ipotesi sulla grammatica, per esempio attraverso schemi semi-vuoti, li si rende consapevoli del valore rappresentato dal confronto linguistico. Inoltre, ponendo il focus sugli effetti positivi del transfert piuttosto che sull'analisi degli errori causati dall'interferenza tra le lingue (romanze), gli alunni evitano anche la fossilizzazione delle strutture grammaticali: tabelle, mappe concettuali ed infografiche fungono da aiuti mnemonici e favoriscono la loro sistematizzazione. Il confronto interlinguistico non serve solo nella fase di scoperta e di sistematizzazione delle strutture grammaticali, bensì esso fornisce un approccio efficace ed economico per l'apprendimento del lessico: con semplici esercizi di transfert - che prevedono compiti pratici, contesti ricchi di aspetti connotativi, scenari verosimili ed elementi ludici - si focalizza l'attenzione degli alunni sul significato degli interlessemi. I campi semantici proposti nei nostri manuali sono elaborati con l'aiuto di schemi interlinguistici semi-vuoti arricchiti, dove possibile, da immagini. I paralleli tra le (due) lingue romanze sono ovviamente d'aiuto per la comprensione dei testi e la deduzione delle strutture linguistiche. Falsi amici e strutture che non presentano comunanze sono messi in particolare rilievo per evitare interferenze.

Le schede lessicali dei nostri manuali presentano una colonna per ciascuna delle tre lingue romanze e offrono una colonna riservata a un'altra lingua, nella quale, cioè, ogni alunno può inserire i corrispondenti termini scegliendo tra una delle lingue che fanno parte del proprio bagaglio culturale.

Ogni unità è corredata di un glossario a quattro colonne che offre le parole chiave e le varianti contestualizzate. La prima colonna, in grassetto, presenta il vocabolario della lingua studiata. La seconda colonna rimanda alla traduzione in tedesco; la terza e la quarta colonna si riferiscono invece alle altre due lingue romanze. È così possibile, ma non obbligatorio, uno sguardo *oltre confine*.

5.4. COMPETENZA INTERCULTURALE

Qualsiasi manuale adottato trasmette negli studenti una certa immagine del paese della lingua *target*. Per questo abbiamo cercato di dare molto spazio alla riflessione interculturale, che è proposta grazie a diversi tipi di attività e in differenti fasi di lavoro. La riflessione interculturale stimola gli alunni a confrontare la propria cultura con quella della lingua *target*.

Come si è visto, le tappe e i contesti proposti dal manuale *Scopriamo l'italiano* stimolano negli alunni il processo di identificazione e favoriscono le basi del transfert. Le situazioni di partenza sono, infatti, comprensibili globalmente e fanno riferimento alla sfera del mondo degli alunni: temi noti facilitano sia la comprensione scritta e orale sia il processo di semantizzazione, che è accelerato grazie all'inferenza di elementi concettuali e verbali. La familiarità con le situazioni proposte aiuta gli alunni a riconoscere elementi linguistici rilevanti e ad affrontare testi anche complessi. Per esempio, il commento della radiocronaca di calcio proposto nell'unità 6 del manuale richiederebbe solitamente almeno un livello linguistico B1. Tuttavia, grazie alle domande guida, che attivano preconoscenze generali, e alle infografiche, che presentano il lessico del calcio in modo interlinguistico, è però possibile comprendere il commento in modo globale già dopo un primo ascolto.

Il manuale *Scopriamo l'italiano* offre agli studenti l'acquisizione della competenza interculturale anche grazie alla possibilità di confrontarsi con molteplici aspetti delle culture straniere. Esso mantiene il *focus* sulla sfera d'interesse e sulle esperienze dei giovani (Schumann 2004: 270;275) e attiva negli studenti le loro conoscenze del mondo e la comprensione dei fatti, suscitando in loro la motivazione e la curiosità. I testi invitano a un confronto cosciente con gli schemi di pensiero e di comportamento, in parte non scritti ma tipici della cultura della lingua *target*, e servono agli studenti per prepararsi allo scambio con membri di comunità culturali differenti e per sensibilizzarli ai diversi codici di ciascuna lingua d'arrivo. Questo promuove, da un lato, (Langé 2012: 4) la tolleranza e l'apertura alla complessità dei sistemi culturali e, dall'altro, favorisce un approccio critico nei confronti dei fenomeni legati all'altra cultura e una riscoperta della propria identità. A questo proposito, va detto che gli schemi di pensiero stereotipati nei confronti dell'altra cultura (delle altre culture) – che molto spesso sono presenti

nel bagaglio dell'alunno - sono tematizzati e questo (Mezzadri 2003:241 segg.) permette di trasformarli gradualmente in sociotipi.

La competenza interculturale non viene elaborata solo attraverso domande riguardanti schemi di pensiero e di comportamento, ma anche, per esempio, nelle fasi di confronto interlinguistico sul lessico. Nelle schede delle attività lessicali, per esempio, il confronto diretto tra i lessemi *pane* - *pain* - *pan* mostra un'elevata somiglianza dal punto di vista del significante tra i tre sistemi linguistici. Dal confronto puramente lessicale si può però passare ad una riflessione interculturale: un'attività di questo tipo diventa (Byram 1997) occasione per gli studenti di scoprire un metodo comparativo che li aiuta a mettere in relazione la cultura *target* (o le culture *target*) con la propria. Per esempio, tematizzare le associazioni che in ognuno dei tre paesi si attivano con il lessema *pane* - *pain* - *pan* (Unità 8), li aiuta a comprendere la varietà culturale - inclusa la propria -, ma anche a capire che (Baker 2015) le categorie che utilizzano per tematizzare gli aspetti culturali non sono esaustive, bensì soggette a continui mutamenti, perché le culture stesse sono sistemi aperti e in perenne trasformazione.

In questo modo, gli studenti attivano anche le conoscenze pregresse sulla cultura legata alla lingua d'arrivo e (cfr. Curci 2008) in questo modo l'educazione linguistica diventa occasione di crescita dell'educazione interculturale. Durante le fasi di riflessione interculturale gli alunni (Holliday 2011) pongono in discussione anche la propria cultura, i propri schemi di pensiero e i propri filtri, attraverso i quali percepiscono il mondo esterno, e li modificano e adattano continuamente attraverso il costante ricorso alle ipotesi e alla loro verifica. In questo modo raggiungono un alto grado di competenza interculturale ma anche sociale. La lezione plurilingue permette agli alunni di scegliere - nella vasta gamma delle lingue, varietà di lingua e dialetti del loro bagaglio - (Borghetti 2016) per interagire con gli interlocutori e stabilire con essi rapporti apprezzabili e proficui in un continuo processo di negoziazione e revisione della propria e dell'altrui identità, di costruzione, decostruzione e ricostruzione incessante della propria realtà e immagine.

5.5. AUTOVALUTAZIONE E VALUTAZIONE ESTERNA

Il manuale *Scopriamo l'italiano* offre dunque agli alunni molte possibilità d'identificazione e attiva le basi del transfert, cosa che (Reinfried 2001: 13) stimola in loro la ricerca di vie d'apprendimento individuali e li prepara a destreggiarsi in situazioni comunicative reali nella lingua *target*. Inoltre, il manuale promuove l'autonomia degli apprendenti che si raggiunge (Ollivier 2008:20) attraverso l'esercizio dell'autovalutazione.

Quest'ultima è proposta nel manuale attraverso delle *checklist* con dei descrittori "IO SO", basati sul Quadro e (Oscarson 2000) validi per la misurazione della competenza comunicativa. Per l'autovalutazione della competenza plurilingue o di quella interculturale i manuali offrono le rubriche *Sistema linguistico romanzo* e

Flash (inter-)culturale e si basano sui descrittori raccomandati dal CARAP (Candelier 2007), in particolare del capitolo 1 (Savoir observer / savoir analyser), del capitolo 2 (Savoir identifier / savoir repérer), del capitolo 3 (Savoir comparer) e del capitolo 5 (Savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre).

Per la valutazione oggettiva del rendimento degli alunni sono stati approntati tre test che comprendono le abilità di ascolto, lettura, scrittura e produzione orale. I test prevedono anche attività che si riferiscono alle rubriche *Sistema linguistico romanzo* e *Flash (inter-)culturale*. Essi sono strutturati in modo comunicativo e orientato all'azione e si basano sul formato dei test delle Certificazioni internazionali validi anche per la nuova maturità austriaca centralizzata e si riferiscono direttamente ai descrittori della rubrica "So già", presente alla fine di ogni unità del manuale. Autovalutazione e valutazione esterna possono essere così confrontate immediatamente. Le soluzioni dei test sono disponibili solo per gli insegnanti al fine di garantire più oggettività. Le tabelle di valutazione si basano sul Quadro e sul CARAP.

I test seguono così i parametri dettati dalle Istituzioni scolastiche ma, allo stesso tempo, sono innovativi, per esempio, rispetto ai metodi di intercomprensione che – al momento della pubblicazione dei nostri manuali - non disponevano ancora di strumenti di valutazione o, se esistevano, (Carrasco e Pishva 2009: 263-274) non erano sufficienti.

5.6. IL CD-ROM

Il manuale *Scopriamo l'italiano* è sul mercato in versione sia cartacea sia interattiva. Il CD-Rom garantisce agli alunni piena autonomia nel processo di apprendimento: i ragazzi possono, infatti, gestire da sé il tempo a loro necessario per memorizzare le strutture "scoperte" in classe e possono decidere quando ricorrere ad aiuti per prepararsi alle fasi di produzione scritta o orale successiva. Inoltre, con il CD-Rom gli alunni possono fissare le strutture morfosintattiche analizzate e utilizzate in classe attraverso esercizi di reimpiego.

Le soluzioni degli esercizi sono corredate da spiegazioni scritte in modo semplice, ma dettagliato.

Il CD-Rom si è innanzitutto rivelato particolarmente importante per l'apprendimento del sistema ortografico e fonologico della lingua *target*. Infatti, nella versione interattiva gli alunni, per esempio, possono cliccare una città a loro scelta sulla cartina del Paese (Lezione 1) per sentirne pronunciato il nome.

Il CD-Rom offre anche un aiuto indispensabile per memorizzare il lessico o per cercare i vocaboli: il glossario disponibile sulla versione digitale, è sistemato in ordine alfabetico e permette la ricerca veloce dei singoli lessemi. Gli alunni possono cercare velocemente la parola desiderata in tutte e quattro le lingue (tedesco e le tre lingue romanze): questo garantisce un confronto interlinguistico e l'esercizio continuo della competenza plurilingue.

L'impostazione multimediale e multimodale (Rensing e Steinmetz 2004), presupposto per un'efficace elaborazione cognitiva in grado di facilitare l'apprendimento linguistico, serve a stimolare maggiormente le risorse linguistiche, così da ridurre (Chandler e Sweller 1992) il carico cognitivo estraneo e generare maggior spazio per i processi che sollecitano l'apprendimento stesso.

6. CONCLUSIONI

Scopriamo l'italiano e i suoi corrispondenti manuali in francese e spagnolo sono un tentativo per proporre e sviluppare la competenza plurilingue nelle scuole austriache e soprattutto per superare l'insegnamento isolato e aggiuntivo delle lingue. Questo tentativo ci sembrava tanto più necessario considerando che nelle scuole austriache la seconda, la terza e la quarta lingua straniera sono per lo più lingue romanze, dunque molto affini e offrono un'opportunità straordinaria per applicare il transfert e fare dell'inferenza la via per un plurilinguismo economico, veloce ed efficace.

Con questo progetto il Gruppo di Didattica delle Lingue Romanze presso il Dipartimento di Filologia Romanza dell'Università di Salisburgo ha voluto perciò attenersi alle molteplici sollecitazioni da parte della Commissione Europea, che ormai da decenni esorta i Paesi membri a intravedere nel multilinguismo una risorsa positiva, specialmente per le giovani generazioni e stimola a intraprendere percorsi scolastici e approcci idonei a uno sviluppo diffuso del plurilinguismo. Ciò aiuta a creare giovani più consapevoli del proprio apporto personale al processo di apprendimento, ma soprattutto a fare di loro cittadini che, conoscendo più lingue, possano porsi in modo critico nei confronti dei fenomeni che li circondano e che si aprano senza pregiudizi, bensì con empatia e comprensione ad altre culture.

Il modello metodologico-didattico basato sul confronto interlinguistico tra i sistemi romanzi ha finora avuto risonanza positiva e questo ci conferma che raggiungere una competenza plurilingue è fattibile. È vero che (Jamet 2016: 82) "la diffusione" di approcci didattici a favore della competenza plurilingue "passa attraverso l'informazione che sfocia nella formazione" e consideriamo la disseminazione di progetti sul plurilinguismo come una priorità.

Le classi multietniche e plurilingui che ci troviamo di fronte richiedono una maggiore sensibilità e comprensione da parte di noi insegnanti di fronte alla ricchezza della varietà linguistica presente tra i banchi. Molti insegnanti sono consapevoli di questa innegabile opportunità, ma spesso sono restii o intimoriti. Non dobbiamo attribuire ai manuali (Guastalla 2018) tutta la responsabilità del successo o del fallimento di un approccio plurilingue a scuola. Noi insegnanti dobbiamo innanzitutto essere convinti dei vantaggi che le lingue appartenenti al bagaglio culturale dei nostri alunni possono offrire loro per apprendere nuove lingue. A noi spetta il compito di creare in classe un ambiente sereno, nel quale ogni alunno sia valorizzato come apprendente e veda valorizzate le proprie doti (linguistiche) e le possa mettere in atto attraverso la nostra funzione di guida.

I ragazzi sono per natura interessati e aperti a nuovi approcci e, soprattutto, intravedono i vantaggi di sfruttare le conoscenze già acquisite in altre lingue per apprendere più velocemente e consapevolmente un'altra lingua ed entrare in una nuova cultura. Al contrario, da vari studi, (Haukås 2015) si evince che gli insegnanti – pur convinti anch'essi di questi vantaggi – si sentono impreparati e lamentano la mancanza di scambio proficuo di esperienze e di progetti con altri colleghi.

Occasioni come quella del Convegno ITALS sono dunque di grande importanza perché garantiscono la disseminazione di progetti e lo scambio di opinioni, idee ed esperienze a livello internazionale. Ci auguriamo che seguano altri progetti come il nostro a favore del plurilinguismo e che anche in Italia, dove molto spesso la seconda o la terza lingua straniera nelle scuole è una lingua romanza, i nostri manuali *Scopriamo l'italiano / Découvrons le français / Descubramos el español* possano ispirare altri gruppi di ricerca nella realizzazione di materiali che rendano l'apprendimento della lingua straniera romanza (delle lingue straniere romanze) ai ragazzi italiani più semplice e più efficace.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL D. P., 1968, *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York.

BAGGIANI S. (a cura di), 2017, *Rapporto sull'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*, INDIRE, Firenze.

<<http://www.indire.it/2017/05/22/uscito-il-nuovo-rapporto-sullinsegnamento-delle-lingue-a-scuola-in-europa/>> (01.2019)

BAKER W., 2015, *Culture and identity through English as a lingua franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication*, De Gruyter Berlin.

BÖING MAIK, 2004: "Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang – ein Erfahrungsbericht", in RUTKE D., WEBER, P. J. (a cura di): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*, Asgard, St. Augustin, 63-80.

BONVINO E., 2005, "L'apprendimento multilingue: l'intercomprensione fra le lingue romanze nel progetto EuRom4", in BORNETO SERRA C. (a cura di): *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma, 267-285.

BORGHETTI C., 2018, "Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua", in SÖRMAN E. T., TORRESAN P., PAULETTO F. (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Cesati, Firenze, 81-100.

BORGHETTI C., 2016, *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*, Caissa, Cesena/Bologna.

BORGHETTI C., 2011, "Intercultural Learning Through Subtitling: The cultural Studies Approach", in INCALCATERRA McLOUGHLIN L., BISCIO M., NÌ MHAINNÌN M.A. (a cura di), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling*, Peter Lang, Bern, 111-137.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMBWF), 2017, *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Lebende Fremdsprachen. (Erste, Zweite)*, BMBWF, Wien. <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-08-31>> (01.2019)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR & BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMUKK:BMWF), 2008, *Länderbericht: Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte*, Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum, ÖSZ Graz. <http://www.oesz.at/download/publikationen/lepp_dt.pdf> (01.2019)

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR & BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMUKK:BWK), 2004, *Lehrplan AHS Oberstufe. Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)*, BMUKK: BWK, Wien. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu_0.pdf> (01.2019)

BUTZKAMM W., 2002, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Franke, Tübingen und Basel.

BYRAM M., 1997, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINCZ, I., MEISSNER F.-J., SCHRÖDER-SURA, A., NOGUEROL, A., 2011, *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, (Traduzione dal francese di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini, Milano, Italiano LinguaDue). <<https://carap.ecml.at/CARAPinItaly/Gliapprocciplurali/tabid/3260/Default.aspx>> (01.2019)

CARRASCO PEREA, E., PISHVA, Y., 2009, "L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telles que l'Intercompréhension romane", in ARAUJO E SA M^a H. (a cura di), *Intercompreensão em línguas româncias: conceitos, práticas e formação*, Fundação João Jacinto Magalhães de l'Universidade de Aveiro (Portugal), Oficina Digital, 263-274.

CHANDLER P., SWELLER J., 1992, "Cognitive Load Theory and the Format of Instruction", *Cognition and Instruction*, 8, 293-332.

COMMISSIONE EUROPEA, 2017, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Rapporto Eurydice*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.
<http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/03/Eurydice_quaderno_n36_insegnamento_lingue_UE.pdf> (01.2019)

COMMISSIONE EUROPEA, 2011, *Inventario azioni sul multilinguismo della CE 2011*, Europublic sca/cva, Brussels.
<http://www.labeleuropeolingue.it/download/documentazione/2012/Azione%20CE_multilinguismo_en.pdf> (01.2019)

COMMISSIONE EUROPEA, 2009, *Study on Contribution of Multilingualism to Creativity. Final Report*. Europublic sca/cva, Brussels 16.07.2009.

COMMISSIONE EUROPEA, 2008, *COM(2008) 566 DEF*. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT-EN-FR/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566&fromTab=ALL&from=IT>> (01.2019)

COMMISSIONE EUROPEA, 2006, *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, CILT, Newcastle upon Tyne.
<http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan_en.pdf> (01.2019)

CONSIGLIO D'EUROPA, 2017, *European Label Campaigns 2016-2017*. <http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/label-priorities-2016-2017_en.pdf> (01.2019)

CONSIGLIO D'EUROPA, 2014, *Conclusions on multilingualism and the development of language competences. Education, Youth, Culture and Sport. Council Meeting 20.05.2014*, Brussels.
<http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf> (01.2019)

- CONSIGLIO D'EUROPA, 2012, *First European Survey on Language Competences*, European Commission, Brussels.
<http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612.pdf> (01.2019)
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Obiettivo di Barcellona: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- COSTAMAGNA L., 2018, "Lo spazio e il ruolo della pronuncia nel manuale d'italiano L2/LS", in SÖRMAN E. T., TORRESAN P., PAULETTO F. (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Cesati, Firenze, 41-64.
- CURCI A. M., 2008, *Educazione linguistica come educazione plurilingue*, <http://muttercourage.files.wordpress.com/2008/03/educazione_plurilingue.pdf> (03.2018)
- FENNER A.-B., NEWBY D., 2002, *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*, Editions du conseil de l'Europe, Strasbourg.
- FRANCESCHINI R., 1999, "Das Generieren von Italienisch bei Deutschsprachigen: Hinweise auf ein mehrsprachiges Netz beim Aktivieren von Zweit- und Drittsprachen", in KLEIBER G. (a cura di), *Kognitive Linguistik und Neurowissenschaften*, Cognition 7, Narr, Tübingen, 91-105.
- GUASTALLA C., 2018, Introduzione, in SÖRMAN E. T., TORRESAN P., PAULETTO F. (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Cesati, Firenze, 13-16.
- HAENNI HOTI A. U., MÜLLER M., HEINZMANN S., WICKI W., WERLEN E., 2009, *Schlussbericht. Frühenglisch – Überforderung oder Chance? Eine Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe*, Sprache und Schule, <www.nfp56.ch/d.cfm?slanguage=d> (01.2019)
- HAUKÅS Å., 2016, "Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach", *International Journal of Multilingualism*, 13:1, 1-18.
- HOLLIDAY A., 2011, *Intercultural Communication and Ideology*, Sage, London.

- HOLZINGER G., SEELEITNER I., CASTILLO DE CASTENHUBER C., RÜCKL M., RIGAMONTI E., et al., 2012, *Descubramos el español. Spanisch interlingual*, hpt Verlag, Wien.
- NEUNER G., 2000, "Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik", in HUFEISEN B., NEUNER G. (a cura di), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Council of Europe/Goethe-Institut, Graz, 13-34.
- JAMET M.C., 2016, "Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa. Focus sull'apporto dell'Italiano", in MELERO RODRÍGUEZ C. A., *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 525-535.
- JAMET M.C., 2010, "Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione", *Synergies Europe*, 5, 75-98.
- KLEIN H.-G., 2006, "Spanisch interkomprehensiv: Auf dem Weg zur Optimierung des Interkomprehensionsvorgangs", in MARTINEZ, H./REINFRIED, M. (a cura di), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*, Festschrift Meißner, Narr, Tübingen, 38-53.
- KLEIN H.G., STEGMANN T.D., 2001, *EuroCom Rom – Die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können*, 3 ed., Shaker, Aachen.
- KRUMM H.-J., REICH, H. H., 2011, *Curriculum Mehrsprachigkeit*, ÖSZ, Graz.
- KRUMM H.-J., 2003, "Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit", in HUFEISEN B., NEUNER G. (a cura di), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Council of Europe/Goethe-Institut, Graz, 35-49.
- LANGÉ G., 2012, "Stato dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola italiana", in *Europa vicina. Rivista poliglotta d'informazione e cultura delle lingue*, 16, 25, 3-4.
- LUISE M.C., 2013, "Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale", *LEA Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-535.
- MARIANI L., 2011, *Imparare le lingue straniere a scuola: una ricerca sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti*.
<<http://www.learningpaths.org/Articoli/ricercaconvinzioni.htm>> (07.2018)

- MEIßNER F.-J., 2001, "Aus der Mehrsprachenwerkstatt: Lexikalische Übungen zum Zwischen-Sprachen-Lernen", *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35, Heft 49, 30-35.
- MEIßNER F.-J., 2003, "Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachigkeitsunterrichts", in MEIßNER F.-J., PICAPER I. (a cura di), *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas*, Narr, Tübingen, 92-106.
- MEIßNER F.-J., 2004a, "EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie", in RUTKE D., WEBER P. J. (a cura di), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*, Asgard, St. Augustin, 97-116.
- MEIßNER F.-J., 2004b, "Transfer und Transferieren", in KLEIN H.G. (a cura di), *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehens*, Shaker, Aachen, 39-66.
- MEIßNER F.-J., SENGER U., 2001, "Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma, Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung", in MEIßNER F.-J., REINFRIED M. (a cura di), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Narr, Tübingen, 21-50.
- MEZZADRI M., 2003, *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra, Perugia.
- MONGE F., 2013, "Internazionalizzazione e plurilinguismo: elementi vitali del sistema impresa", *Synergies Italie*, 9, 93-100.
- OLLIVIER C., 2008, "Das europäische Portfolio der Sprachen – eine Initiative des Europarats", *Französisch heute*, 39 (1/2), 13-21.
- OSCARSON M., 2000, "Selbstbeurteilung im Fremdsprachenunterricht – eine Utopie?", *Babylonia*, 1, 19-22.
- REINFRIED M., 2001, Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma, in MEIßNER F.-J., REINFRIED M. (a cura di), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Narr, Tübingen, 1-20.

- REINFRIED M., MEIßNER F.-J., 1998, "Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht", in REINFRIED M., MEIßNER F.-J. (a cura di), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen*, Narr, Tübingen, 23-43.
- RENSING C., STEINMETZ R., 2004, "Multimedia- und Hypermedia Einsatz in Sprachlernprogrammen am Beispiel von EuroCom Online", in RUTKE D., WEBER P. J. (a cura di), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa*, Asgard, St. Augustin, 3-12.
- ROCHE J., 2005, *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik*, Francke, Tübingen.
- RÜCKL M. (et al.), 2012, *Leitfaden für Lehrer/innen*, hpt Verlag, Wien.
- RÜCKL M., BRANDNER I., GUICHENEY G., HOLZINGER G., PRUNIAUX, F., RIGAMONTI E., et al., 2012, *Découvrons le français. Französisch interlingual*, hpt Verlag, Wien.
- RÜCKL M., MORIGGI R., RIGAMONTI E., et al., 2012, *Scopriamo l'italiano. Italienisch Interlingual*, hpt Verlag, Wien.
- SCHNEIDER B., 1982, *Sprachliche Lernprozesse. Lernpsychologische und linguistische Analyse des Erst- und Zweitsprachenerwerbs*, Tübingen, Narr.
- SCHUMANN A., 2004, "Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung", in BÖRNER W., VOGEL K. (a cura di), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Narr, Tübingen, 263-276.
- WENDT M., 2000, "Erkenntnis- und handlungstheoretische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts", in ABENDROTH-TIMMER D. (a cura di), *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: fremd- und mehrsprachiges Handeln in interkulturellen Kontexten*, Lang, Frankfurt/Main/Wien, 61-78.
- WILDENAUER-JÓZSA D., 2005, *Sprachvergleich als Lernstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*, Fillibach, Freiburg im Breisgau.