



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in  
Scienze del Linguaggio  
(D.M. 270/04)

Tesi di Laurea

Il processo di apprendimento della negazione nel tedesco  
L2 di studenti italofofoni.  
Proposta di insegnamento dell'aspetto grammaticale attraverso  
l'impiego del metodo induttivo.

Relatore  
Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore  
Ch. Prof. Peter Martin Paschke

Laureanda  
Sofia Dal Lago  
Matricola 882925

Anno Accademico 2020/2021



*Ai nonni Antonio e Maria,  
che da lassù seguono ogni mio passo.*



## ABSTRACT IN LINGUA ITALIANA

Il presente elaborato mira ad analizzare il processo di apprendimento della negazione tedesca negli studenti italiani frequentanti scuole secondarie di primo e secondo grado. Inoltre, fornisce un esempio di strategia per l'insegnamento di questo aspetto grammaticale attraverso il metodo induttivo. La tesi è composta da due parti principali. La prima sezione funge da punto di riferimento teorico e ripercorre gli aspetti cardinali riguardanti le teorie del linguaggio, l'apprendimento di una L2 e la struttura delle frasi negative in italiano e tedesco. La seconda parte invece contiene lo sviluppo pratico dello studio sperimentale sulla lingua tedesca, il quale prevede la somministrazione di due test intervallati da un intervento di training. La prima prova stabilisce la performance media degli studenti italiani sulla negazione tedesca. A partire dai dati raccolti, è stata ideata una lezione che presenta l'aspetto grammaticale servendosi della spiegazione induttiva. In seguito all'intervento didattico, un sottogruppo di studenti precedentemente esaminati è stato sottoposto ad un secondo test al fine di verificare l'effetto del training.



## ABSTRACT IN LINGUA TEDESCA

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, den Lernprozess der deutschen Negation bei italienischen Schülern von „scuole secondarie di primo e secondo grado“ zu analysieren. Außerdem bietet sie ein Beispiel für eine Strategie zur Vermittlung dieses grammatikalischen Aspekts durch die induktive Methode. Die Arbeit besteht aus zwei Hauptteilen. Der erste Abschnitt dient als theoretischer Bezugspunkt und behandelt die wesentlichen Aspekte der Sprachtheorien, des L2-Erwerbs und der Struktur von Negativsätzen im Italienischen und Deutschen. Der zweite Teil beinhaltet die praktische Entwicklung der experimentellen Untersuchung zur deutschen Sprache, bei der zwei Tests durchgeführt werden, zwischen denen sich eine Unterrichtseinheit befindet. Mit dem ersten Test wird die durchschnittliche Leistung der italienischen Schüler bei der deutschen Negation untersucht. Auf der Grundlage der erhobenen Daten wurde eine Lektion entwickelt, um den grammatikalischen Aspekt mithilfe einer induktiven Erklärung zu erläutern. Nach der Unterrichtseinheit wurde eine Untergruppe der zuvor untersuchten Schüler einem zweiten Test unterzogen, um die Wirkung des Trainings zu überprüfen.





# INDICE

<b>ABSTRACT IN LINGUA ITALIANA .....</b>	<b>I</b>
<b>ABSTRACT IN LINGUA TEDESCA .....</b>	<b>III</b>
<b>INDICE.....</b>	<b>V</b>
<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>1</b>
<b>GRUNDLAGEN DER FREMDSPRACHENVERMITTLUNG UND NEGATION IM DEUTSCHEN UND ITALIENISCHEN.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 DIE BEDEUTENDSTEN SPRACHTHEORIEN .....</b>	<b>7</b>
1.1.1 BEHAVIORISMUS .....	8
1.1.2 NATIVISMUS.....	10
1.1.2.1 UNIVERSALGRAMMATIK .....	11
1.1.2.2 LANGUAGE ACQUISITION DEVICE .....	11
1.1.2.3 PRINZIPIEN-UND-PARAMETER-THEORIE .....	11
1.1.3 KOGNITIVISMUS .....	11
<b>1.2 L2-ERWERB .....</b>	<b>13</b>
1.2.1 KRASHENS THEORIE .....	13
1.2.2 VALUTAZIONE UND VERIFICA .....	14
1.2.2.1 INTERIMSSPRACHE UND INTERPRETATION DES FEHLERS .....	15
<b>1.3 EINFÜHRUNG IN DIE NEGATION.....</b>	<b>16</b>
<b>1.4 NEGATION IM ITALIENISCHEN .....</b>	<b>17</b>
1.4.1 DOPPELTE VERNEINUNG.....	18
<b>1.5 NEGATION IM DEUTSCHEN.....</b>	<b>19</b>
<b>1.6 SATZSTRUKTUR IM DEUTSCHEN.....</b>	<b>24</b>
<b>1.7 STRUKTURELLER VERGLEICH ZWISCHEN ITALIENISCH UND DEUTSCH.....</b>	<b>25</b>
<b>TEST 1: STUDIO CROSS-SECTIONAL.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 CONSIDERAZIONI PRELIMINARI.....</b>	<b>31</b>
2.1.1 IL FENOMENO DELLA NEGAZIONE IN ITALIANO E TEDESCO.....	32
2.1.2 FULL TRANSFER/FULL ACCESS HYPOTHESIS .....	33
2.1.3 FEATURE REASSEMBLY HYPOTHESIS .....	35
2.1.4 LE TAPPE DI ACQUISIZIONE NEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO DELLA L2.....	36
2.1.5 LA DISPONIBILITÀ DELLA GU NEGLI APPRENDENTI BAMBINI E ADULTI .....	37
2.1.6 UNA TEORIA ALTERNATIVA SULLA GU .....	37
2.1.7 LE FASI DI APPRENDIMENTO DELLA NEGAZIONE NEL TEDESCO L2 .....	38

2.1.8 L'ACQUISIZIONE DELLA NEGAZIONE IN FRANCESE E TEDESCO .....	38
<b>2.2 OBIETTIVO DEL TEST .....</b>	<b>40</b>
<b>2.3 DOMANDE DI RICERCA .....</b>	<b>40</b>
<b>2.4 IPOTESI .....</b>	<b>41</b>
<b>2.5 PARTECIPANTI .....</b>	<b>41</b>
<b>2.6 METODOLOGIA .....</b>	<b>43</b>
2.6.1 LE STRUTTURE NEGATIVE INDAGATE .....	43
2.6.2 ANATOMIA DEL TEST .....	46
2.6.3 IL TEST SPERIMENTALE .....	49
<b>2.7 RISULTATI .....</b>	<b>57</b>
2.7.1 ORGANIZZAZIONE DEI DATI .....	57
2.7.2 GRAFICI .....	62
2.7.3 ANALISI DI ANOMALIE E PARTICOLARITÀ .....	67
2.7.4 OSSERVAZIONI SULLA PERFORMANCE DEGLI STUDENTI FREQUENTANTI LE SCUOLE MEDIE .....	70
2.7.5 OSSERVAZIONI SULLA PERFORMANCE DEGLI STUDENTI FREQUENTANTI LE SCUOLE SUPERIORI .....	76
<b>2.8 CONCLUSIONI .....</b>	<b>78</b>
<b><u>ELABORAZIONE DI UN'UNITÀ DI APPRENDIMENTO SULLA NEGAZIONE TEDESCA .....</u></b>	<b><u>79</u></b>
<b>3.1 L'UNITÀ DIDATTICA DI FREDDI .....</b>	<b>79</b>
3.1.1 LE FASI DELL'UD .....	80
<b>3.2 L'UNITÀ DI APPRENDIMENTO .....</b>	<b>83</b>
<b>3.3 L'INSEGNAMENTO DELLA GRAMMATICA .....</b>	<b>84</b>
<b>3.4 LA RIFLESSIONE SULLA LINGUA .....</b>	<b>85</b>
<b>3.5 UDA SULLE NEGAZIONI NICHT E KEIN .....</b>	<b>86</b>
3.5.1 LA LEZIONE .....	88
3.5.2 DESCRIZIONE DELL'UDA .....	113
3.5.2.1 FASE DI MOTIVAZIONE .....	115
3.5.2.2 FASE DI GLOBALITÀ .....	116
3.5.2.3 FASE DI ANALISI .....	117
3.5.2.4 FASE DI SINTESI .....	118
<b><u>TEST 2: STUDIO LONGITUDINALE .....</u></b>	<b><u>119</u></b>
<b>4.1 CONSIDERAZIONI PRELIMINARI .....</b>	<b>119</b>
<b>4.2 OBIETTIVO DEL TEST .....</b>	<b>120</b>
<b>4.3 DOMANDE DI RICERCA .....</b>	<b>120</b>
<b>4.4 IPOTESI .....</b>	<b>120</b>
<b>4.5 PARTECIPANTI .....</b>	<b>121</b>
<b>4.6 METODOLOGIA .....</b>	<b>122</b>
4.6.1 LE STRUTTURE NEGATIVE INDAGATE .....	122
4.6.2 ANATOMIA DEL TEST .....	125
4.6.3 IL TEST SPERIMENTALE .....	128
<b>4.7 RISULTATI .....</b>	<b>133</b>
4.7.1 ORGANIZZAZIONE DEI DATI .....	133
4.7.2 GRAFICI .....	134
4.7.3 ANALISI DI ANOMALIE E PARTICOLARITÀ .....	138
4.7.4 OSSERVAZIONI SULLA PERFORMANCE DEI PARTECIPANTI .....	139
<b>4.8 CONCLUSIONI .....</b>	<b>144</b>
<b><u>CONCLUSIONE .....</u></b>	<b><u>145</u></b>

**RINGRAZIAMENTI .....147**

**BIBLIOGRAFIA .....149**

**SITOGRAFIA .....153**



## INTRODUZIONE

Il presente elaborato trova la sua origine grazie ad un connubio di esperienze maturate durante il corso di studi appena concluso. Di fatto, gli insegnamenti di linguistica clinica e didattica delle lingue mi hanno consentito di sviluppare le conoscenze pratiche utili rispettivamente a progettare uno studio sperimentale e ad elaborare un'Unità di Apprendimento (UdA) linguistico. Inoltre, l'esperienza di tirocinio curricolare che ho svolto presso uno studio didattico mi ha offerto la possibilità di osservare le difficoltà degli studenti nell'apprendimento del tedesco come L2. In particolare, ho constatato molteplici problematiche relative al fenomeno linguistico della negazione. Di qui nasce l'idea di indagare e approfondire il processo di apprendimento di tale aspetto grammaticale in determinate categorie di apprendenti.

Il lavoro si propone quindi di osservare il livello di competenza sulla negazione nell'ambito del tedesco L2 di studenti italofoni frequentanti istituti secondari di primo e secondo grado. La ricerca aspira ad inserirsi all'interno del dibattito sull'acquisizione della negazione tedesca, portando una novità rispetto ai soggetti sperimentali selezionati. Di fatto, nel presente studio vengono presi in considerazione gli apprendenti delle scuole medie e superiori. Tale scelta si discosta dalle precedenti indagini contenute nella letteratura, che esaminano la performance di partecipanti adulti, in particolare lavoratori e studenti universitari.

L'indagine esposta nell'elaborato contiene due tipologie di studio sperimentale differenti. La prima ricerca descritta presenta uno studio trasversale o cross-sectional, il quale ha lo scopo di determinare la performance media dei partecipanti rispetto la negazione. La seconda ricerca illustra uno studio longitudinale, che è stato condotto al fine di osservare l'effetto dell'UdA elaborata sulla performance degli apprendenti. In questo caso, la prestazione raggiunta in seguito alla somministrazione dell'intervento didattico viene confrontata con la performance iniziale.

L'elaborato è suddiviso in due parti principali. La prima sezione, denominata "Teoria dell'educazione linguistica", è formata dal capitolo 1. La seconda sezione invece, dal titolo "Studio sperimentale", è composta dai capitoli 2, 3 e 4. Le due sezioni corrispondono rispettivamente alla parte teorica e a quella pratica.

Il capitolo 1, redatto in lingua tedesca, funge da quadro teorico di riferimento del lavoro e tocca le principali tematiche legate alle teorie del linguaggio, all'apprendimento di una L2 e alla costruzione di frasi negative. In particolare, vengono esposte alcune teorie di acquisizione linguistica, tra cui il comportamentismo, l'innatismo e il cognitivismo, con le loro implicazioni. Il vasto tema dell'apprendimento di una L2 viene affrontato tramite la teoria di Krashen e le sue molteplici ipotesi. Inoltre, viene esplicitata la differenza tra i concetti di valutazione e verifica nell'ambito didattico. Si conclude poi con la spiegazione delle caratteristiche della negazione in italiano e tedesco e con il confronto strutturale tra le due lingue prese in considerazione.

Il capitolo 2 presenta lo studio cross-sectional eseguito sugli studenti degli istituti secondari di primo e secondo grado. Il testo si apre con l'esposizione delle ipotesi e degli studi precedenti contenuti nella letteratura, che guidano la progettazione della ricerca in oggetto. Segue poi la presentazione dello studio, durante la quale viene posta particolare attenzione alla metodologia e alla costruzione del test, che viene riportato successivamente. L'analisi dei risultati è corredata dai grafici e dalle osservazioni sulla performance dei partecipanti, le quali sono suddivise in base ai gruppi sperimentali degli apprendenti.

Il capitolo 3 espone l'UdA elaborata considerando come destinatari gli studenti frequentanti le scuole superiori. Questa parte ha inizio con una sezione teorica, che contiene la descrizione dei principali modelli di organizzazione didattica, ovvero l'Unità Didattica (UD) e l'UdA. Inoltre, viene illustrato il diverso approccio metodologico impiegato nell'insegnamento della grammatica e nella riflessione sulla lingua, che utilizzano rispettivamente i metodi deduttivo e induttivo. In seguito, viene riportata la lezione somministrata, la quale viene commentata e descritta mantenendo la suddivisione nelle differenti fasi dell'UdA.

Il capitolo 4 presenta lo studio longitudinale condotto sugli apprendenti frequentanti istituti secondari di secondo grado. Dopo l'intervento didattico, si auspica di rilevare l'eventuale presenza di un miglioramento della performance rispetto al test precedente. L'esposizione dello studio pone l'accento sulla metodologia impiegata e sulla costruzione del test, che viene riportato di seguito. L'analisi dei risultati è corredata dai grafici e dalle osservazioni sulla performance del sottogruppo di partecipanti selezionati.

## TEORIA DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA





In questa sezione verrà delineato il quadro teorico di riferimento sulle cui fondamenta si basa lo sviluppo dello studio sperimentale contenuto nel presente elaborato. Il testo si apre con una panoramica riguardo le principali teorie del linguaggio ed espone le nozioni fondamentali legate all'apprendimento di una L2. Successivamente, il lavoro approfondisce il tema della negazione, illustrando le peculiarità relative a tale argomento grammaticale all'interno delle lingue prese in considerazione nell'elaborato, ovvero italiano e tedesco.



## GRUNDLAGEN DER FREMDSPRACHENVERMITTLUNG UND NEGATION IM DEUTSCHEN UND ITALIENISCHEN

Das folgende Kapitel zielt darauf ab, den theoretischen Rahmen zu definieren, der bei der Entwicklung der in dieser Arbeit enthaltenen Untersuchung zugrunde gelegt wurde. Der Text bietet einen Überblick über die grundlegenden Sprachtheorien, mit Schwerpunkt auf den Hypothesen zu den mentalen Mechanismen des Spracherwerbs. Danach wird das Thema des L2-Lernprozesses eingeführt, der anhand Krashens Theorie dargestellt wird. Außerdem wird der Unterschied zwischen den Begriffen Bewertung und Überprüfung im Kontext der modernen Sprachdidaktik erläutert. Zum Schluss wird das grammatikalische Phänomen der Negation durch eine kontrastive Analyse der Merkmale negativer Sätze im Italienischen und Deutschen behandelt.

### 1.1 Die bedeutendsten Sprachtheorien

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden die erfolgreichsten Spracherwerbstheorien erarbeitet. Die behavioristische Perspektive wurde vom Psychologen Skinner vertreten, dagegen wurde der kognitivistische Ansatz von Chomsky und Piaget entwickelt.

In der nachstehenden Übersichtstabelle werden die Eigenschaften der beiden Theorien gegenübergestellt.

Theorie	Sprachwissenschaft	Merkmale
Behaviorismus	Strukturalistisch und deskriptiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederholung und Verstärkung</li> <li>• Lernprozess und Konditionierung</li> <li>• Reiz – Reaktion</li> <li>• Unmittelbar beobachtbare Reaktionen</li> <li>• Empirismus und wissenschaftliche Methode</li> <li>• Performanz</li> <li>• Oberflächenstruktur</li> <li>• Beschreibung: was?</li> </ul>
Kognitivismus	Generativ und transformativ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse und Selbstbeobachtung</li> <li>• Erwerb und Nativismus</li> <li>• Bewusstsein</li> <li>• Rationalismus</li> <li>• Mentalismus und Intuitionen</li> <li>• Kompetenz</li> <li>• Tiefenstruktur</li> <li>• Erklärung: warum?</li> </ul>

### 1.1.1 Behaviorismus

Der Behaviorismus hat seinen Ursprung in den USA dank Watson, der das Verhalten als eine Reihe von Reaktionen erforschte, mit denen ein Organismus auf einen Stimulus antwortet. Nach diesem Ansatz kann ein Verhalten durch Konditionierung geprägt

werden, d. h. es wird eine Verknüpfung zwischen einem neutralen Reiz und einer Reaktion hergestellt, die nicht direkt damit verbunden ist. Der Behaviorismus analysiert daher das Verhalten von Individuen und die sensomotorischen Reaktionen, die als Antwort auf Umweltimpulse auftreten. Der Hauptvertreter der Theorie ist Skinner, der sich bei der Entwicklung seiner Hypothese von Pawlows Studie über konditionierte Reflexe inspirieren ließ. Laut dem Psychologen ist es möglich, neue Verhaltensweisen durch die schrittweise Modellierung von Antworten zu erzeugen. Mit seinem Vorschlag der operanten Konditionierung schafft er einen Mechanismus zur Erzeugung eines Verhaltens durch die Verbindung dieser Verhaltensweise mit einem verstärkenden Stimulus. Skinner testete seine Theorie an Versuchskaninchen in der Hoffnung, die Ergebnisse auf den Menschen übertragen zu können.

Der Wissenschaftler fasste das durchgeführte Experiment folgendermaßen zusammen:

a hungry rat in an experimental space which contains a food dispenser. A horizontal bar at the end of a lever projects from one wall. Depression of the lever operates a switch. When the switch is connected with the food dispenser, any behavior on the part of the rat which depresses the lever is, as we say, 'reinforced with food.' The apparatus simply makes the appearance of food contingent upon the occurrence of an arbitrary bit of behavior. Under such circumstances the probability that a response to the lever will occur again is increased (Skinner, 1965: 428-429).

Skinner zufolge wird die gezeigte Reaktion aufrechterhalten und verstärkt, wenn das ausgeführte Verhalten positive Folgen hat. Bei fehlenden oder negativen Wirkungen hingegen wird das Verhalten immer seltener und stirbt am Ende ab. Dieser psychologische Mechanismus wird auch auf den Bereich der menschlichen Sprache übertragen. Kinder lernen die Sprache durch allmähliche Modellierung. Der Unterricht stellt ein Mittel zur Verstärkung dar und fördert die Entwicklung von Sprachverhalten, das sonst nur langsam oder gar nicht erworben würde. Kinder lernen die Sprache durch den Input aus der Umwelt. Besonders die Eltern dienen als Vorbilder für sprachliche Kompetenz, da sie Korrekturen und positive Verstärkung bieten (Skinner, 1965).

In der Sprachwissenschaft entspricht der Behaviorismus der deskriptiv-strukturalistischen Schule, die Sprachen nur durch objektiv analysierbare Antworten betrachtet. Daher untersucht der deskriptive Sprachwissenschaftler die Sprachen und identifiziert und katalogisiert ihre strukturellen Merkmale. Doch weist der Spracherwerb auch Eigenschaften auf, die von der behavioristischen Theorie nicht erklärt werden

können. Trotz des Poverty-of-the-Stimulus-Arguments (POSA) lernen Kinder die universellen Prinzipien der Sprache. Menschliche Sprache ist ein komplexes System, das nicht mit tierischer Kommunikation verglichen werden kann. Außerdem lässt sich die individuelle sprachliche Kreativität nicht mit dem Behaviorismus begründen. Kinder erkennen die Tiefenstruktur einer Äußerung durch ihre Oberflächenstruktur: Wenn sie einen Satz wiederholen, erfassen sie seine Tiefenstruktur, ändern aber seine Wiedergabe auf der Oberflächenebene. Grammatische Kreativität ist also nicht durch die behavioristische Theorie begründet (Brown et al., 1968).

### *1.1.2 Nativismus*

Skinner's behavioristischer Ansatz wurde von Chomsky stark kritisiert, weil er den Spracherwerb nicht erklärt. Eigentlich ist die Verstärkungsmethode unzureichend und weist dem Kind eine marginale Rolle zu, das stattdessen ein Hauptakteur im Spracherwerbsprozess ist. Nach Chomsky versteht das Kind neue Äußerungen durch die grammatikalische Struktur der Sprache aus dem empfangenen Input. Die innatistische Theorie postuliert, dass Kinder von Geburt an genetisch auf die Entwicklung von Sprache programmiert sind. Das Language Acquisition Device (LAD) ist ein nützliches Modul zum Spracherwerb, das sich im Gehirn befindet und diesen Prozess mit den Prinzipien der Universalgrammatik unterstützt. Diese Grundsätze sind allen Sprachen gemeinsam und werden von den Kindern benutzt, um ihre eigene L1 aufzubauen. Die Universalgrammatik beinhaltet somit die Vielfalt der Grammatiken, die im Laufe der Menschheitsgeschichte entfaltet wurden. Chomsky vertritt die These, dass sich die Sprache bei Kindern wie eine biologische Funktion entwickelt. Alle Kinder lernen mithilfe des LAD ungefähr in demselben Alter sprechen. Darüber hinaus entdecken sie selbstständig die Sprachstruktur: Während sie dem Input ausgesetzt sind, formulieren die Kinder mithilfe der Prinzipien von der Universalgrammatik Vermutungen über die Grammatik der Sprache und durch zahlreiche Versuche erreichen die Kinder eine Kompetenz, die der von Erwachsenen ähnelt (Chomsky, 1959). Auch dieser Ansatz hat viel Kritik geerntet, aber er hat das Verdienst, die mentalen Aspekte der Sprache berücksichtigt zu haben.

#### *1.1.2.1 Universalgrammatik*

Die Universalgrammatik ist die Grundlage von Chomskys Generativer Grammatik. Sie geht davon aus, dass die Prinzipien der Grammatik für alle Sprachen gelten und dass diese den Menschen in ihrer Gesamtheit angeboren sind. Die Universalgrammatik beschreibt den Spracherwerb und antwortet auf das Poverty-of-the-Stimulus-Argument, demzufolge das Kind auch Sätze versteht und produziert, die es nie gehört hat. Eine solche Grammatik zielt darauf ab, eine Reihe von Regeln zu definieren, die allen Sprachen gemeinsam sind, die sogenannten Sprachuniversalien. Die Kinder erarbeiten eine mentale Grammatik und bilden mögliche Sätze in ihrer L1. Außerdem sind sie in der Lage, die Grammatikalität von Äußerungen in ihrer eigenen Sprache zu beurteilen, obwohl sie die zugrunde liegende Regel wahrscheinlich nicht erläutern können.

#### *1.1.2.2 Language Acquisition Device*

Das Language Acquisition Device (LAD) ist ein Spracherwerbsmodul, das den Erlernungsprozess der syntaktischen Strukturen einer Sprache ermöglicht. Es handelt sich um einen Mechanismus, der eine schnelle und genaue Ableitung der Sprachregeln trotz beschränkter Umweltreize erlaubt.

#### *1.1.2.3 Prinzipien-und-Parameter-Theorie*

Die Prinzipien-und-Parameter-Theorie ist Teil der von Chomsky entwickelten generativen Sprachwissenschaft. Die Theorie postuliert, dass das syntaktische Wissen des Einzelnen durch zwei formale Mechanismen modelliert wird. Die Grundsätze gelten für alle Sprachen, z. B. die Regel, dass jeder Satz ein Verb enthält. Die Parameter hingegen stellen die syntaktische Variabilität zwischen den Sprachen fest, wie z. B. die Reihenfolge der Satzglieder, die im Italienischen SVO und im Deutschen SOV ist.

#### *1.1.3 Kognitivismus*

Der Kognitivismus stellt die mentalen Prozesse und Aktivitäten in den Mittelpunkt, die am Lernen beteiligt sind. Dabei stellt der Erwerb der Sprache den Ausdruck der kognitiven Entwicklung dar und beweist den Wachstumsprozess des Kindes (Carlson et al., 2010). Im Gegensatz zu den Behavioristen plädierte Piaget für die konstruktivistische

Theorie, derzufolge das Wissen vom Individuum selbst von Grund auf aufgebaut wird und keinem Abbild der Außenwelt entspricht. Bei diesem Ansatz werden vier Hauptentwicklungsphasen unterschieden, die das Kind bis zum Erwachsenenalter begleiten. Jedes Kind durchläuft diese Stadien in derselben Reihenfolge. Obwohl die Stufen mit dem Alter in Verbindung gebracht werden, sind sie nur Leitlinien, da es einige Übergangszeiten zwischen den Phasen gibt, die gemischte Merkmale aufweisen.

Im Folgenden werden die vier Entwicklungsstadien aufgeführt und beschrieben:

- Sensomotorische Phase (0-2 Jahre): Das Kind beschäftigt sich insbesondere mit Sinneserfahrungen und der Handhabung von Gegenständen. Erfahrungen werden durch unbedingte Reflexe, Sinnesorgane und motorische Reaktionen gesammelt. Durch die Interaktion mit der Umgebung macht das Kind neue Entdeckungen darüber, wie die Welt funktioniert. In dieser Entwicklungsstufe ist in relativ kurzer Zeit ein beträchtliches Wachstum zu verzeichnen. Kinder lernen verschiedene körperliche Bewegungen, wie Krabbeln und Laufen. Sie erhalten auch mehrere Informationen in Bezug auf die Sprache der Menschen, mit denen sie in Kontakt kommen;
- Präoperationale Phase (2-7 Jahre): Kinder werden immer geschickter im Umgang mit Symbolen. Deshalb nehmen Spiel und Vortäuschung zu. Kinder benutzen häufiger die Sprache und wenden Gedächtnis und Einbildungskraft an. Außerdem besteht eine Tendenz zum Egozentrismus, da sie dazu neigen, die Welt und die Erfahrungen von Anderen nur aus ihrem eigenen Blickwinkel zu betrachten;
- Phase der konkreten Operationen (7-11 Jahre): Kinder denken konkret und wörtlich, sind aber gleichzeitig in der Lage, Logik anzuwenden. Sie entwickeln auch abstrakte und hypothetische Gedanken und werden immer weniger egozentrisch. Dadurch beginnen sie, sich in die Anderen hineinzusetzen und Empathie zu empfinden;
- Phase der formalen Operationen (ab dem 11. Lebensjahr): In dieser Entwicklungsstufe nimmt die Logik zu, d. h. das deduktive Denken und die Fähigkeit, abstrakte Ideen nachzuvollziehen. Auch die Kompetenzen zur Problemlösung und zur Analyse des eigenen Umfelds werden weiterentwickelt. Dieses Stadium ist durch die Fähigkeit gekennzeichnet, Lösungen auf einer



abstrakten Ebene zu finden. Darüber hinaus verfeinert sich auch die Kompetenz, die Zukunft zu planen und hypothetische Situationen zu überdenken (Piaget, 1969).

Die Ansichten von Chomsky und Piaget scheinen sehr weit voneinander entfernt zu sein, aber eigentlich erforschen beide tiefgreifende Aspekte des menschlichen Wissens, die nicht durch den Empirismus der Behavioristen begründet werden können. Außerdem nimmt das Kind bei solchen Ansätzen eine aktivere Rolle ein. Chomsky vertritt die Auffassung, dass es angeborene Eigenschaften gibt. Demgegenüber geht Piaget davon aus, dass das Wissen durch die Interaktion zwischen den kognitiven Strukturen und der Umgebung aufgebaut wird.

## 1.2 L2-Erwerb

In Anbetracht des breiten Themenspektrums im Bereich des L2-Erwerbs wurde beschlossen, nur einige Aspekte zu berücksichtigen, die in engerer Verbindung mit der in der vorliegenden Arbeit vorgestellten experimentellen Untersuchung stehen. Zunächst wird Krashens Theorie behandelt, deren Annahmen die Hauptthemen des L2-Lernprozesses betreffen. Danach wird der Unterschied zwischen Bewertung und Überprüfung bei der Fremdsprachendidaktik dargelegt. Diese Begriffe werden oft verwechselt oder als Synonyme verwendet.

### 1.2.1 Krashens Theorie

Krashens Theorie enthält fünf Hypothesen:

- Erwerb und Lernen: Im allgemeinen Sprachgebrauch werden diese zwei Bezeichnungen häufig als Synonyme verstanden, doch eigentlich beziehen sie sich auf zwei unterschiedliche Konzepte im Bereich der L2-Kompetenzentwicklung. Der Erwerb findet zwanglos und unstrukturiert statt: Er ist ein spontaner, unwillkürlicher und unbewusster Prozess, der die Übertragung von Kenntnissen in das Langzeitgedächtnis ermöglicht. Im Gegensatz dazu ist das Lernen strukturiert, bewusst und systematisch und erfolgt in Kontexten wie der Schule, in der Fehler korrigiert und Regeln gelernt werden. Aus diesem Grund werden Kenntnisse langsamer aus dem Gedächtnis abgerufen;

- Natürliche Ordnung: Lernsequenzen sind natürlich und universell. Einige Sprachstrukturen und Regeln werden vor anderen in einer vorhersehbaren Reihenfolge gelernt. Diese Information ist für die Lehrer nützlich, um den Ursprung der von den Lernenden begangenen Fehler zu ermitteln, die dann im Einklang mit dem erreichten Niveau der Schüler korrigiert werden;
- Monitor: Die Aufgabe des Dozenten besteht darin, den Lernenden bestmöglich zu korrigieren und ihm beim bewussten Spracherwerb zu helfen;
- Input + 1: Damit Lernen stattfinden kann, muss der Input verständlich sein. Wenn Lernende einen höheren Wissensstand erreicht haben, kann der Input durch den Zusatz von + 1 auf die nächste Stufe gehoben werden. In diesem Fall besteht der Input aus einem bekannten Teil und einer Herausforderungskomponente, die der Lernende mithilfe von Strategien und anderen Kenntnissen bewältigen kann;
- Affektiver Filter: Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen sind Offenheit und Bereitschaft des Lernenden, der keine Hemmungen, Ängste und Befürchtungen haben sollte. Oftmals behindert der Zustand von Angst und Furcht den Lernprozess, daher ist es notwendig, die Barriere abzubauen, die vor allem mit Stress-Situationen verbunden ist (Balboni, 2014).

### *1.2.2 Valutazione und verifica*

Normalerweise werden die Begriffe *valutazione* und *verifica* gleichgesetzt, doch im Rahmen der Didaktik beziehen sie sich auf zwei verschiedene Momente des Lernprozesses. Diese italienischen Begriffe, die Serragiotto (2016) im Text *La valutazione degli apprendimenti linguistici* benutzt, können mit den deutschen Bezeichnungen Evaluation und Prüfung in Verbindung gebracht werden. Die *valutazione* oder Evaluation ist Teil der Kontrollphase der Unterrichtseinheit und bietet die Gelegenheit, die Kenntnisse der Lernenden zu prüfen und dann in der Unterrichtsplanung fortzufahren. Dieses Konzept geht über das traditionelle Wissen-Lehren-Prüfen-Modell hinaus und schließt auch Faktoren ein, die den persönlichen Bereich von Schülern und Lehrern betreffen. Die *valutazione* findet am Ende des Lernprozesses statt und zielt darauf ab, die Sprachkenntnisse des Schülers durch die Beobachtung der Fortschritte zu prüfen. Der Schwerpunkt liegt also auf dem Individuum, deshalb ist es erforderlich, ein spezifisches Profil des Lernenden in Bezug auf Motivation, Erwartungen und Kursziele

zu erstellen. Ebenso muss der Lehrer seine Erwartungen offenlegen, um das Vertrauen in den Erziehungspakt zwischen den Akteuren zu stärken. Die *valutazione* berücksichtigt nicht nur die Testergebnisse der Lernenden, sondern ist ein System zur Überprüfung der Kompetenzen, um kritische Punkte zu erkennen und lösen, auch durch Anpassungen des Lehrprogramms. Die *valutazione* ist daher ein dynamischer Prozess, der den Lernenden einbezieht und ihm seinen Lernprozess bewusster macht. Aus diesem Blickwinkel wird der Fehler als Ressource für die Durchführung von Korrekturmaßnahmen und die Schließung von Lücken betrachtet. Die *valutazione* unterscheidet sich somit von der *verifica* oder Prüfung, bei der die Erreichung der gesetzten Lernziele festgestellt wird. Die *valutazione* ist ein komplexer Prozess, bei dem einige Daten durch Tests erhoben und dann unter Berücksichtigung weiterer Faktoren, wie der persönlichen Geschichte und dem Engagement des Schülers, interpretiert werden. Im Mittelpunkt der *valutazione* stehen also die Lernenden und die von den Lehrern ausgearbeiteten Lehrpläne. Das frühere Modell von *valutazione* dagegen verfolgte das Ziel, die Leistung des Schülers zu überprüfen, und übertrug die Verantwortung für die schulischen Leistungen vollständig auf den Einzelnen, ohne die Angemessenheit der Unterrichtsmethoden in Betracht zu ziehen. Die neue Form von *valutazione* erlaubt es hingegen, die Stärken und Schwächen der Lehrpläne zu erkennen (Serragiotto, 2016). Die *verifica* der Kompetenzen kann auf zwei Arten durchgeführt werden. Bei einem objektiven Test wird unabhängig von der Person, die ihn korrigiert, dieselbe Punktzahl erzielt, sodass die persönliche Meinung des Lehrers keine Rolle spielt. Subjektive Tests dagegen bewerten die mündlichen oder schriftlichen Interaktions- und Produktionsfähigkeiten. Der Lehrende ist daher aufgefordert, die Leistung des Schülers zu bewerten. Diese Bewertung kann durch persönliche Faktoren beeinflusst werden (Benvenuto und Giacomoantonio, 2008).

#### *1.2.2.1 Interimssprache und Interpretation des Fehlers*

Die Interimssprache ist ein Stadium der Sprache, die ein L2-Lernender entwickelt. In diesem Fall hat der Schüler die Sprache noch nicht vollständig erworben, sodass er einige Merkmale der L1 bei der Wiedergabe der Zielsprache beibehält. Im Vergleich zur Muttersprache des Lernenden weist die Interimssprache jedoch einige Neuigkeiten und Änderungen auf.

Pallotti beschreibt die Interimssprache wie folgt:

L'interlingua è un sistema linguistico vero e proprio, con le sue regole e la sua logica, parlato da chi sta apprendendo una seconda lingua. Per capire come un alunno sta progredendo verso la lingua d'arrivo, la nozione di interlingua è più utile di quella di errore, perché è formulata in positivo e dal punto di vista di chi impara, cercando di dare conto delle sue ipotesi (Pallotti, 2005: 1).

Der Autor bezeichnet das Lernen einer L2 als einen schrittweisen Prozess, der untrennbar mit Fehlern verbunden ist, da er zu Ergebnissen führt, die vorübergehend nicht mit dem gewünschten Ziel übereinstimmen. Die Interimssprache ist eine Übergangskompetenz des Lernenden in der Unterrichtspraxis. Sie ermöglicht den Übergang von einem negativ wertenden Ansatz, der den Fehler als Defekt betrachtet, zu einer positiven Sichtweise, die die Sprachproduktionen der Lernenden als Versuche anerkennt, zu verstehen, wie die Sprache funktioniert. Viele Fehler sind deshalb ein Ausdruck von Lernstrategien und Zeichen von Kompetenzen, die der Schüler besitzt (Pallotti, 2005).

### 1.3 Einführung in die Negation

Die Negation gilt als Sprachuniversal, da jede Sprache über die Möglichkeit verfügt, die Wahrheit einer Äußerung zu verneinen. Die Satznegation wird mit einer unabhängigen Partikel ausgedrückt, die eine ganze Äußerung betrifft, wie z. B. *non* auf Italienisch und *nicht* auf Deutsch. Außerdem kann sie durch lexikalische Elemente mit einer inhärenten negativen Bedeutung dargestellt werden, wie *nessuno*, *niente* und *mai* im Italienischen und *niemand*, *nichts* und *nie* im Deutschen. Im Deutschen gibt es auch den negativen Terminus *kein*, der von einem Substantiv begleitet wird und der Deklination des unbestimmten Artikels *ein* folgt. Dennoch verfügt *kein* auch über Pluralformen.

Nachstehend findet man zwei Beispiele für Negativsätze auf Deutsch (a) mit der entsprechenden Übersetzung auf Italienisch (b).

- (1) a) Lena isst die Pizza **nicht**.  
b) Lena **non** mangia la pizza.
- (2) a) Lena isst **keine** Pizza.  
b) Lena **non** mangia la pizza.

Wie aus den angeführten Beispielen (1) (2) hervorgeht, sind die Satzglieder je nach Sprache in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet. In der Regel ist die Reihenfolge der Elemente im Italienischen SVO, während sie im Deutschen SOV ist. In der deutschen Sprache fällt dies am meisten bei Nebensätzen auf. Im Rahmen der syntaktischen Struktur steht das negative Element *non* auf Italienisch vor dem Verb und auf Deutsch wird *nicht* an letzter oder vorletzter Stelle gesetzt. Im Laufe der Entwicklung der deutschen Sprache verschwand die ursprüngliche präverbale Negationspartikel und nur das postverbale Element blieb. Diese Entwicklung entspricht dem Jespersen-Zyklus (Elspass und Langer, 2012). Im Italienischen hingegen ist *non* präverbal, obwohl viele Dialekte die Existenz dieses Zyklus auch innerhalb der romanischen Sprachen belegen. Wenngleich Italienisch und Deutsch beide indogermanische Sprachen sind, unterscheiden sie sich in der strukturellen Stellung der Negation: Auf Italienisch liegt sie vor dem Verb (a), während sie auf Deutsch am Ende des Satzes steht (b), wie im folgenden Beispiel (3).

- (3) a) Lena **non** mangia.  
b) Lena isst **nicht**.

#### 1.4 Negation im Italienischen

In der italienischen Sprache kann die Negation zwei verschiedene Funktionen ausüben: die deklarative und die prohibitive Funktion.

- (4) a) **Non** piove.  
b) **Non** sederti!

(Bernini, 2011)

Der erste Satz (4a) stellt die deklarative Funktion der Negation dar, weil er eine Handlung ohne Wahrheit beschreibt. Dagegen hat die zweite Äußerung (4b) eine Verbotsfunktion und zielt darauf ab, die Durchführung einer gewissen Aktion zu verbieten oder zu verhindern. Beide Negationen werden durch das dem Prädikat vorangestellte Adverb

*non* ausgedrückt. Dieses kann im Zusammenspiel mit dem Adverb *mica* erscheinen, das zur pragmatischen Verstärkung des Satzes verwendet wird (5).

(5) Certo che ho capito: **non** sono *mica* stupido io.

(Bernini, 2011)

Auf Italienisch kann die Negation auch durch weitere Elemente ausgedrückt werden, die sich nicht auf das Prädikat des Satzes beziehen, darunter:

- Die Indefinitpronomen *nessuno*, *niente/nulla* und *mai* werden für belebte und unbelebte Wesen bzw. für die Zeit benutzt. *Mai* übernimmt die Funktion eines Adverbs und *nessuno* kann auch die Funktion eines Adjektivs haben;
- Die Konjunktionen *neanche*, *nemmeno* und *neppure*, die den bereits im Kontext ausgedrückten Wörtern ein negatives Element hinzufügen. Insbesondere haben *neanche* und *nemmeno* eine verstärkende Bedeutung und schließen jede Möglichkeit aus;
- Die korrelativen Konjunktionen *né...né*;
- Das Wort *no* als Antwort auf polare Fragen.

Der Umfang der Negation ist der Satzteil, auf den sich die Negation bezieht. Bei deklarativen Sätzen mit neutraler Intonation erstreckt sich die Negation auf der rechten Seite des Adverbs *non* und umfasst den rhematischen Satzteil, während der thematische Teil ausgeschlossen ist (6).

(6) Giovanni **non** è andato a Nizza per lavoro.

(Bernini, 2011)

Der Umfang der Negation kann durch den Einsatz verschiedener intonatorischer oder syntaktischer Mittel unterschiedlich sein (Bernini, 2011).

#### 1.4.1 Doppelte Verneinung

Die doppelte Verneinung ist ein typisches Phänomen der italienischen Sprache, wonach in Anwesenheit eines negativen Elements auch eine Negation erforderlich ist. Der ganze

Satz wird dann so interpretiert, als hätte er nur eine einzige Negation, wie im nachfolgenden Beispiel (7).

(7) Lena **non** ha mangiato *niente*.

In diesem Fall (7) befindet sich *niente* in der Objektposition nach dem Verb innerhalb der Struktur.

Manchmal können auch zwei negative Quantoren vorhanden sein (8).

(8) *Nessuno* ha mangiato *niente*.

Ein negativer Quantifikator, der in einer präverbale Stellung gesetzt wird, kann einen ganzen Satz allein verneinen, ohne das negative Element zu benutzen (9a). Falls der Quantor hingegen nach dem flektierten Verb steht, ist *non* notwendig (9b).

(9) a) *Nessuno* viene.

b) **Non** viene *nessuno*.

### 1.5 Negation im Deutschen

Wie der Duden zeigt, gibt es auch im Deutschen mehrere Möglichkeiten, die Negation auszudrücken, z. B.<sup>1</sup>:

- Die Antwortpartikel *nein*;
- Die Partikel oder das Adverb *nicht*;
- Adverbien wie *keinesfalls* und *keineswegs* und adverbiale Phrasen wie beispielsweise *auf keinen Fall*;
- Indefinite Pro-Adverbien wie *nie* und *nirgendwo*;
- Indefinitpronomen und Artikelwörter wie beispielsweise *niemand*, *nichts* und *kein*;
- Konjunktionen oder Adverbien wie *weder...noch*;

---

<sup>1</sup> Die Darstellung im folgenden Abschnitt stützt sich vollständig auf die Quelle Duden, 2009: *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Band 4, 8. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

- Präpositionen im Übergangsbereich zur lexikalischen Negation wie beispielsweise *ohne (dass)* und *statt (dass)*.

Bei vielen dieser Negationswörter gibt es Zeitangaben wie *noch* und *mehr* und sie können durch *gar* und *überhaupt* verstärkt werden.

In der deutschen Sprache wird der Geltungsbereich der Negation durch die Umformulierung eines Satzes nach dem folgenden Muster festgestellt: *Es ist nicht der Fall, dass ...* Im nachstehenden Beispiel (10) wird der Skopus der Negation durch Unterstreichung hervorgehoben.

- (10) a) Lena hat die Pizza leider **nicht** gegessen.  
b) Es ist leider **nicht** der Fall, dass Lena die Pizza gegessen hat.

Am Beispiel (10) wird deutlich, dass das Adverb *leider* nicht zum Geltungsbereich der Negation gehört, da in diesem Fall der Skopus der Negation nur den Nebensatz umfasst. Der Fokus der Negation hingegen kann auch nur einige Elemente des Skopus einschließen. Der kontrastive Fokus wird durch die Korrektur des Satzes mit *sondern* angezeigt.

Auf der Grundlage des Begriffs Fokus können die Negationen in zwei Kategorien unterteilt werden. Von einer Sondernegation spricht man, wenn der Fokus der Negation auf einem einzelnen Satzglied oder sogar nur auf einem Bestandteil eines Satzglieds liegt (11a). Bei der Satznegation dagegen umfasst der Fokus das ganze Prädikat und auch einige Satzglieder (11b). In den nachfolgenden Beispielen (11) ist der Fokus der Negationen durch Unterstreichung hervorgehoben.

- (11) a) Otto hat glücklicherweise **nicht** die große Schere in den Müll geworfen  
(sondern die kleine).  
b) Otto hat die Schere glücklicherweise **nicht** in den Müll geworfen (sondern in die Schublade gelegt).

(Duden, 2009: 908-909)

Diese zwei Arten von Negation sind nicht leicht zu unterscheiden, vor allem in der Schriftsprache. Bei ähnlichen Sätzen macht nur die Korrektur mit *sondern* den Fokus der



Negation deutlich. In der mündlichen Sprache hingegen werden diese Strukturen durch die Satzintonation unterschieden. Bei den seltenen Fällen, in denen der Fokus des Geltungsbereichs der Negation entspricht, handelt es sich um Nebensätze.

In der Regel wird die Negation *nicht* auf der linken Seite des Fokus gesetzt. Bei Sätzen mit komplexen Prädikaten steht *nicht* vor den Prädikatsteilen der rechten Satzklammer (12):

(12) Ich glaube, dass Anna das Buch **nicht** lesen will.

(Duden, 2009: 910)

Im Fall der Satznegation, bei der der Fokus das Prädikat und die adverbialen (a) und prädikativen (b) Ergänzungen einschließt, befindet sich *nicht* vor diesen Elementen (13).

(13) a) Die Goldkette befand sich **nicht** im Tresor.

b) Der Gärtner war **nicht** der Mörder.

(Duden, 2009: 910)

„Wenn nur ein Element innerhalb eines Satzgliedes Fokus der Negation ist, kann die Negationspartikel oft nicht unmittelbar vor dieses Element gestellt werden; sie steht dann vor dem ganzen Satzglied“ (Duden, 2009: 910) (14).

(14) Ich habe **nicht** den Schrank aus Italien, sondern den/denjenigen aus Frankreich gekauft.

(Duden, 2009: 910)

Dennoch akzeptieren einige Sprecher die Einfügung von *nicht* innerhalb des Satzgliedes bei Genitivattributen (15).

(15) Das ist das Haus **nicht** meiner Eltern allein, sondern meiner ganzen Großfamilie.

(Duden, 2009: 911)

Darüber hinaus darf *nicht* als Partikel nicht allein im Vorfeld erscheinen, sondern muss von einem Satzglied begleitet werden (16).

(16) **Nicht** *Anna* brachte das Buch (sondern Beate).

(Duden, 2009: 911)

Der Satzbau mit *nicht* im Vorfeld ist erlaubt, wenn die Negation mit Abtönungspartikeln wie *schon gar* (17a) und *überhaupt* (17b) verstärkt wird (17).

(17) a) *Schon gar nicht* war er ein rationaler Kritiker katholischer Orthodoxie.

b) Und *überhaupt nicht* mag ich Intoleranz, gepaart mit Dummheit!

(Duden, 2009: 912)

„Wenn in einem verneinten Satz der Fokus der Negation eine indefinite Phrase enthält, kann die Negation in dieser Phrase mit einem negativ-indefiniten Wort ausgedrückt werden“ (Duden, 2009: 912).

Wenn sich zwei negative Satzglieder im Fokus befinden, die zu derselben Negation gehören, kann nur eines von ihnen negativ markiert werden (18).

(18) Ich glaube, dass Otto *niemandem etwas* gesagt hat.

(Duden, 2009: 914)

Dies gilt nicht für Reihen von Elementen mit der gleichen Funktion (19).

(19) Du interessierst dich für *nichts* und *niemanden*!

(Duden, 2009: 914)

Bei der deutschen Negation stehen daher zwei Modelle zur Verfügung: Nominalphrasen mit *kein* oder solche mit *nicht (ein)*. Normalerweise erscheint das Negationswort *nicht ein* in kontrastiven Sätzen, sonst neigt man dazu, die Negation *kein* zu benutzen. Dies stellt jedoch keine strikte Regel dar, wie die folgenden Beispiele (20) für kontrastiven Fokus veranschaulichen.

- (20) a) Ich habe **nicht** ein Auto gekauft, sondern ein Fahrrad.  
b) Ich habe **kein** Auto gekauft, sondern ein Fahrrad.

(Duden, 2009: 913)

Trotz dieser Variabilität lassen sich einige Besonderheiten feststellen. Wird *ein* als Kardinalzahl verwendet, ist die Negation *nicht* erforderlich (21).

- (21) Otto besitzt **nicht** *ein* Buch.

(Duden, 2009: 914)

In Anwesenheit eines Prädikativs, das mit einem Kopulaverb wie *sein* verbunden ist, kommt das Substantiv, das eine Funktion darstellt, oft ohne unbestimmten Artikel vor. Bei Negativsätzen wird dann das Negationswort *nicht* eingefügt (22).

- (22) Er ist **nicht** Schauspieler. (Es ist **nicht** der Fall, dass er Schauspieler ist.)  
oder auch: Er ist **kein** Schauspieler. (Es ist **nicht** der Fall, dass er ein Schauspieler ist.)

(Duden, 2009: 914)

Neben dem Beispiel befindet sich die Umschreibungsprobe, die die Elemente hervorhebt, worauf sich die Negation bezieht. Das Negationswort *kein* wird dagegen mit adjektivischen Attributen benutzt (23).

- (23) Er ist **kein** guter Schauspieler. (Es ist **nicht** der Fall, dass er ein guter Schauspieler ist.)

(Duden, 2009: 914)

Außerdem kann *kein* nicht in Konjunkionalphrasen mit *als* verwendet werden (24).

- (24) Sie arbeitet **nicht** als Psychologin.

(Duden, 2009: 914)

## 1.6 Satzstruktur im Deutschen

Die deutsche Sprache weist einen starreren Satzbau als Italienisch auf, da sie den Satzgliedern, vor allem dem Verb, eine feste Stellung zuweist. In Deklarativsätzen befindet sich das Verb an zweiter Stelle nach dem Subjekt und vor dem Objekt. Diese Reihenfolge ist mit der italienischen vergleichbar, wie im nachfolgenden Beispiel (25) zu sehen ist.

(25) Lena isst die Pizza.

Das Phänomen der Verbzweitstellung begründet die feste Position des Verbs, das an zweiter Stelle bleibt, auch wenn ein anderes Element als das Subjekt auf dem ersten Platz steht, das seinerseits an die dritte Stelle rückt (26).

(26) Heute isst Lena die Pizza.

Bei indirekten Fragesätzen, die eine Ja/Nein-Antwort erfordern, befindet sich das flektierte Verb in der ersten Position und das Subjekt an zweiter Stelle (27).

(27) Isst Lena die Pizza?

In den Hauptsätzen dagegen wird der zweite Platz vom flektierten Teil des Verbs eingenommen, während die letzte Stelle Elemente wie das Partizip der zusammengesetzten Tempora, den Infinitiv des Hauptverbs, die Partikel der trennbaren Verben und das nominale Prädikat beinhaltet. Bei der Analyse eines Satzes mit einem zusammengesetzten Verb oder einem Nebensatz wird die typische SOV-Reihenfolge des Deutschen deutlich: Der finite Teil eines zusammengesetzten Verbs oder eines einfachen Verbs in einem eingebetteten Satz steht am Ende des Satzes nach dem Objekt (28).

(28) Ich weiß, dass Lena die Pizza gegessen hat.

Die deutsche Sprache akzeptiert keine Äußerungen, die gleichzeitig zwei negative Elemente enthalten.

### 1.7 Struktureller Vergleich zwischen Italienisch und Deutsch

Zusammenfassend ergeben sich aus dem strukturellen Vergleich zwischen Italienisch und Deutsch zwei Hauptunterschiede: die syntaktische Reihenfolge der Satzglieder und die Struktur des Negativsatzes.

- (29) a) So che Lena mangia la pizza.  
b) Ich weiß, dass Lena die Pizza isst.

In den angeführten Beispielen (29) kann man feststellen, dass im Italienischen die Ergänzung *la pizza* dem Verb *mangia* folgt (a), während im Deutschen das Verb *isst* am Satzende steht (b).

Außerdem ist ein Unterschied zwischen der Stellung von *nicht* auf Deutsch und *non* auf Italienisch zu beobachten (30).

- (30) a) Lena **non** mangia la pizza.  
b) Lena isst die Pizza **nicht**.

Im obigen Beispiel (30) wird gezeigt, dass im Italienischen *non* in präverbaler Stellung liegt, während im Deutschen *nicht* in postverbaler Position zu finden ist.

Die Negation *kein* hat keine Entsprechung im Italienischen. Deshalb müssen italienischsprachige Lernende, die Deutsch als L2 lernen, eine weitere mentale Kategorie erstellen, um dieses Negationswort verwenden zu können. Insbesondere wird *kein* benutzt, um Substantive zu verneinen, denen kein Artikel oder ein unbestimmter Artikel vorangestellt ist. In den erwähnten Fällen wird im Italienischen immer die Negation *non* benutzt, wie im nachfolgenden Beispiel (31) zu sehen ist.

- (31) a) Lena isst **keine** Pizza.  
b) Lena **non** mangia [la] pizza.

Im Beispiel (31b) zeigen die eckigen Klammern an, dass im Italienischen der Artikel *la* ausgelassen werden kann.

STUDIO SPERIMENTALE





In questa sezione verrà presentata dettagliatamente la ricerca sperimentale condotta sul tedesco, la quale mira ad analizzare il processo di apprendimento della negazione nella lingua tedesca come L2 da parte di studenti italofoeni frequentanti scuole secondarie. L'indagine si focalizza sulla ricerca quantitativa basata sulla performance degli studenti ed è coadiuvata da un'analisi qualitativa delle strategie alternative impiegate dagli apprendenti che non hanno prodotto la risposta target. Il lavoro si compone di due parti principali: la prima contiene uno studio cross-sectional eseguito su studenti degli istituti secondari di primo e secondo grado, mentre la seconda presenta uno studio longitudinale condotto solamente sugli apprendenti delle scuole secondarie di secondo grado. Lo studio cross-sectional prevede la somministrazione di un unico test, il quale si pone l'obiettivo di verificare la performance media degli studenti appartenenti al campione. Quest'ultimo è formato da apprendenti frequentanti tre diversi istituti, che si differenziano anche per la loro posizione geografica. Lo studio longitudinale invece si basa su due misurazioni degli stessi soggetti a distanza di tempo e si propone di analizzare l'effetto dell'unità didattica elaborata sul sottogruppo di studenti delle scuole secondarie di secondo grado.



## TEST 1: STUDIO CROSS-SECTIONAL

Nel seguente capitolo verrà illustrato lo studio cross-sectional condotto su studenti degli istituti secondari di primo e secondo grado. La ricerca cross-sectional o trasversale prevede l'analisi di un campione che viene testato una sola volta e che può essere comparato alla popolazione totale. Questa prima prova, denominata "Test 1", è stata somministrata a gruppi di apprendenti selezionati da tre diverse scuole secondarie situate nelle province di Vicenza e Gorizia. L'obiettivo del test è quello di stabilire la performance media del campione di studenti frequentanti istituti secondari, che corrisponde quindi alla popolazione media degli studenti italiani. L'idea di progettare questa prova risale alla mia esperienza di tirocinio curricolare presso uno studio didattico che si occupa di doposcuola e lezioni private, durante la quale ho notato ripetutamente molteplici difficoltà degli studenti con la negazione tedesca. Di fatto, questo argomento grammaticale è molto vasto e complesso, tanto che deve essere affrontato gradualmente durante l'apprendimento della L2. Successivamente, le conoscenze pratiche acquisite durante il corso di Linguistica Clinica mi hanno permesso di strutturare un test pilota, che poi ho ampliato al fine di adattarlo ai gruppi sperimentali selezionati.

### 2.1 Considerazioni preliminari

Il presente studio ha preso avvio con l'analisi teorica del fenomeno della negazione nelle due lingue di lavoro, ovvero italiano e tedesco. La conoscenza approfondita dell'uso della negazione permette infatti di notare le differenze strutturali tra le due lingue e osservare il comportamento linguistico degli studenti esaminati. In questo modo è possibile identificare le tendenze di utilizzo della negazione e considerare eventuali strategie alternative impiegate dagli apprendenti al fine di manipolare le frasi. In seguito

alla descrizione del fenomeno, sono state prese in esame ipotesi e teorie linguistiche recenti che possono essere applicate allo studio sperimentale. Infine, attraverso un excursus cronologico, è stata ripresa la letteratura precedente per indirizzare correttamente lo studio sperimentale e allinearsi allo stato attuale della ricerca. L'analisi delle indagini antecedenti consente poi di esaminare le tendenze già osservate e confrontare i risultati sperimentali con i dati raccolti precedentemente.

### 2.1.1 Il fenomeno della negazione in italiano e tedesco

Italiano e tedesco sono lingue provenienti da due ceppi differenti, che presentano quindi numerose diversità anche nell'ambito della negazione frasale. In questo progetto sono stati considerati la particella *non* per l'italiano e la particella indipendente *nicht* e il determinante negativo *kein* per il tedesco, tralasciando le forme di negazione lessicale quali *nessuno, niente e mai* per l'italiano e *niemand, nichts e nie* per il tedesco. In italiano la negazione frasale *non* presenta una posizione sintattica fissa dalla quale non si muove, infatti viene collocata in posizione preverbale. Il tedesco invece si avvale di più elementi negativi, ovvero *nicht* e *kein*. La forma negativa tedesca più simile al *non* italiano è *nicht*. A differenza dell'italiano, *nicht* si colloca sempre in posizione postverbale nella frase principale. Tuttavia, la sua postazione non è fissa, ma ricopre una posizione diversa a seconda dell'elemento che si intende negare. Di norma, *nicht* viene impiegato per negare sostantivi preceduti da articoli determinativi o aggettivi possessivi e per negare verbi, aggettivi o altre componenti. Nell'ambito della linguistica si ricorre spesso ai concetti di estensione e focus della negazione. L'estensione o campo di validità della negazione viene definita attraverso la manipolazione della frase, che viene trasformata in una struttura della tipologia *Es ist nicht der Fall, dass ...*. L'estensione corrisponde quindi alla frase secondaria introdotta da *dass*. Nelle frasi semplici, il campo di validità della negazione comprende tutta la frase, come nel seguente esempio (32).

(32) Es ist **nicht** der Fall, dass *Anna das Buch gelesen hat*.

(Duden, 2009: 907)

Il focus invece seleziona spesso alcune parti dell'estensione della negazione. Il focus contrastivo viene identificato in maniera diversa sulla base del medium del linguaggio.

Di fatto, nella lingua orale è legato all'intonazione, mentre nel linguaggio scritto viene individuato grazie a correzioni e precisazioni esplicitate tramite la congiunzione avversativa *sondern*. Nell'esempio di seguito riportato (33), il campo di validità della negazione è evidenziato in corsivo e il focus è segnalato con una sottolineatura.

(33) Es scheint, dass Otto die Schere **nicht** in die Schublade gelegt (hat), sondern in den Müll geworfen hat.

(Duden, 2009: 908)

La posizione della particella negativa *nicht* è determinata dal focus, che solitamente si colloca a destra rispetto alla negazione (Duden, 2009). L'elemento *kein* è un articolo indeterminativo che porta i tratti di negazione e perciò viene declinato. Quest'ultimo si utilizza in contesti ben definiti: quando il sostantivo non è preceduto da articoli e quando il nome è preceduto da un articolo indeterminativo.

Di seguito alcuni esempi (34) di frasi negative in italiano e tedesco.

- |      |          |  |
|------|----------|--|
| (34) | Italiano | a) Il nonno <b>non</b> è giovane.              |
|      |          | b) Nell'aula <b>non</b> ci sono studenti.      |
|      | Tedesco  | a) Der Opa ist <b>nicht</b> jung.              |
|      |          | b) In der Klasse gibt es <b>keine</b> Schüler. |

Queste frasi, tratte dagli esercizi del Test 1, rappresentano con precisione le caratteristiche della negazione appena descritte. Di fatto, nella versione in italiano si nota che la particella negativa *non* si colloca sempre in posizione preverbale, mentre negli esempi in tedesco le due negazioni *nicht* e *kein* appaiono in posizione postverbale. Inoltre, nella prima frase *nicht* intende negare l'aggettivo qualificativo *jung*, invece nella seconda l'elemento negativo declinato *keine* nega *Schüler*, il complemento oggetto plurale costituito da un sostantivo senza articolo.

### 2.1.2 Full Transfer/Full Access Hypothesis

Lo studio sperimentale proposto si basa su alcune teorie linguistiche che ne hanno consentito la realizzazione. Un'ipotesi fondamentale è la *Full Transfer/Full Access*

*Hypothesis* (FTFA), formulata da Sprouse e Schwartz nel 1996. Con questa teoria gli studiosi sostengono che lo stadio iniziale di apprendimento della L2 corrisponde allo stadio finale di acquisizione della L1, spiegando così l'espressione *Full Transfer*. Successivamente, la mancata assegnazione di una rappresentazione ai dati dell'input porta a riadattamenti linguistici a partire dalle opzioni fornite dalla Grammatica Universale (GU). Tale teoria prevede quindi un accesso totale alla GU, che viene sottolineato anche nella denominazione dell'ipotesi grazie alla dicitura *Full Access*. Sprouse e Schwartz supportano la loro teoria presentando l'analisi dell'interlingua di alcuni soggetti con L1 turco ed L2 tedesco, i cui dati sperimentali sono stati raccolti durante le ricerche condotte nel 1994. L'ipotesi è avvalorata anche da ulteriori informazioni statistiche relative ad altre lingue ottenute negli anni successivi. Nel loro articolo, gli autori accreditano la loro teoria a discapito di altre due proposte precedenti, le quali ammettono l'accesso totale alla GU, ma rifiutano il transfer completo. La *Minimal Trees Hypothesis* di Vainikka e Young-Scholten del 1994 infatti non riconosce il trasferimento delle categorie funzionali, mentre la *Weak Transfer Hypothesis* di Eubank del 1993 respinge il transfer dei valori associati alle categorie funzionali. Sprouse e Schwartz dimostrano che entrambe le ipotesi alternative possono essere confutate per quanto riguarda l'apprendimento di una L2. In questa maniera la FTFA risulta essere il modello più coerente dello stadio cognitivo iniziale della L2 (Sprouse e Schwartz, 1996). Rispetto l'indagine presentata in questo lavoro, la FTFA ipotizza che le conoscenze attuali in merito alla lingua italiana possedute dagli studenti vengano trasferite al loro stadio di interlingua tedesca. Alla luce di tale transfer, alcune caratteristiche dell'italiano possono accomodarsi al tedesco, altre invece devono essere completamente modificate in base ai nuovi parametri linguistici. Sulla scorta di questa teoria, nello studio sperimentale si prevede che la particella negativa italiana *non* venga associata al *nicht* tedesco, in particolare dagli studenti frequentanti scuole secondarie di primo grado. Di fatto, l'esperienza ridotta con la nuova L2 potrebbe indurre gli apprendenti a conferire maggiore importanza al trasferimento dei tratti linguistici provenienti dalla loro L1. Tuttavia, l'accesso totale alla GU permette agli studenti di impiegare nuove soluzioni grammaticali, le quali sono disponibili a livello genetico. Nonostante la negazione in tedesco si esegua in modalità molto differenti dall'italiano, queste sono comprensibili grazie alla GU.

### 2.1.3 Feature Reassembly Hypothesis

La seconda teoria fondante del presente studio sperimentale è la *Feature Reassembly Hypothesis* (FRH), elaborata da Lardiere nel 2009. Questa ipotesi più recente si ispira al programma minimalista e prende in considerazione i tratti, ovvero unità ridotte che consentono una descrizione linguistica maggiormente raffinata. La studiosa afferma che gli apprendenti della L2 debbano comprendere in che modo i tratti principali della loro L1 si esprimono attraverso unità lessicali differenti. Da questo punto di vista, l'apprendimento si configura come un'associazione tra concetti astratti che trovano un loro corrispondente nella L2. Proseguendo in tale ottica, le differenze tra lingue sono considerate come differenze tra tratti, i quali rappresentano categorie funzionali. Il compito degli apprendenti consiste quindi nel selezionare la configurazione di tratti specifica per ogni item lessicale a seconda dell'input linguistico ricevuto. Il processo di selezione mira ad estrarre solamente i tratti rilevanti della lingua di partenza. Tale ipotesi prevede il coinvolgimento della GU, in quanto si basa sull'assunzione teorica secondo cui i concetti semantici universali sono disponibili grazie alla GU. La GU si presenta quindi come un inventario di tratti linguistici forniti geneticamente, la quale combina e interpreta i tratti delle strutture grazie ai suoi meccanismi cognitivi di computazione. La riconfigurazione dei tratti può comportare la creazione di nuove categorie mentali, nel caso in cui le molteplici sfumature di significato di un determinato tratto della L1 vengano espresse attraverso diversi item lessicali nella L2.

Lardiere descrive in tal modo la sua ipotesi riguardo l'apprendimento di una L2:

Acquiring a second language grammar necessarily involves determining how to assemble the lexical items of the target language. I argue that this will require that the learner reconfigure or remap features from the way these are represented in the L1 into new formal configurations on possibly quite different types of lexical items in the L2. This is a formidable learning task that goes far beyond the simple "switch-setting" or "selecting" metaphors that have sometimes been used to characterize the acquisition of a L2 grammar (Lardiere, 2009: 175).

Nell'articolo l'autrice critica il concetto di parametro, che sembra semplificare il complicato processo di apprendimento di una lingua target. L'apprendente deve infatti compiere numerose operazioni al fine di assimilare una nuova lingua: in primo luogo osserva i tratti impiegati nella L2, in seguito li confronta con quelli utilizzati nella L1 e

infine li riconfigura in soluzioni grammaticali differenti sulla base della lingua target. Durante la trattazione, Lardiere espone la sua teoria servendosi della formazione del plurale in inglese, cinese mandarino e coreano (Lardiere, 2009).

Per quanto concerne la ricerca sperimentale in oggetto, la FRH pone l'attenzione sul lavoro di riflessione grammaticale portato a termine dagli studenti, i quali hanno analizzato in maniera approfondita la negazione nelle due lingue considerate, al fine di sviluppare una consapevolezza rispetto alle loro diversità. In seguito all'osservazione, grazie alla GU gli apprendenti hanno avviato un processo di riconfigurazione dei tratti dalla L1 verso nuovi tratti formali della L2, che si realizzano in differenti tipi di item lessicali. Nel caso particolare del tedesco, per gli studenti italofofoni è necessaria la creazione di nuove categorie mentali, in quanto la particella negativa italiana *non* può essere espressa con *nicht* o *kein* in base al contesto. Pertanto, gli apprendenti hanno il compito di scegliere la negazione adatta ad ogni frase.

#### *2.1.4 Le tappe di acquisizione nel processo di apprendimento della L2*

Lo studio sperimentale presentato nell'elaborato è stato sviluppato seguendo il modello delle ricerche condotte precedentemente da diversi linguisti, i quali si sono occupati dell'apprendimento della lingua tedesca come L2. La panoramica della letteratura antecedente si è rivelata fondamentale per strutturare il presente studio e approfondire i dibattiti teorici in corso negli anni pregressi. La prima indagine che getta le basi di tale branca di studi a livello cronologico è stata eseguita da Meisel, Clahsen e Pienemann, che successivamente hanno riassunto le loro scoperte nell'articolo del 1981 dal titolo *On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition*. Gli autori si sono concentrati sullo studio del processo di apprendimento della L2 e non solamente sui risultati, in modo da individuare alcune tappe di acquisizione della lingua target. I dati sperimentali del lavoro provengono da interviste informali effettuate su adulti spagnoli, italiani e portoghesi che lavoravano in Germania, ma non avevano frequentato la scuola nel paese. Nel loro articolo gli studiosi sostengono che, a partire da tre regole di movimento individuate nella lingua tedesca, è possibile stilare un elenco di quattro stadi di sviluppo dell'interlingua.

Le tre regole di movimento identificate sono le seguenti:

- Nelle frasi secondarie il verbo si colloca alla fine della proposizione;



- In caso di verbi composti separabili, il prefisso viene inserito alla fine della frase;
- Se il soggetto della frase principale non occupa la prima posizione della proposizione, si verifica l'inversione.

I quattro stadi di sviluppo ipotizzati sono:

- Primo stadio: nessuna delle tre regole è stata acquisita;
- Secondo stadio: solo la regola del prefisso è stata assimilata;
- Terzo stadio: le regole del prefisso e dell'inversione sono state apprese;
- Quarto stadio: tutte le regole sono state acquisite.

Analizzando le regole e le tappe di acquisizione considerate nella ricerca, si evince che la posizione del verbo indica lo stadio di sviluppo dell'interlingua del soggetto sperimentale (Meisel, Clahsen e Pienemann, 1981).

#### *2.1.5 La disponibilità della GU negli apprendenti bambini e adulti*

Un'ulteriore indagine, condotta nel 1986 da Clahsen e Muysken, si focalizza sulla possibilità di accesso alla GU da parte di bambini e adulti. Nel loro lavoro, gli autori avallano la teoria secondo cui bambini e adulti impiegano strategie differenti per apprendere la lingua target. Di fatto, i bambini madrelingua che imparano il tedesco come L1 utilizzano sin dall'inizio il parametro linguistico corrispondente alla prima regola citata in precedenza, ovvero che il verbo è posizionato alla fine nelle frasi secondarie. Al contrario, gli adulti che apprendono il tedesco come L2 in principio applicano alla frase l'ordine canonico dei costituenti soggetto – verbo – oggetto (SVO) e poi modificano la loro ipotesi gradualmente. La differenza tra le due categorie di soggetti sperimentali consiste nell'accesso al movimento: durante l'acquisizione della lingua, i bambini hanno accesso alla matrice "movimento  $\alpha$ ", la quale consente loro di formulare ipotesi astratte, mentre gli adulti impiegano solamente strategie di apprendimento generali (Clahsen e Muysken, 1986).

#### *2.1.6 Una teoria alternativa sulla GU*

Nel 1987 Du Plessis e il suo gruppo di lavoro elaborano un'ipotesi alternativa rispetto alla teoria di Clahsen e Muysken. La proposta avanzata l'anno precedente infatti affermava che gli adulti che imparavano il tedesco come L2 non avevano accesso alla GU, ma utilizzavano regole e strategie di apprendimento ad hoc. Nel loro articolo, gli

studiosi forniscono una spiegazione dell'ordine dei costituenti nella lingua tedesca attraverso tre parametri linguistici: *head position*, *proper government* e *adjunction*. Gli autori sostengono che gli adulti si servono di una GU basata su questi tre parametri, perciò i loro errori derivano proprio da tali parametri, i quali sono impostati in modo inadeguato rispetto al tedesco, ma provengono comunque da lingue naturali (Du Plessis et al., 1987).

In seguito alla diffusione di questa nuova ipotesi, nel 1990 Clahsen ribadisce la sua tesi nel testo *The Comparative Study of First and Second Language Development*. Secondo il ricercatore, gli adulti che assimilano il tedesco L2 non utilizzano i principi della GU come strumenti di apprendimento allo stesso modo degli studenti di tedesco L1 (Clahsen, 1990).

#### *2.1.7 Le fasi di apprendimento della negazione nel tedesco L2*

Un altro studio che si inserisce nel dibattito sulla disponibilità della GU per gli adulti nell'ambito della L2 è stato condotto da Tomaselli e Schwartz nel 1990. Nel loro articolo dal titolo *Analysing the Acquisition Stages of Negation in L2 German: Support for UG in Adult SLA*, gli studiosi analizzano l'acquisizione della posizione della negazione nel tedesco L2 di parlanti nativi di lingue romanze pro-drop. Al contrario di Clahsen e Muysken, Tomaselli e Schwartz fondano la loro ricerca sulla GU e ipotizzano tre possibili stadi di posizione della negazione. Questa metodologia supporta la sequenza di sviluppo delle lingue romanze come L1 e la posizione del verbo nel tedesco L2 (Tomaselli e Schwartz, 1990).

#### *2.1.8 L'acquisizione della negazione in francese e tedesco*

Nel 1997 Meisel conduce una ricerca sperimentale in autonomia, concentrandosi sull'apprendimento della negazione, un fenomeno sintattico molto approfondito nell'ambito dell'indagine sull'interlingua. In questo studio, i principi di acquisizione di L1 e L2 vengono rielaborati secondo una prospettiva più recente della teoria grammaticale. L'articolo dal titolo *The Acquisition of the Syntax of Negation in French and German: Contrasting First and Second Language Development* contiene uno studio longitudinale sull'apprendimento di francese e tedesco, rispettivamente come L1 e L2. La lingua di partenza degli studenti esaminati è lo spagnolo. Nel testo, l'autore dimostra che i dati

sperimentali di acquisizione della L1 francese testimoniano uno sviluppo linguistico rapido e quasi privo di errori tra lingue che presentano tipologie di negazione molto diverse. Tale risultato può essere giustificato attraverso la teoria dei parametri applicata alle categorie funzionali, le quali determinano la posizione degli elementi verbali finiti. Al contrario, l'apprendimento della L2 tedesco presenta una notevole variabilità a livello interlinguistico, sia tra studenti che all'interno degli individui stessi. Meisel motiva questo divario ipotizzando molteplici strategie di utilizzo della lingua, quindi diversi tipi di conoscenza linguistica tra L1 e L2. Di fatto, gli adulti che imparano una L2 non impiegano le opzioni fornite dalla GU, ma si affidano a strategie di sequenziamento lineare applicate alle stringhe di superficie. Inoltre, vi è un contrasto strutturale tra le lingue prese in considerazione: in spagnolo la negazione precede il verbo finito, mentre in francese e tedesco segue l'elemento finito. Il tedesco è una lingua soggetto – oggetto – verbo (SOV), in cui nelle frasi principali il verbo finito si colloca sempre in seconda posizione, mentre il verbo indefinito si trova in posizione finale. Nelle frasi subordinate invece i verbi sono sempre situati alla fine della proposizione. In particolare, il verbo finito si posiziona dopo il verbo indefinito. Per quanto riguarda *nicht*, nelle frasi principali si colloca dopo il verbo finito e prima del verbo indefinito. Quest'ultima posizione corrisponde alla postazione tradizionale non marcata. Tuttavia, *nicht* può precedere il complemento oggetto della frase. In L2, il primo stadio di apprendimento della negazione è rappresentato dalla negazione preverbale o comunque ad inizio frase, come nelle lingue creole o pidgin.

Meisel sostiene la seguente sequenza di acquisizione del tedesco L2:

- Primo stadio SVO-ADV: gli studenti prediligono l'ordine dei costituenti soggetto – verbo – oggetto – avverbio (S-V-O-AVV);
- Secondo stadio ADV-PRE: gli avverbi vengono collocati in posizione iniziale all'interno della frase;
- Terzo stadio PART: gli elementi verbali indefiniti, come i prefissi dei verbi composti separabili, vengono inseriti in posizione finale nella frase;
- Quarto stadio INV: gli apprendenti acquisiscono l'inversione soggetto – verbo e la utilizzano soprattutto dopo gli avverbi;
- Quinto stadio ADV-VP: gli avverbi vengono aggiunti tra il verbo e i complementi;

- Sesto stadio V-ENDE: nelle frasi incassate gli studenti collocano i verbi finiti in posizione finale.

In generale, lo studioso afferma che la negazione preverbale viene utilizzata maggiormente nelle prime fasi di apprendimento della lingua, in quanto la conoscenza della L2 risulta limitata. Negli stadi tre e quattro la negazione postverbale diviene più comune (Meisel, 1997).

Le indagini precedentemente espone evidenziano che il dibattito fondamentale negli anni pregressi si focalizzava sulla disponibilità della GU per bambini e adulti. Di fatto, alcuni autori supportano la tesi secondo cui solamente i bambini hanno accesso alle soluzioni grammaticali offerte dalla GU, mentre altri estendono questa possibilità anche agli apprendenti adulti. Le conoscenze provenienti da queste ricerche sono state adattate ad un gruppo sperimentale differente, composto da ragazzi con un'età media equidistante alle definizioni di bambini e adulti. Nell'ottica del presente studio sperimentale infatti non è stata seguita alcuna dottrina in particolare, in quanto l'indagine esamina soggetti diversi. Tuttavia, le varie realizzazioni delle ricerche hanno svolto la funzione di modelli per lo sviluppo dello studio.

## 2.2 Obiettivo del test

Lo studio sperimentale presentato nell'elaborato si pone l'obiettivo di stabilire la performance media degli studenti frequentanti istituti secondari di primo e secondo grado rispetto la negazione tedesca. In particolare, la prova mira ad analizzare l'utilizzo di dieci tipologie di frasi negative. I dati provenienti dal campione selezionato possono poi essere generalizzati alla popolazione degli studenti italiani.

## 2.3 Domande di ricerca

L'indagine sperimentale in oggetto intende rispondere alle seguenti domande di lavoro:

- I due gruppi sperimentali selezionano correttamente la negazione tra *nicht* e *kein*, secondo i casi descritti dalla grammatica? Quando scelgono *nicht*, lo posizionano in modo adeguato all'interno della frase?
- Vi è una differenza significativa tra le performance dei due gruppi sperimentali?
- Esistono alcune tappe di acquisizione durante l'apprendimento della negazione tedesca? Quale delle due negazioni viene acquisita prima? Al termine delle

scuole secondarie di secondo grado, il processo di acquisizione si può ritenere concluso?

## 2.4 Ipotesi

In seguito all'elaborazione delle domande di ricerca, sono state formulate alcune ipotesi:

- Entrambi i gruppi sperimentali presentano difficoltà nella selezione della negazione corretta;
- Gli studenti degli istituti secondari di secondo grado ottengono un'accuratezza significativamente maggiore rispetto agli apprendenti delle scuole secondarie di primo grado, a fronte di una quantità superiore di anni di studio della lingua;
- Dopo la riconfigurazione dei tratti linguistici prevista dalla FRH, gli studenti degli istituti secondari di secondo grado utilizzano massivamente la negazione *kein*;
- Data per assunta la FTFA, gli apprendenti delle scuole secondarie di primo grado impiegano maggiormente la negazione *nicht*;
- La negazione *nicht* è la prima ad essere acquisita perché è più simile alla particella italiana *non*. Si presume che la posizione di *nicht* all'interno della frase sia spesso errata, in quanto in italiano la negazione ha una posizione preverbale fissa, mentre in tedesco è variabile, anche se è sempre in posizione postverbale. La negazione *kein* viene appresa successivamente, in quanto è necessaria la creazione di una nuova categoria mentale.

## 2.5 Partecipanti

Lo studio presentato nell'elaborato è stato condotto grazie alla partecipazione di 88 soggetti sperimentali, suddivisi in tre gruppi di indagine. I due principali gruppi sperimentali testati corrispondono rispettivamente agli insiemi degli studenti frequentanti istituti secondari di primo e secondo grado, che in seguito verranno denominati "scuola media" e "scuola superiore" al fine di evitare espressioni prolisse. Il primo gruppo sperimentale (GS1) è quindi formato da 45 apprendenti che frequentano le scuole medie, pertanto i soggetti studiano la lingua tedesca in media da tre anni. Inoltre, gli studenti frequentano principalmente la classe terza e la loro età media è di circa 13 anni. All'interno dell'insieme è presente un sottogruppo di cinque ragazzi che frequentano corsi extrascolastici di supporto. Il secondo gruppo sperimentale (GS2)

invece è composto da 38 apprendenti frequentanti le scuole superiori, perciò i soggetti studiano il tedesco da almeno cinque anni. Questi studenti frequentano prevalentemente le classi quarta e quinta e hanno un'età media di circa 18;5 anni. Anche in questo gruppo sperimentale vi sono apprendenti che si avvalgono di corsi extrascolastici, benché si tratti solamente di tre soggetti. Inoltre, il test è stato somministrato ad un gruppo ridotto di cinque soggetti di madrelingua tedesca, il quale funge da gruppo di controllo (GC), in modo da confermare le risposte target individuate. Tali soggetti hanno un'età media di 26;5 anni e hanno acquisito la lingua tedesca come L1 in tenera età.

La seguente tabella offre una panoramica dei gruppi sperimentali coinvolti nella ricerca.

Gruppi	N. partecipanti	Età media	Corsi extrascolastici	Media anni studio tedesco
Scuole medie	45	13;1	5	3;0
Scuole superiori	38	18;4	3	5;0
Soggetti madrelingua	5	26;5	0	0
Totale	88	19;3	8	4;0

Grazie alla prima sezione del test, ovvero quella relativa ai dati personali e al livello linguistico, è stato possibile identificare ulteriori caratteristiche dei partecipanti allo studio. Gli studenti delle scuole medie sono perlopiù di genere maschile e non presentano una tendenza precisa rispetto alla loro passione per il tedesco. Di fatto, emergono due gruppi considerevoli con preferenze contrapposte in merito alla domanda "Ti piace il tedesco?". Il livello medio di competenza linguistica dichiarato dai soggetti è A1 in tutte le abilità proposte, ovvero leggere, scrivere, ascoltare e parlare. In questo caso si presume che la docente abbia fornito alcuni suggerimenti agli studenti riguardo il loro livello, in quanto è difficile che alla loro età sappiano collocarsi autonomamente in uno dei livelli di competenza previsti dal *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). La maggior parte degli apprendenti conosce un'altra lingua straniera, l'inglese. Alcuni studenti padroneggiano anche una seconda lingua estera, tra cui cinese, francese, hindi, polacco, arabo, romeno, spagnolo, portoghese, russo e albanese. Tale ricchezza proviene probabilmente dalle radici familiari degli apprendenti ed è indice del grado di multilinguismo del nostro paese. Questo patrimonio aggiuntivo costituisce una risorsa notevole per l'apprendimento di una L2, in quanto un soggetto bilingue o comunque poliglotta può essere agevolato

nell'acquisizione di un'altra lingua grazie ai processi mentali ormai associati che impiega abitualmente. Gli studenti delle scuole superiori sono prevalentemente di genere femminile, probabilmente perché gli istituti selezionati sono in gran parte licei. Di fatto, come conferma il rapporto CENSIS del 2019 sulle donne nel mondo della formazione, le ragazze rappresentano il 60% della popolazione liceale, sfiorando picchi dell'80% nei licei linguistici. Tali apprendenti mostrano una tendenza prettamente positiva per quanto concerne la loro passione per la lingua tedesca e dichiarano un livello medio di competenza linguistica equipollente al B1, con maggiori difficoltà nelle abilità relative all'ascolto e al parlato. In media, gli studenti conoscono altre due lingue straniere, quali inglese, spagnolo, francese e latino. Alcuni apprendenti padroneggiano anche una terza lingua estera, tra cui romeno, sloveno e croato. In generale, le lingue conosciute da gran parte degli studenti si adattano perfettamente al percorso di studi previsto dal liceo linguistico, mentre le risorse linguistiche aggiuntive derivano da origini familiari o, nel caso di sloveno e croato, dalla vicinanza al confine con gli stati in cui si parlano tali lingue. Di fatto, alcuni apprendenti sono stati selezionati presso istituti localizzati in Friuli-Venezia Giulia.

## 2.6 Metodologia

La progettazione del test in oggetto è ispirata ad altri lavori di ricerca linguistica, tra cui le indagini citate in precedenza. In particolare, tiene conto degli argomenti lessicali affrontati dagli studenti e delle tempistiche di esecuzione della prova, in modo da non affaticare gli apprendenti ed inficiare così la loro performance nel test. Innanzitutto, è fondamentale analizzare le strutture negative e la tipologia di frasi impiegate nella prova. Successivamente, vengono illustrate la composizione del test e le sue modalità di somministrazione. Infine, viene presentato il test sperimentale proposto agli istituti secondari di primo e secondo grado.

### 2.6.1 *Le strutture negative indagate*

Questo primo test è stato costruito al fine di analizzare le strutture negative della lingua tedesca maggiormente utilizzate dagli studenti italofoni. La ricerca prende in considerazione soprattutto enunciati contenenti complemento oggetto e predicato nominale, il quale prevede la declinazione di alcuni costituenti al nominativo.

La tabella di seguito presenta le dieci strutture target impiegate nel test.

Strutture target	Esempi
1) kein_no_sost	In der Klasse gibt es keine <u>Schüler</u> . In classe non ci sono studenti.
2) kein_agg_sost	Der Mann hat kein <u>rotes T-Shirt</u> . L'uomo non ha una maglietta rossa.
3) kein_art_indet	Die Mutter isst <u>keine Pizza</u> . La mamma non mangia una pizza.
4) nicht_agg_avv_verb	Das Buch ist nicht <u>gelb</u> . Il libro non è giallo.
5) nicht_compl_ind	Die Katze ist nicht <u>auf dem Tisch</u> . Il gatto non è sopra il tavolo.
6) nicht_nom	Das ist nicht <u>dein Taschenrechner</u> . Questa non è la tua calcolatrice.
7) nicht_compl_ogg_art_det	Frau Maier sieht <u>den weißen Hund</u> nicht. La signora Maier non ha il cane bianco.
8) nicht_compl_ogg_agg_poss	Er hat <u>sein Mäppchen</u> nicht dabei. Lui non ha il suo astuccio con sé.
9) nicht_pron	Herr Müller hat <u>es</u> nicht. Il signor Müller non ce l'ha.
10) nicht_no_compl_ogg	Er mag nicht Tennis spielen. A lui non piace giocare a tennis.

Osservando lo schema, è possibile notare tre strutture con la negazione *kein* e sette con la negazione *nicht*. Le denominazioni delle strutture rappresentano una descrizione delle frasi nelle quali vengono impiegate. Le prime tre tipologie presentano la negazione *kein*, che si colloca sempre in una posizione fissa, ovvero dopo il verbo e prima del sostantivo da negare, in quanto *kein* è un articolo indeterminativo che contiene tratti negativi. La struttura *kein\_no\_sost* prevede l'utilizzo di *kein* per negare un sostantivo non preceduto da articoli, come nel caso di *Schüler*. La costruzione *kein\_agg\_sost* presenta una variazione minima rispetto alla struttura precedente, in quanto viene



usata per negare un nome preceduto da un aggettivo. Nella maggior parte dei casi si tratta di un aggettivo qualificativo, come nell'esempio citato in precedenza, in cui viene negato il costituente *rotes T-Shirt*. L'ultima struttura contenente *kein* è *kein\_art\_indet*, nella quale il nome viene negato con *kein* perché preceduto da un articolo indeterminativo. In questo caso, l'inserimento della negazione prevede l'aggiunta della lettera *k* di *kein* prima dell'articolo indeterminativo, formando così un unico termine, come nell'esempio *keine Pizza*. Le sette strutture con la negazione *nicht* possono essere suddivise in due gruppi principali: nel primo *nicht* è situato prima del focus della negazione, mentre nel secondo si trova dopo il complemento oggetto. Al primo insieme appartengono le strutture contrassegnate dai numeri quattro, cinque, sei e dieci. Le quattro categorie collocano la negazione in posizione postverbale e *nicht* si trova appunto prima del costituente negato. La struttura *nicht\_agg\_avv\_verb* viene applicata alle frasi in cui si intende negare aggettivi, avverbi o verbi, come nel caso di *gelb*, che appartiene alla categoria degli aggettivi qualificativi. La costruzione *nicht\_compl\_ind* viene impiegata per negare i complementi indiretti, tra cui *auf dem Tisch*. Sebbene il termine "complemento indiretto" possa apparire molto vario e confusionario, viene utilizzato massivamente nell'ambito scolastico italiano in merito alle spiegazioni grammaticali. L'espressione *nicht\_nom* invece si ricollega alla presenza nella frase di alcuni costituenti declinati al caso nominativo, come nell'esempio *Das ist nicht dein Taschenrechner*. Gli enunciati di tale tipologia contengono un predicato nominale. L'ultima categoria di strutture che contiene *nicht* in posizione antecedente al focus è *nicht\_no\_compl\_ogg*, che si usa per negare frasi prive di complemento oggetto. L'esempio inserito nella tabella riporta un enunciato in cui l'elemento da negare è un verbo composto separabile, *Tennis spielen*. In questo caso, la categoria può essere assimilata alla quarta tipologia di strutture target, in quanto si tratta di negare verbi. Il secondo gruppo di strutture con *nicht* è rappresentato dalle categorie sette, otto e nove. In tali costruzioni *nicht* è situato in posizione postverbale e in seguito al complemento oggetto. Le tre categorie corrispondono alle principali modalità in cui è possibile esprimere un complemento oggetto in un enunciato semplice. La struttura *nicht\_compl\_ogg\_art\_det* viene impiegata per negare un complemento oggetto formato da un sostantivo preceduto da un articolo determinativo, come nel caso di *den weißen Hund*, che contiene anche un aggettivo qualificativo. La costruzione

*nicht\_compl\_ogg\_agg\_poss* intende negare un complemento oggetto costituito da un nome preceduto da un aggettivo possessivo, tra cui *sein Mäppchen*. L'ultima categoria di strutture target con *nicht* posizionato in seguito all'elemento da negare è *nicht\_pron*, che si utilizza per negare un complemento oggetto composto da un pronome personale, il quale sostituisce un sostantivo preceduto da un articolo determinativo, anch'esso declinato al caso accusativo. Nell'esempio presente in tabella il pronome *es* fa le veci del nome *das Auto*.

### 2.6.2 Anatomia del test

Il test in oggetto è stato tarato sulle conoscenze lessicali degli studenti frequentanti gli istituti secondari di primo grado, in modo da consentire l'accessibilità alla prova ad entrambi i principali gruppi sperimentali. Di fatto, un test troppo complesso avrebbe compromesso la capacità di portare a termine il lavoro da parte degli apprendenti selezionati nelle scuole medie, mettendo quindi a rischio la realizzazione di tale studio cross-sectional.

La prova è costituita da un questionario sui dati personali e il livello linguistico e da tre task. Il questionario aveva la funzione di raccogliere informazioni sui partecipanti riguardo il loro rapporto con la lingua tedesca. In particolare, sono stati indagati aspetti relativi a età, genere, classe frequentata, anni di studio del tedesco, ulteriori lingue conosciute, eventuali partecipazioni a corsi extrascolastici, passione per il tedesco e livello linguistico. I dati sperimentali ottenuti sono stati trattati in forma completamente anonima e analizzati in modalità aggregata, nel pieno rispetto della normativa sulla privacy prevista dai d. lgs. 163/2017, ex art. 13 d. lgs. 196/2003 ed ex art. 13 Regolamento Europeo 2016/679.

Il primo task prevedeva un'attività di completamento di un cloze test con le negazioni *nicht* e *kein*. Il testo dell'esercizio faceva riferimento ad un'immagine e le frasi da completare erano 20.

Di seguito viene presentato un piccolo estratto della prima attività.



Ihre Eltern sind \_\_\_\_\_ (6) da.

I loro genitori **non** ci sono.

Es gibt \_\_\_\_\_ (10) Tiere.

**Non** ci sono animali.

I due esempi riportati rappresentano alcune modalità di utilizzo delle negazioni *nicht* e *kein*. Nel primo infatti la risposta corretta è *nicht*, in quanto si intende negare l'avverbio di luogo *da*. Nel secondo invece è *kein* perché viene negato *Tiere*, un sostantivo non preceduto da articoli. In questo caso, *kein* è declinato al caso accusativo e si accorda al nome che lo segue, pertanto aggiunge la desinenza *-e* del plurale, trasformandosi quindi in *keine*.

Il secondo task prevedeva la produzione elicitata di 15 frasi negative attraverso l'utilizzo di varie immagini e alcune parole suggerite.

A seguito un esempio proveniente dalla prova.



6) Das Mädchen – ein Bruder

La ragazza – un fratello

Das Mädchen hat **keinen** Bruder.

La ragazza **non** ha un fratello.

A partire dai costituenti indicati e dai suggerimenti forniti dalle immagini, gli studenti dovevano creare frasi negative utilizzando le negazioni *nicht* e *kein*. Questo esercizio presenta una matrice maggiormente libera e creativa, in quanto in determinate frasi il soggetto sperimentale può provvedere alla loro estensione sulla base degli spunti provenienti dalle immagini. L'esempio precedentemente inserito rappresenta la

risposta target e impiega la negazione *kein* per negare un sostantivo preceduto da un articolo indeterminativo, ovvero *ein Bruder*. In questo caso, *kein* assume la forma grammaticale *keinen*, in quanto è declinato al caso accusativo e si accorda con il nome di genere maschile.

Il terzo task prevedeva la traduzione di cinque frasi dall'italiano al tedesco.

Di seguito vengono presentati alcuni esempi dell'ultima attività.

2) Julian **non** è figlio unico.

Julian ist **kein** Einzelkind.

4) A lui **non** piace giocare a tennis.

Er mag **nicht** Tennis spielen.

Le due frasi illustrano le risposte target rispettivamente con le negazioni *kein* e *nicht*. Nel primo esempio viene impiegato *kein* per negare un sostantivo non preceduto da articoli, *Einzelkind*. In questo caso, l'elemento negativo *kein* rimane invariato, in quanto il costituente che lo segue è declinato al caso nominativo ed è di genere neutro. L'enunciato contiene infatti un predicato nominale. Nel secondo esempio invece si utilizza *nicht* perché si intende negare un verbo composto separabile, ovvero *Tennis spielen*.

In generale, la richiesta dei task è piuttosto implicita, in quanto non vengono fornite chiaramente le alternative di risposta. Inoltre, questa strategia mira ad ottenere una performance genuina degli studenti, senza focalizzare l'attenzione sull'aspetto grammaticale indagato, in maniera da evitare che gli apprendenti consultino fonti esterne, fornendo quindi risultati non naturali. La somministrazione del test è stata eseguita in collaborazione con gli istituti scolastici selezionati, i cui docenti hanno provveduto all'assegnazione della prova come compito per casa, al fine di lasciare agli apprendenti tutto il tempo necessario ed evitare di farla vivere con una sensazione di stress analoga alle verifiche svolte in classe. La modalità di somministrazione del test si differenzia in base alla tipologia di scuola considerata. Negli istituti secondari di primo grado, la prova è stata svolta in forma cartacea, in seguito alla consegna delle copie fisiche del test presso la segreteria scolastica. Per quanto riguarda le normative anti-

Covid, il materiale è stato tenuto in isolamento per qualche giorno prima di essere consegnato agli studenti. La procedura di sicurezza è stata ripetuta in occasione del ritiro del plico di documenti. Negli istituti secondari di secondo grado invece si è optato per un approccio interamente online, in quanto gli apprendenti presentano maggiore dimestichezza con le tecnologie informatiche. Il test è stato quindi somministrato attraverso un modulo Google, il quale può essere compilato con un indirizzo mail istituzionale oppure con un semplice indirizzo mail Google privato. Inoltre, questo metodo innovativo ha permesso di evitare qualsiasi tipo di accesso alle sedi scolastiche, nel pieno rispetto delle regole per il contrasto al Coronavirus.

### *2.6.3 Il test sperimentale*

Il seguente inserto riporta il test sperimentale somministrato in forma cartacea presso le scuole medie.

## L'ACQUISIZIONE DELLA LINGUA TEDESCA COME L2

### Dati personali e livello linguistico

- Quanti anni hai? \_\_\_\_\_
- Genere:

M	F
---	---

- Che classe frequenti?

1 <sup>a</sup> media	2 <sup>a</sup> media	3 <sup>a</sup> media
----------------------	----------------------	----------------------

- Da quanti anni studi tedesco? \_\_\_\_\_
- Quante altre lingue straniere conosci? \_\_\_\_\_
- Quali altre lingue straniere conosci? \_\_\_\_\_
- Frequenti corsi extrascolastici di tedesco?

Sì	No
----	----

- Ti piace il tedesco?

Sì	No
----	----

- Qual è il tuo livello di tedesco nelle seguenti abilità? Considera che A1 corrisponde ad un livello base (principiante), mentre C1 corrisponde ad un livello avanzato.

Leggere	A1	A2	B1	B2	C1
Scrivere	A1	A2	B1	B2	C1
Ascoltare	A1	A2	B1	B2	C1
Parlare	A1	A2	B1	B2	C1

### Attività 1

Completa le frasi **negative** nel testo, facendo riferimento alla seguente immagine. Fai attenzione ad eventuali declinazioni!



Auf dem Bild (= immagine) sehen wir vier Kinder, zwei Bäume (= alberi) und viele weiße Blumen (= fiori). Kann das eine Schule sein? Nein, das ist \_\_\_\_\_ (1) Schule. Es gibt \_\_\_\_\_ (2) Rucksäcke und die Kinder haben \_\_\_\_\_ (3) Bücher und \_\_\_\_\_ (4) Hefte dabei.

Sie können in \_\_\_\_\_ (5) Schule sein, sondern (= bensì) sie sind in einem Park. Ihre Eltern sind \_\_\_\_\_ (6) da. Die Kinder sind \_\_\_\_\_ (7) traurig (= tristi), sondern sie sind froh (= felici).

Das Wetter (= tempo) ist schön. Es gibt \_\_\_\_\_ (8) schwarzen Wolken (= nuvole) am Himmel (= cielo).

Die Sonne (= sole) scheint (= splende) und es kann \_\_\_\_\_ (9) Nacht sein. Es gibt \_\_\_\_\_ (10) Tiere.

Es gibt nur ein Mädchen. Es spielt \_\_\_\_\_ (11) mit seinen Freundinnen, sondern es spielt alleine (= da sola).

Moment, es ist \_\_\_\_\_ (12) allein! Es spielt mit einem Teddybär (= orsacchiotto).

Wir sehen auch ein Kind mit seinem Fahrrad. Es fährt mit seinem roten Fahrrad \_\_\_\_\_ (13) auf der Wiese (= prato), sondern es fährt auf der Straße.

Es gibt auch zwei andere (= altri) Kinder. Sie spielen \_\_\_\_\_ (14) allein, sondern sie spielen zusammen.

Was machen sie? Wir sehen \_\_\_\_\_ (15) Handy, deshalb (= perciò) spielen sie \_\_\_\_\_ (16) mit ihrem Handy.

Sie lesen \_\_\_\_\_ (17) Bücher.

Es gibt einen Ball, aber er ist \_\_\_\_\_ (18) Basketball. Er ist ein Fußball, also spielen sie Fußball.

Sie sind \_\_\_\_\_ (19) im selben Team, weil (= perché) sie zwei verschiedene (= diverse) T-Shirts anhaben (= indossano).

Ein Kind hat ein rotes T-Shirt an. Das andere Kind hat \_\_\_\_\_ (20) blaues T-Shirt an, sein T-Shirt ist grün.

## Attività 2

Costruisci frasi **negative** utilizzando le parole fornite. Non inserire le indicazioni fra parentesi nella frase finale, sono solo degli aiuti!



1) Das Buch – gelb



2) Die Mutter – eine Pizza





3) In der Klasse – Schüler (die, pl)

---



4) Der Opa – jung

---



5) Die Katze – auf dem Tisch

---



6) Das Mädchen – ein Bruder

---



7) In den Tassen – kaltes Wasser (das, n)

---



8) Das Mädchen – kurzen Haare

---



9) Julia – der Apfel (= mela)

---



10) Er – sein Mäppchen dabei

---



11) Das – dein Taschenrechner

---



12) Thomas – ihn (der Kuli)

---



13) Der Mann – rotes T-Shirt (das, n)

---



14) Frau Maier – den weißen Hund

---



15) Herr Müller – es (das Auto, n)

---

### Attività 3

*Traduci le seguenti frasi utilizzando la forma **negativa**. Fai attenzione ad eventuali declinazioni!*

1) Mio zio non compra la lampada.

---

2) Julian non è figlio unico.

---

3) Sarah non ha una poltrona in salotto (= im Wohnzimmer).

---

4) A lui non piace giocare a tennis.

---

5) La signora Sinner non lo compra (lo zaino).

---

Di seguito invece viene presentato un estratto del test somministrato in modalità online con l'ausilio del programma Moduli Google.

12) Thomas - ihn (der Kuli) \*



La tua risposta

Questo esempio riporta una frase proposta nel secondo esercizio. Le componenti del test non sono state modificate, ma si nota una differenza sostanziale per quanto concerne la grafica. Inoltre, nel questionario di Moduli Google è possibile contrassegnare alcune domande come obbligatorie, impedendo la consegna del test con risposte in bianco. Tale funzione si è rivelata utile per evitare che alcuni studenti omettessero determinate risposte.

Nonostante le due modalità di somministrazione del test presentino le medesime richieste, si osservano alcune diversità tra forma cartacea e online. Per quanto riguarda il supporto cartaceo, i colori utilizzati nella grafica tentano di rendere il test più vivace e amichevole, smussando la sua somiglianza ai compiti in classe. Tuttavia, la versione cartacea si avvicina maggiormente alle modalità di verifica delle conoscenze proposte tradizionalmente nell'ambito scolastico. Questo aspetto potrebbe anche rappresentare un vantaggio per gli apprendenti, in quanto possiedono una grande familiarità con tali impostazioni grafiche. Soprattutto nella prima attività, il testo è stato spezzato alla fine di ogni frase, in maniera da isolarla e concentrare così l'attenzione degli studenti su un unico obiettivo. Il test somministrato in modalità online invece mostra una grafica più accattivante e ogni domanda viene presentata singolarmente in uno nuovo riquadro, consentendo così agli apprendenti di concentrarsi maggiormente sulla frase in oggetto.

Inoltre, questa conformazione permette di avere a disposizione maggior spazio per inserire la risposta finale e questo potrebbe stimolare gli studenti ad ampliare le frasi in determinati esercizi. La possibilità di inserire un asterisco rosso (\*) a lato della domanda per contrassegnarla come obbligatoria costituisce una funzionalità aggiuntiva relativa alla somministrazione del test tramite modulo Google.

## 2.7 Risultati

Gli esiti di questo primo test vengono presentati al termine di una minuziosa analisi quantitativa e qualitativa dei dati sperimentali raccolti. Di fatto, l'indagine non si focalizza solamente su correttezza e occorrenza delle costruzioni negative, ma anche sulla tipologia delle strutture impiegate. Innanzitutto, è importante esporre la predisposizione dei dati, considerando che le strutture impiegate nel test sono state riunite in gruppi per questioni di chiarezza nell'analisi dei risultati. Successivamente, vengono presentati i grafici riassuntivi dei dati, i quali vengono commentati ponendo particolare attenzione al confronto tra i principali gruppi sperimentali. Infine, si analizzano anomalie e particolarità riscontrate nelle produzioni linguistiche degli studenti appartenenti ad entrambi i gruppi, che si servono anche di strategie alternative alle strutture target. Le osservazioni specifiche sulla performance degli apprendenti frequentanti istituti secondari di primo e secondo grado vengono approfondite in seguito.

### 2.7.1 Organizzazione dei dati

I dati provenienti dal test sono stati raccolti in alcune tabelle Excel e, attraverso questo programma, è stata effettuata un'analisi sia all'interno dei singoli gruppi che fra i due gruppi. Per quanto concerne il primo task, è stata considerata la correttezza nella selezione di *nicht* e *kein*, mentre nei task due e tre è stata osservata la frequenza di occorrenza delle varie strutture impiegate dagli studenti. Qualora gli apprendenti avessero utilizzato una strategia che richiedeva l'uso di *nicht*, è stata valutata la correttezza della posizione di *nicht*. A partire dai dati, sono stati elaborati quattro grafici: uno per ogni esercizio e un quarto che riassume i dati della posizione di *nicht* nei task due e tre. Le singole strutture utilizzate dagli studenti sono state poi generalizzate e suddivise in tre gruppi principali.

Di seguito viene presentata la tabella contenente le strutture target raggruppate.

<b>Strutture target</b>
<p>1) kein_no_sost</p> <p>In der Klasse gibt es keine <u>Schüler</u>.</p> <p>In classe non ci sono studenti.</p>
<p>2) kein_agg_sost</p> <p>Der Mann hat kein <u>rotes T-Shirt</u>.</p> <p>L'uomo non ha una maglietta rossa.</p>
<p>3) kein_art_indet</p> <p>Die Mutter isst <u>keine Pizza</u>.</p> <p>La mamma non mangia una pizza.</p>
<p>4) nicht_agg_avv_verb</p> <p>Das Buch ist nicht <u>gelb</u>.</p> <p>Il libro non è giallo.</p>
<p>5) nicht_compl_ind</p> <p>Die Katze ist nicht <u>auf dem Tisch</u>.</p> <p>Il gatto non è sopra il tavolo.</p>
<p>6) nicht_nom</p> <p>Das ist nicht <u>dein Taschenrechner</u>.</p> <p>Questa non è la tua calcolatrice.</p>
<p>7) nicht_compl_ogg_art_det</p> <p>Frau Maier hat <u>den weißen Hund</u> nicht.</p> <p>La signora Maier non ha il cane bianco.</p>
<p>8) nicht_compl_ogg_agg_poss</p> <p>Er hat <u>sein Mäppchen</u> nicht dabei.</p> <p>Lui non ha il suo astuccio con sé.</p>
<p>9) nicht_pron</p> <p>Herr Müller hat <u>es</u> nicht.</p> <p>Il signor Müller non ce l'ha.</p>

10) nicht\_no\_compl\_ogg

Er mag nicht Tennis spielen.

A lui non piace giocare a tennis.

Il gruppo identificato dal colore giallo rappresenta l'insieme che raccoglie le strutture con la negazione *kein*. Gli altri due gruppi riuniscono le strutture con la negazione *nicht*, raggruppate in base alla posizione sintattica dell'elemento. L'insieme di strutture contrassegnate in verde definisce il gruppo *nicht* in cui la negazione si colloca prima del focus. Di fatto, questo raggruppamento viene denominato *nicht\_pre\_compl*. Il colore azzurro indica invece il gruppo *nicht* nel quale la negazione è situata dopo il complemento oggetto. Tale insieme viene definito *nicht\_post\_compl*.

Durante le valutazioni tecniche è stata presa in considerazione solamente la negazione, tralasciando eventuali errori grammaticali commessi dagli studenti, che in determinati casi rendevano le frasi agrammaticali. Un esempio emblematico di queste imprecisioni è l'omissione del verbo in alcune frasi, che di conseguenza divengono errate. Questa mancanza si nota soprattutto nelle produzioni linguistiche degli apprendenti frequentanti le scuole medie e può essere dovuta alla semplice dimenticanza oppure alla confusione causata dall'intento di controllare tutti i particolari delle frasi.

Di seguito vengono riportate le risposte target del test e la loro classificazione secondo la suddivisione in macrocategorie riportata in precedenza.

### Attività 1

Auf dem Bild (= immagine) sehen wir vier Kinder, zwei Bäume (= alberi) und viele weiße Blumen (= fiori). Kann das eine Schule sein? Nein, das ist **keine** (1) Schule.

kein

Es gibt **keine** (2) Rucksäcke und die Kinder haben **keine** (3) Bücher und **keine** (4) Hefte dabei.

kein – kein – kein

Sie können in **keiner** (5) Schule sein, sondern (= bensì) sie sind in einem Park.

kein

Ihre Eltern sind **nicht** (6) da. Die Kinder sind **nicht** (7) traurig (= tristi), sondern sie sind froh (= felici).

nicht\_pre\_compl – nicht\_pre\_compl

Das Wetter (= tempo) ist schön. Es gibt **keine** (8) schwarzen Wolken (= nuvole) am Himmel (= cielo).

kein

Die Sonne (= sole) scheint (= splende) und es kann **keine/nicht** (9) Nacht sein. Es gibt **keine** (10) Tiere.

kein/nicht\_pre\_compl – kein

Es gibt nur ein Mädchen. Es spielt **nicht** (11) mit seinen Freundinnen, sondern es spielt alleine (= da sola).

nicht\_pre\_compl

Moment, es ist **nicht** (12) allein! Es spielt mit einem Teddybär (= orsacchiotto).

nicht\_pre\_compl

Wir sehen auch ein Kind mit seinem Fahrrad. Es fährt mit seinem roten Fahrrad **nicht** (13) auf der Wiese (= prato), sondern es fährt auf der Straße.

nicht\_pre\_compl

Es gibt auch zwei andere (= altri) Kinder. Sie spielen **nicht** (14) allein, sondern sie spielen zusammen.

nicht\_pre\_compl

Was machen sie? Wir sehen **kein** (15) Handy, deshalb (= perciò) spielen sie **nicht** (16) mit ihrem Handy.

kein – nicht\_pre\_compl

Sie lesen **keine** (17) Bücher.

kein

Es gibt einen Ball, aber er ist **kein** (18) Basketball. Er ist ein Fußball, also spielen sie Fußball.

kein

Sie sind **nicht** (19) im selben Team, weil (= perché) sie zwei verschiedene (= diverse) T-Shirts anhaben (= indossano).

nicht\_pre\_compl



Ein Kind hat ein rotes T-Shirt an. Das andere Kind hat **kein** (20) blaues T-Shirt an, sein T-Shirt ist grün.

kein

## Attività 2

- 1) Das Buch ist **nicht** gelb.  
nicht\_pre\_compl
- 2) Die Mutter isst **keine** Pizza.  
kein
- 3) In der Klasse gibt es **keine** Schüler.  
kein
- 4) Der Opa ist **nicht** jung.  
nicht\_pre\_compl
- 5) Die Katze ist **nicht** auf dem Tisch.  
nicht\_pre\_compl
- 6) Das Mädchen hat **keinen** Bruder.  
kein
- 7) In den Tassen gibt es **kein** kaltes Wasser.  
kein
- 8) Das Mädchen hat **keine** kurzen Haare.  
kein
- 9) Julia isst den Apfel **nicht**.  
nicht\_post\_compl
- 10) Er hat sein Mäppchen **nicht** dabei.  
nicht\_post\_compl
- 11) Das ist **nicht** dein Taschenrechner.  
nicht\_pre\_compl
- 12) Thomas hat ihn **nicht**.  
nicht\_post\_compl
- 13) Der Mann hat **kein** rotes T-Shirt.

kein

14) Frau Maier hat den weißen Hund **nicht**.

nicht\_post\_compl

15) Herr Müller hat es **nicht**.

nicht\_post\_compl

### Attività 3

1) Mein Onkel kauft die Lampe **nicht**.

nicht\_post\_compl

2) Julian ist **kein** Einzelkind.

kein

3) Sarah hat **keinen** Sessel im Wohnzimmer.

kein

4) Er mag **nicht** Tennis spielen.

nicht\_pre\_compl

5) Frau Sinner kauft ihn **nicht**.

nicht\_post\_compl

### 2.7.2 Grafici

Le seguenti immagini riportano i grafici creati sulla base dei dati sperimentali raccolti tramite il test. Come anticipato, le informazioni sono state sintetizzate in quattro diversi grafici.

Grafico 1: Accuratezza di selezione delle negazioni nicht e kein nel task 1

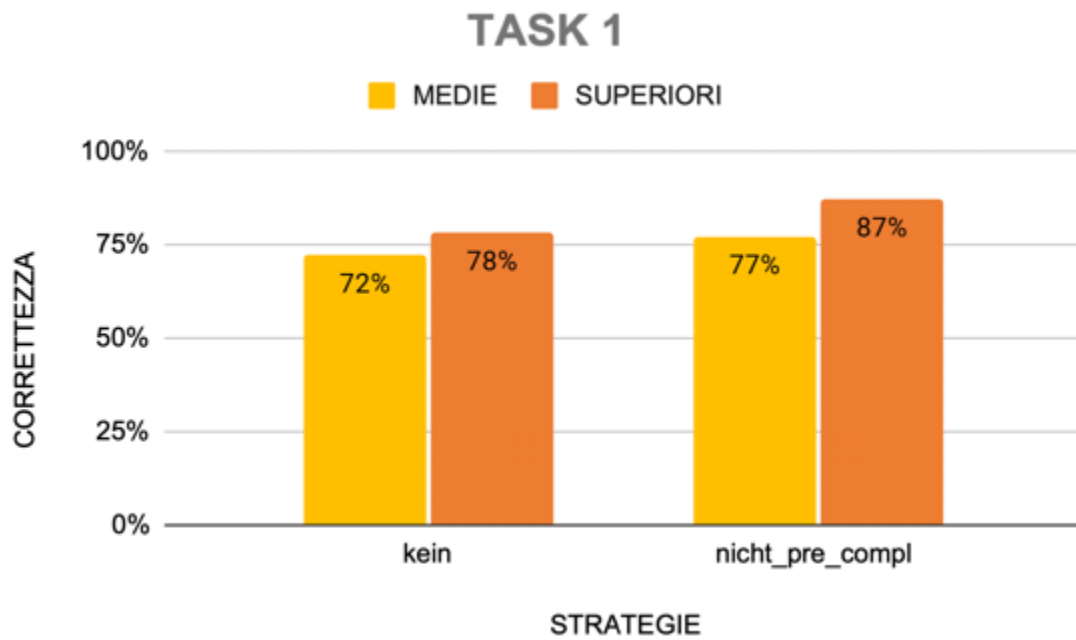


Grafico 2: Frequenza di utilizzo delle strutture target nel task 2

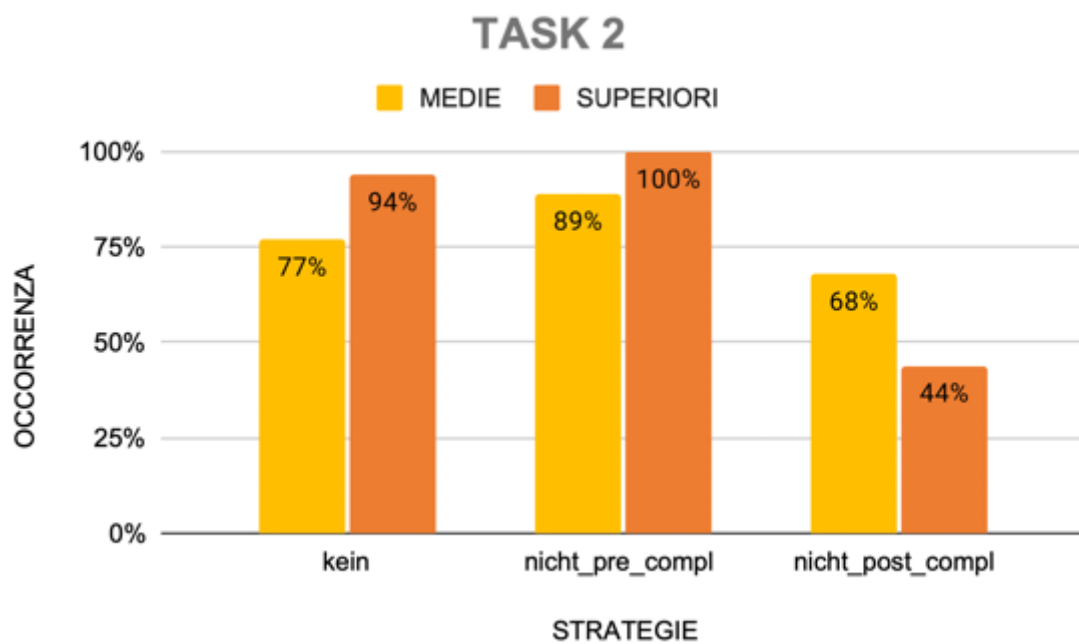


Grafico 3: Frequenza di utilizzo delle strutture target nel task 3

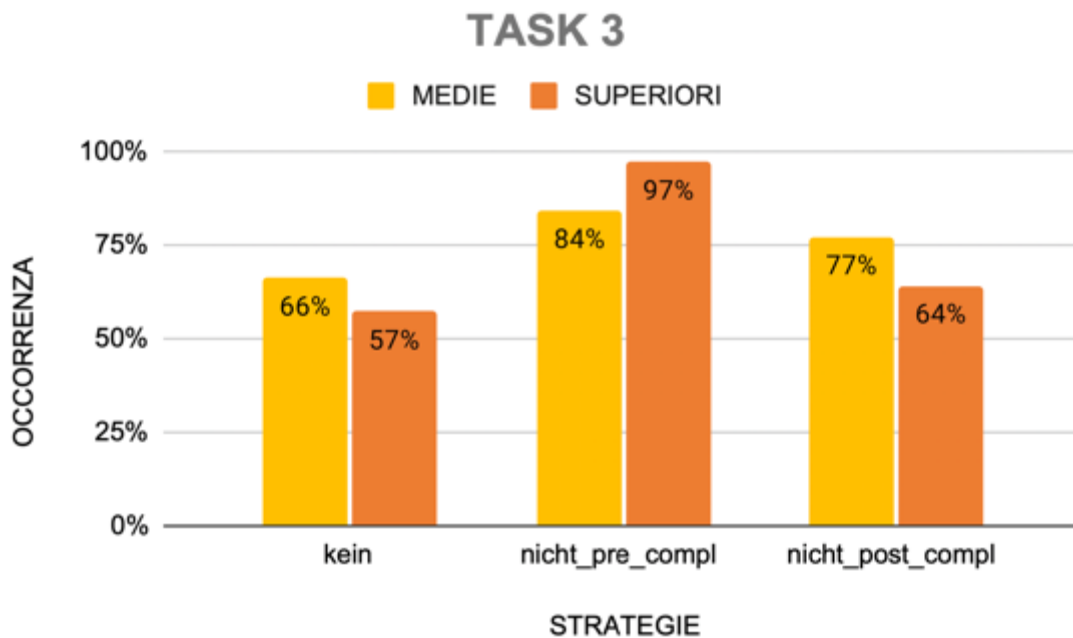
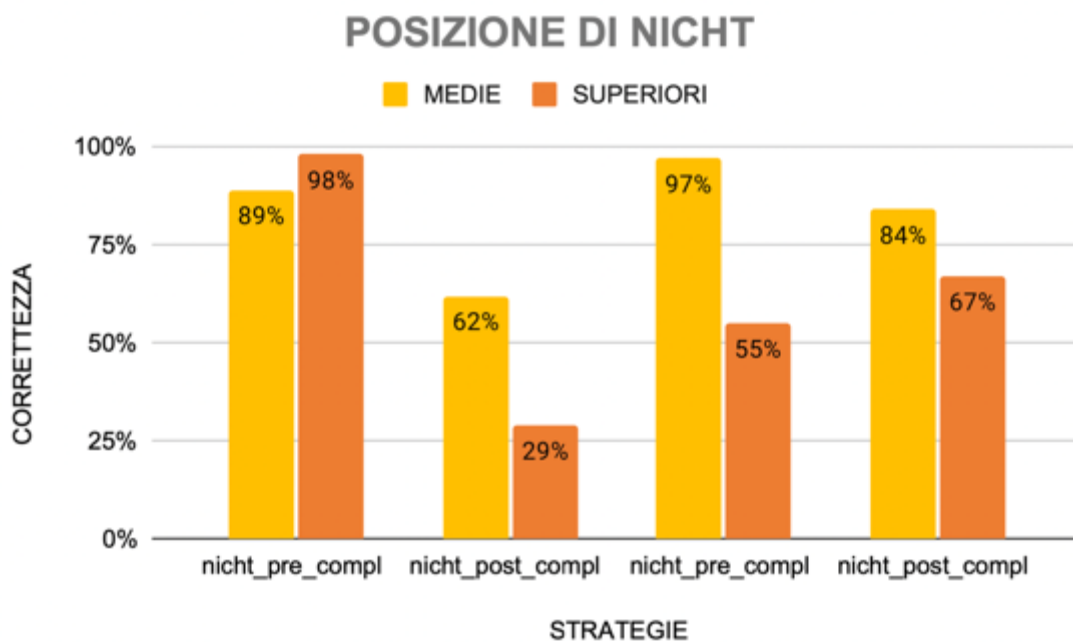


Grafico 4: Accuratezza della posizione di nicht nei task 2 e 3<sup>2</sup>



<sup>2</sup> La prima coppia di barre inserite nel grafico è riferita alla correttezza della posizione di *nicht* nell'esercizio due, mentre la seconda coppia riguarda il task 3.

In seguito all'osservazione degli schemi, sono stati eseguiti calcoli addizionali, i quali hanno portato all'elaborazione di ulteriori considerazioni. Si nota infatti che i due gruppi sperimentali selezionano correttamente la negazione, in quanto entrambi presentano un'accuratezza media superiore al 70%. Di fatto, gli studenti frequentanti istituti secondari di primo grado si attestano al 74%, mentre gli apprendenti frequentanti istituti secondari di secondo grado giungono all'82%. Nella prova proposta nel task uno, è quindi possibile affermare che i risultati non si discostano tra loro in maniera sostanziale. Come rappresentato nel quarto grafico, la posizione di *nicht* è generalmente adeguata, in quanto negli esercizi due e tre la percentuale media raggiunge l'83% per le scuole medie e il 62% per le scuole superiori. Nonostante le percentuali di correttezza della posizione di *nicht* siano piuttosto buone, si osservano ancora alcune incertezze. La negazione *kein* ottiene risultati migliori nelle performance degli studenti frequentanti istituti di secondo grado, sebbene anche questi ultimi riscontrino ancora qualche difficoltà. Per quanto riguarda la posizione di *nicht*, si presume che gli apprendenti delle scuole medie ottengano una performance migliore grazie alla loro dimestichezza con l'argomento e all'aderenza alla regola grammaticale appena acquisita. Tale ipotesi viene sostenuta anche dalle docenti di lingua tedesca degli istituti secondari di primo grado, le quali hanno riferito che gli studenti selezionati avevano affrontato recentemente questo argomento grammaticale, perciò tendevano a seguire la regola appresa in modo meccanico. In generale, *nicht\_post\_compl* viene selezionato in frequenza ridotta. Come evidenziato nei grafici, tra i due gruppi non vi è una differenza significativa nella selezione della negazione, ma piuttosto nelle occorrenze di utilizzo delle varie strutture e nella collocazione di *nicht*. Per quanto concerne le occorrenze, nel task due *kein* viene impiegato maggiormente dagli apprendenti delle scuole superiori, mentre nel task tre le percentuali risultano simili. In generale, *nicht\_pre\_compl* viene usato massivamente dagli studenti più grandi, invece *nicht\_post\_compl* dagli apprendenti provenienti dagli istituti minori. Nell'esercizio due infatti si nota che il gruppo di studenti frequentanti le scuole superiori raggiunge la percentuale del 100% nella strategia *nicht\_pre\_compl*. Si pensa che tale risultato sia dovuto al tentativo di evitare l'inserimento di *nicht* dopo il complemento oggetto. Di fatto, la frequenza di utilizzo di *nicht\_post\_compl* si ferma al 44%. Inoltre, i soggetti sperimentali appartenenti al gruppo degli istituti di secondo

grado producono ripetutamente frasi con *sondern*, un elemento avversativo non ancora conosciuto dagli studenti delle scuole medie, il quale richiede il collocamento di *nicht* prima del focus della negazione. Rispetto la posizione di *nicht*, si osserva che i partecipanti inseriti nel gruppo degli istituti di primo grado ottengono una performance migliore, ad eccezione della categoria *nicht\_pre\_compl* nel task due, nella quale emergono gli apprendenti delle scuole superiori. Anche questo aspetto può essere dovuto all'impiego di frasi con *sondern* da parte degli studenti appartenenti agli istituti di grado maggiore.

Di seguito viene presentato un esempio di enunciato corretto e precisato tramite *sondern*.

Die Katze schläft **nicht** auf dem Tisch, *sondern* auf dem Sofa.

Tale struttura non compare mai tra le produzioni linguistiche degli apprendenti frequentanti istituti secondari di primo grado.

Tra i partecipanti figurano anche otto soggetti sperimentali che frequentano corsi extrascolastici di tedesco, tra cui cinque apprendenti delle scuole medie e tre delle scuole superiori. Tali studenti non presentano performance particolarmente elevate. Al contrario, i dati di alcuni apprendenti giustificano la volontà di ricorrere a corsi extrascolastici. Ciò non significa che i corsi extrascolastici non portino giovamento all'apprendimento della L2 in oggetto, ma più semplicemente l'argomento della negazione non viene trattato sufficientemente. Nonostante la ricerca sperimentale prenda in considerazione classi scolastiche che si differenziano per diversi anni di studio, è possibile affermare che la variabile "anni di studio del tedesco" non risulta essere predittiva di una performance migliore. Gli esiti dell'esercizio due sottolineano che, in generale, gli studenti di entrambi i gruppi mostrano più difficoltà nel negare costituenti che contengono articoli determinativi e aggettivi possessivi, ovvero casi in cui *nicht* si trova dopo l'elemento negato. Dai risultati di alcuni partecipanti appartenenti ad entrambi i gruppi, emerge la fretteolosità di alcuni soggetti sperimentali, i quali talvolta eseguono i task in modo erroneo perché non leggono attentamente la consegna degli esercizi. In particolare, questo si nota nei casi in cui gli apprendenti omettono completamente la negazione all'interno delle risposte. Parecchi partecipanti non

rispettano le indicazioni fornite nella consegna del task due, evitando di inserire nelle frasi i costituenti suggeriti. Inoltre, trasformano articoli determinativi e aggettivi possessivi in articoli indeterminativi per poter poi negare con *kein*. Proprio per questo motivo si nota che le percentuali di *kein* per entrambi i gruppi sono nettamente superiori alle percentuali di *nicht\_post\_compl*. Osservando il grafico sulla posizione di *nicht*, risulta evidente che la percentuale di correttezza raggiunta dagli studenti degli istituti inferiori riguardo la struttura *nicht\_post\_compl* è nettamente superiore, sia nel task due che nell'esercizio tre, alla percentuale di correttezza degli apprendenti delle scuole superiori per la stessa struttura. Questa differenza può essere legata al fatto che gli studenti delle scuole medie hanno più familiarità con la struttura perché hanno affrontato l'argomento recentemente e si attengono alla regola grammaticale appena acquisita. Come supposto nelle ipotesi, si conferma che la negazione *nicht* viene appresa prima della negazione *kein*. Entrambi gli elementi negativi si affrontano durante il percorso degli istituti secondari di primo grado e successivamente vengono approfonditi alle scuole superiori. Sebbene il processo di apprendimento a livello scolastico sia ritenuto concluso, si evidenziano ancora difficoltà con la negazione *kein* e la posizione di *nicht*. In generale, i due principali gruppi sperimentali tendono a servirsi di strategie alternative per riuscire ad utilizzare la negazione *nicht*. Inoltre, si osserva che gli apprendenti sembrano avere maggiori difficoltà con l'uso postnominale di *nicht* rispetto al suo uso prenominal. La teoria X-barra di Chomsky, che analizza la struttura frasale da un punto di vista sintattico, e le ipotesi più recenti, tra cui la teoria di Bernstein del 2001, evidenziano un parallelo tra la struttura nominale e verbale. I dati sperimentali raccolti avvalorano tali teorie. Gli studenti italofoeni incontrano meno problemi nel produrre una negazione prenominal perché è strutturalmente più simile alla particella preverbale *non* presente in italiano. Per loro risulta quindi maggiormente complesso pensare a una negazione che segue e non precede l'elemento da negare. Tuttavia, si ritiene necessario un approfondimento mirato al solo utilizzo di *nicht* per confermare o smentire con assoluta certezza tale osservazione.

### 2.7.3 Analisi di anomalie e particolarità

Oltre all'analisi quantitativa eseguita in precedenza, la presente indagine contiene un aspetto qualitativo, in quanto prende in considerazione anche le produzioni alternative

dei partecipanti allo studio. Durante l'esame dei test infatti sono emerse molteplici strategie impiegate dagli apprendenti al fine di manipolare gli enunciati e utilizzare così una determinata negazione tra *nicht* e *kein*.

La seguente tabella riassume le principali strutture alternative usate dai partecipanti.

Strutture alternative	Esempi
1) kein_agg_poss	Er hat kein <u>Mäppchen</u> dabei. Lui non ha un astuccio con sé.
2) nicht_compl_ogg	Das Mädchen hat nicht <u>kurze Haare</u> . La ragazza non ha i capelli corti.
3) nicht_sogg	In der Klasse sind nicht <u>die Schüler</u> . In classe non ci sono gli studenti.

Anche in questo caso le denominazioni delle strategie impiegate si riferiscono alle componenti contenute nelle strutture oppure agli elementi che sono stati sostituiti in seguito alla manipolazione delle frasi. Un esempio emblematico di alterazione si nota nella struttura *kein\_agg\_poss*, la quale prevede l'utilizzo di *kein* per negare un sostantivo non preceduto da articoli. Tale soluzione deriva da una variazione rispetto alla risposta target, che richiederebbe la negazione *nicht*, in quanto tra i termini suggeriti nell'esercizio per questa frase esemplificativa vi è il costituente *sein Mäppchen*. Di fatto, ci si attende che gli studenti utilizzino *nicht* per negare un complemento oggetto formato da un sostantivo preceduto da un aggettivo possessivo. In questo caso, si presume che l'omografia tra *sein* e *kein* possa portare alla creazione di questa nuova categoria, perdendo però il tratto semantico aggiuntivo fornito dall'aggettivo possessivo. La costruzione *nicht\_compl\_ogg* viene impiegata per negare un complemento oggetto costituito da un nome e un aggettivo, come *kurze Haare*. La negazione *nicht* nega quindi un complemento oggetto non preceduto da articoli, poiché plurale. Questa combinazione sostituisce la negazione *kein*, prevista dalla struttura target per negare un complemento oggetto formato da un nome e un aggettivo, ma privo di articoli. Tale struttura alternativa viene usata maggiormente dagli apprendenti frequentanti istituti superiori, i quali tendono ad ampliare le loro risposte finali tramite la congiunzione *sondern*, che permette loro di rendere le frasi più precise. L'esempio



inserito in tabella appare come un enunciato quasi mozzato: di fatto, si ha l'impressione che la frase debba continuare. L'espressione *nicht\_sogg* indica una strategia alternativa in cui *nicht* viene utilizzato per negare un soggetto plurale preceduto da un articolo determinativo, quale *die Schüler*. La soluzione adottata sostituisce la negazione *kein*, prevista nella struttura target per negare un nome non preceduto da articoli. L'esempio presente in tabella riporta quindi l'inserimento di un articolo determinativo nell'enunciato. Anche in questo caso si ha la sensazione che la frase debba procedere con una precisazione. Un'ulteriore alternativa a tale formulazione è *Die Schüler sind nicht in der Klasse*. Tuttavia, questa struttura utilizzerebbe la negazione *nicht* per negare un complemento indiretto.

L'analisi dei test eseguiti dagli studenti ha portato a conoscenza alcune anomalie e particolarità della loro performance, che talvolta ha mantenuto un livello elevato grazie all'impiego di strategie alternative alle strutture target. In generale, sono due le principali modifiche riscontrate. Si nota infatti che entrambi i gruppi di apprendenti ricorrono alla negazione *kein* anche quando nello stimolo è presente un sostantivo preceduto da un aggettivo possessivo, il quale dovrebbe essere negato con *nicht*. Tuttavia, utilizzando *kein*, il tratto semantico dell'aggettivo possessivo si perde durante la manipolazione linguistica. Di fatto, gli studenti trasformano l'aggettivo possessivo in articolo indeterminativo al fine di utilizzare la negazione *kein*. In questo caso, si suppone che i partecipanti ricorrano a questa strategia a causa dell'omografia tra aggettivo possessivo, articolo indeterminativo e *kein*.

Di seguito viene presentato un esempio di tale modificazione.

- a) Das ist **nicht** dein Taschenrechner.
- b) Das ist **kein** Taschenrechner.

La seconda strategia alternativa riguarda sempre la tendenza a negare con *kein*. Si osserva infatti che talvolta, in presenza di un sostantivo preceduto da un articolo determinativo, il quale dovrebbe essere negato con *nicht*, gli apprendenti negano il nome con l'elemento *kein*, come fosse un sostantivo non preceduto da articoli. In questa maniera, si elimina anche il tratto di definitezza fornito dall'articolo determinativo.

A seguito un esempio di tale alterazione.

- a) Frau Maier sieht *den weißen Hund* **nicht**.
- b) Frau Maier hat **keinen** *weißen Hund*.

Nei casi precedentemente descritti le frasi, seppur corrette a livello grammaticale, presentano sfumature di significato diverse rispetto alle risposte target.

#### 2.7.4 Osservazioni sulla performance degli studenti frequentanti le scuole medie

Nonostante i due principali gruppi sperimentali mostrino tendenze pressoché analoghe, ogni insieme sviluppa strategie alternative ed errori peculiari. In entrambi i gruppi, la maggior parte delle osservazioni è stata condotta nel task due, il quale, grazie alla sua matrice creativa, favorisce la costruzione di produzioni linguistiche più varie.

Per quanto riguarda i partecipanti frequentanti istituti secondari di primo grado, nell'esercizio uno è possibile notare che alcuni studenti inseriscono articoli determinativi al posto delle negazioni in oggetto.

Sie können in *die* Schule sein, sondern sie sind in einem Park.

Sie können in **keiner** Schule sein, sondern sie sind in einem Park.

(Task 1, item n. 5, S7)

In questa frase, è stato sottolineato anche l'aspetto relativo alla declinazione della negazione. Di fatto, la risposta target prevede l'utilizzo di *keiner*, ovvero l'elemento negativo declinato al caso dativo, in quanto si tratta di un complemento di stato in luogo. Tuttavia, gli studenti tendono ad inserire *keine*, la negazione femminile declinata però al nominativo o all'accusativo. Come precedentemente comunicato, tali risposte sono state considerate comunque esatte, poiché l'obiettivo dell'esercizio uno è verificare la corretta selezione della negazione tra *nicht* e *kein*.

Oltre all'inserimento di articoli nelle frasi, è comparso anche l'impiego di ulteriori termini, in particolare verbi e sostantivi.

Kann das eine Schule sein? Nein, das ist *Park* Schule.

Kann das eine Schule sein? Nein, das ist **keine** Schule.

(Task 1, item n. 1, S39)

Nel caso riportato nell'esempio, il nome aggiunto rende la frase priva di significato. Nella frase nove sono stati considerati corretti entrambi gli elementi negativi, in quanto possono essere utilizzati con un'accezione leggermente diversa. Si osserva che i partecipanti di madrelingua tedesca prediligono la negazione *nicht*, mentre gli apprendenti italofofoni impiegano maggiormente *kein*. Si presume che il comportamento di questi ultimi derivi dalle regole apprese a scuola. Di fatto, la presenza di un sostantivo non preceduto da articoli induce gli studenti a selezionare la struttura *kein\_no\_sost.*

Die Sonne scheint und es kann **nicht** Nacht sein.

Die Sonne scheint und es kann **keine** Nacht sein.

(Task 1, item n. 9)

Anche nel task due si rilevano molteplici errori legati alla declinazione di *kein*. Si pensa che talvolta l'imprecisione provenga dalla fretteolosità dei partecipanti, che non rielaborano i termini suggeriti per ogni frase, inserendoli direttamente nella loro risposta finale. Questo metodo di lavoro conduce spesso all'errore, come nel caso della mancata declinazione del complemento oggetto al caso accusativo.

Das Mädchen hat **kein** Bruder.

Das Mädchen hat **keinen** Bruder.

(Task 2, item n. 6, S14)

Inoltre, si osserva che gli studenti hanno difficoltà a scegliere e coniugare i verbi in maniera corretta.

In der Klasse *ist* keine Schüler.

In der Klasse *sind* keine Schüler.

(Task 2, item n. 3, S30)

In questo caso, l'apprendente non ha preso in considerazione il numero del soggetto, che è plurale. Di conseguenza, anche il verbo deve essere coniugato al plurale, in quanto si accorda con il soggetto. In altre situazioni invece i partecipanti omettono completamente i verbi nelle frasi, rendendole così agrammaticali.

In generale, si nota la tendenza a negare con *kein*, soprattutto in presenza di un complemento oggetto formato da un sostantivo preceduto da un aggettivo possessivo, costituito da un nome preceduto da un articolo determinativo oppure composto da un pronome personale. In questi casi, gli studenti prediligono la struttura *kein\_no\_sost*, utilizzata per negare un sostantivo non preceduto da articoli. Applicando tale costruzione, eliminano rispettivamente i tratti di possesso e definitezza presenti all'interno del complemento oggetto.

Das ist **kein** Taschenrechner.

Das ist **nicht** dein Taschenrechner.

(Task 2, item n. 11, S36)

Julia isst **keinen** Apfel.

Julia isst *den* Apfel **nicht**.

(Task 2, item n. 9, S3)

Herr Müller hat **kein** Auto.

Herr Müller hat *es* **nicht**.

(Task 2, item n. 15, S11)

Anche nel gruppo dei partecipanti madrelingua è stata riscontrata questa strategia di trasformazione.

Talvolta, la negazione *kein* viene collocata in posizione errata. Un esempio emblematico di tale errore è il suo inserimento prima dell'articolo indeterminativo, che crea una sorta di ripetizione della sillaba *ein*.

Die Mutter isst **keine** *eine Pizza*.

Die Mutter isst **keine** *Pizza*.

(Task 2, item n. 2, S17)

In alcuni casi, l'elemento negativo *kein* viene posizionato prima di un articolo determinativo o di un pronome personale.

Frau Maier hat **keinen** *den weißen Hund*.

Frau Maier hat *den weißen Hund* **nicht**.

(Task 2, item n. 14, S33)

Thomas hat **keinen** *ihn*.

Thomas hat *ihn* **nicht**.

(Task 2, item n. 12, S41)

Raramente, la negazione *kein* viene utilizzata anche per negare un complemento indiretto. Tuttavia, non si tratta di un errore molto diffuso.

Die Katze ist **keine** *auf dem Tisch*.

Die Katze ist **nicht** *auf dem Tisch*.

(Task 2, item n. 5, S44)

Nell'esercizio tre è possibile notare le medesime manipolazioni di frasi presenti nel task due, soprattutto per quanto concerne l'uso del pronome personale all'interno del complemento oggetto. Di fatto, spesso il pronome viene esplicitato, trasformandolo quindi nel corrispondente sostantivo preceduto da un articolo determinativo.

Frau Sinner kauft *den Rucksack* **nicht**.

Frau Sinner kauft *ihn* **nicht**.

(Task 3, item n. 5, S9)

Talvolta, i pronomi impiegati nella traduzione non sostituiscono correttamente i nomi a cui sono legati.

Frau Sinner kauft *es* **nicht**.

Frau Sinner kauft *den Rucksack/die Schultasche* **nicht**.

(Task 3, item n. 5, S31)

In questo caso infatti il pronome *es* non corrisponde agli eventuali sostantivi *der Rucksack* e *die Schultasche*.

Inoltre, gli apprendenti tendono ad utilizzare un'alternativa al verbo *mögen*, che viene rimpiazzato dalla perifrasi costituita da un verbo e l'avverbio *gern*.

Er *spielt nicht gern* Tennis.

Er *mag nicht* Tennis spielen.

(Task 3, item n. 4, S2)

Un ulteriore errore riguarda la traduzione di alcuni termini specifici, che spesso non vengono ricordati dagli studenti.

Sarah hat **kein** *Sofa* im Wohnzimmer.

Sarah hat **keinen** *Sessel* im Wohnzimmer.

(Task 3, item n. 3, S34)

Sarah hat *meinen* *Stuhl* im Wohnzimmer.

Sarah hat **keinen** *Sessel* im Wohnzimmer.

(Task 3, item n. 3, S17)

Nel primo esempio, probabilmente *das Sofa* e *der Sessel* vengono confusi perché appartengono entrambi al lessico relativo all'arredamento della casa. Nel secondo esempio invece, sebbene la traduzione sia errata, la frase risulta grammaticale, ma assume un significato diverso rispetto all'accezione originaria.

In casi isolati, si nota una fusione linguistica tra inglese e tedesco.

Mein *Unkle* **nicht** *buy* lampada.

Mein *Onkel* *kauft* die Lampe **nicht**.

(Task 3, item n. 1, S22)

Der *Mrs.* *Sinner* **nicht** *buy* *other*.

*Frau Sinner* *kauft* ihn **nicht**.

(Task 3, item n. 5, S22)

Er **nicht** *mag* *play* Tennis.

Er *mag* **nicht** Tennis *spielen*.

(Task 3, item n. 4, S22)

Negli esempi si osserva che tale partecipante tende ad inserire nelle frasi verbi inglesi. Inoltre, utilizza titoli tipici della lingua inglese, come *Mrs.*, e mescola le due lingue anche all'interno delle stesse parole, come in *Unkle*, che è formata dalla commistione di *uncle* e *Onkel*. Si pensa che ciò sia dovuto alla confusione mentale creata negli apprendenti dallo studio di due lingue straniere provenienti dallo stesso ceppo linguistico.

Tra le produzioni degli studenti, è possibile notare anche l'utilizzo di *kein* con i pronomi personali al caso accusativo.

*Frau Sinner* *kauft* **keine** *sie*.

*Frau Sinner* *kauft* *sie* **nicht**.

(Task 3, item n. 5, S8)

Viceversa, si osservano anche casi in cui *nicht* nega un sostantivo preceduto da un articolo indeterminativo.

Sarah hat **nicht** *ein Sofa* im Wohnzimmer.

Sarah hat **keinen** *Sessel* im Wohnzimmer.

(Task 3, item n. 3, S10)

### 2.7.5 Osservazioni sulla performance degli studenti frequentanti le scuole superiori

Sebbene i due principali gruppi sperimentali si differenzino per diversi anni di studio del tedesco, gli errori e le strategie alternative impiegate risultano simili. Di fatto, quasi tutte le osservazioni condotte sulla performance degli apprendenti frequentanti le scuole medie vengono riscontrate anche negli esiti degli studenti che frequentano gli istituti secondari di secondo grado. Tuttavia, i partecipanti degli istituti scolastici superiori dimostrano maggiore creatività nell'elaborazione delle risposte finali.

Per quanto riguarda il task uno, anche tali apprendenti utilizzano articoli determinativi e aggettivi numerali al posto delle negazioni *nicht* e *kein*.

Es gibt *die* Rucksäcke und die Kinder haben *zwei* Bücher und *die* Hefte.

Es gibt **keine** Rucksäcke und die Kinder haben **keine** Bücher und **keine** Hefte.

(Task 1, item n. 2, S6)

Come gli altri partecipanti, gli studenti delle scuole superiori mostrano difficoltà nella declinazione dei sostantivi al caso dativo, come testimoniato dalla frase numero cinque dell'esercizio.

Nel task due si osserva l'abilità linguistica avanzata degli apprendenti, coadiuvata da una spiccata fantasia nella costruzione degli enunciati. Di fatto, i partecipanti creano molteplici frasi contenenti la congiunzione avversativa *sondern*, che invece non viene impiegata dagli studenti degli istituti minori perché non ancora conosciuta.

Das Buch ist **nicht** gelb, *sondern* blau.

(Task 2, item n. 1, S24)

Die Mutter isst **keine** Pizza, *sondern* einen Salat mit Mozzarella.

(Task 2, item n. 2, S13)



Il massiccio utilizzo di *sondern* da parte degli apprendenti comporta l'estensione delle frasi, le quali traggono ispirazione dalle immagini proposte nel test.

Talvolta, anche gli studenti delle scuole superiori selezionano la desinenza errata per il caso accusativo.

In der Klasse gibt es **keinen** Schüler.

In der Klasse gibt es **keine** Schüler.

(Task 2, item n. 3, S33)

In questo caso, l'origine dell'errore risale al termine *Schüler*, che crea problemi agli studenti perché viene impiegato al plurale, la cui forma è però uguale al maschile.

La creatività degli apprendenti si manifesta in tutte le frasi dell'esercizio due.

Di seguito vengono presentati alcuni esempi provenienti dagli item maggiormente manipolati.

Mein Opa ging **nicht** tanzen, als er jung war.

(Task 2, item n. 4, S9)

Der Mann im Bild ist **nicht** der Bruder des Mädchens, *sondern* er ist sein Ehemann.

(Task 2, item n. 6, S37)

Thomas schreibt **nicht** mit seinem Kuli, *sondern* er schreibt mit meinem Bleistift.

(Task 2, item n. 12, S28)

Frau Maier liebt **nicht** den weißen Hund, *sondern* nur die dunklen Hunde.

(Task 2, item n. 14, S15)

Herr Müller kauft es **nicht**, weil er grün **nicht** mag.

(Task 3, item n. 15, S21)

Anche tali partecipanti ricorrono alla trasformazione del complemento oggetto composto da un pronome personale o da un sostantivo preceduto da un articolo determinativo oppure da un aggettivo possessivo sulla base della struttura *kein\_no\_sost*. Di fatto, questa costruzione evita agli apprendenti la difficoltà legata al posizionamento di *nicht*.

Inoltre, forniscono ulteriori alternative all'impiego del verbo modale *mögen*, il quale viene sostituito dal verbo *gefallen*.

Ihm *gefällt nicht* Tennis spielen.

Er *mag nicht* Tennis spielen.

(Task 3, item n. 4, S18)

## 2.8 Conclusioni

In generale, non si riscontrano particolari difficoltà nella selezione delle negazioni *nicht* e *kein*. La posizione di *nicht* sembra essere problematica solo in presenza di determinati elementi, come l'aggettivo possessivo e l'articolo determinativo. Le performance dei due principali gruppi sperimentali sono piuttosto analoghe. Sebbene gli studenti frequentanti istituti secondari di secondo grado abbiano alle spalle una maggiore esperienza di studio della lingua rispetto agli apprendenti delle scuole medie, non sembrano ottenere performance nettamente superiori. Come supposto, è possibile affermare che *nicht* è la forma negativa più semplice, se non per la sua posizione in determinati casi. La negazione *kein* risulta più problematica di *nicht*, nonostante il suo impiego si limiti a casi ridotti. Si suppone che spesso i partecipanti ricorrano a strategie che prevedono *nicht* perché *kein* possiede una difficoltà in più nella sua morfologia, ovvero la declinazione. Il procedimento di apprendimento della negazione costituisce però un processo lento. Gli studenti delle scuole superiori commettono infatti vari errori anche dopo diversi anni di studio della lingua tedesca. Si pensa che ciò sia dovuto al fatto che, di norma, la negazione viene utilizzata solo se strettamente necessaria. Di fatto, solitamente si predilige la forma affermativa perché più semplice. Non si ritiene quindi che l'acquisizione della negazione si concluda in quinta superiore.

## ELABORAZIONE DI UN'UNITÀ DI APPRENDIMENTO SULLA NEGAZIONE TEDESCA

Nel presente capitolo verrà esposta l'Unità di Apprendimento sulla negazione tedesca, costruita appositamente per l'elaborato in oggetto e adattata a studenti frequentanti istituti secondari di secondo grado. Il capitolo si apre con una sezione teorica, nella quale vengono descritti i principali modelli di organizzazione didattica, ovvero l'Unità Didattica e l'Unità di Apprendimento. Successivamente, viene illustrato il distinto approccio agli apprendenti impiegato nell'insegnamento della grammatica e nella riflessione sulla lingua. Di fatto, le due strategie si avvalgono di metodi di ragionamento diversi: rispettivamente, il metodo deduttivo e il metodo induttivo di trasmissione delle conoscenze. La seconda parte del capitolo contiene la presentazione dell'Unità di Apprendimento, la quale è stata destinata al sottogruppo di studenti frequentanti le scuole superiori, al fine di ridurre e perfezionare il campo di analisi linguistica. Tale lezione è stata strutturata sulla base delle abilità pratiche acquisite durante i corsi di didattica delle lingue moderne.

### 3.1 L'Unità Didattica di Freddi

Il primo modello di organizzazione didattica di successo è stato elaborato da Freddi negli anni Sessanta del secolo scorso. Questa concezione di insegnamento si fonda sui concetti di bimodalità e direzionalità del cervello umano. Secondo il principio della bimodalità, gli emisferi del cervello svolgono funzioni differenti, ma complementari. Di fatto, l'emisfero destro analizza l'input in maniera globale, mentre l'emisfero sinistro è maggiormente analitico. Tuttavia, entrambe le funzioni sono coinvolte nell'apprendimento di una L2. Il procedimento di analisi delle informazioni ricevute procede dall'emisfero destro al sinistro, quindi dal globale all'analitico. Tale

funzionamento permette di individuare la naturale unità di acquisizione, la quale prevede tre fasi, ovvero globalità, analisi e sintesi. L'Unità Didattica (UD) di Freddi si basa quindi sul coinvolgimento dei due emisferi cerebrali, in quanto combina l'emozione e la curiosità provenienti dall'emisfero destro con l'analisi dei bisogni pragmatici dell'emisfero sinistro. Pertanto, le emozioni precedono le azioni razionali, la comprensione globale precede quella analitica e la soddisfazione dei bisogni concreti precede l'accuratezza formale. L'UD implica l'esistenza di un curriculum implicito che programma le varie unità didattiche, il quale comprende abilità, funzioni, obiettivi comunicativi e culturali da raggiungere nell'arco del periodo di lavoro prestabilito. Inoltre, è un'entità rigida, di flessibilità ridotta, molto lunga e composta da alcune fasi di apprendimento. L'UD non risulta modificabile, nonostante sia adattata agli apprendenti, al contesto di acquisizione e al livello linguistico dei soggetti. Questa metodologia rappresenta la tradizionale organizzazione del docente e dei materiali didattici ed è formata da tre principali componenti:

- Fase introduttiva: in questa sezione si cerca di motivare gli studenti, presentando ciò che verrà svolto in seguito;
- Serie di lezioni: le singole lezioni vengono eseguite in successione;
- Sezione conclusiva: in questa fase viene somministrato un test formale al fine di verificare la comprensione degli argomenti trattati. Inoltre, si lascia spazio ad eventuali approfondimenti e riferimenti alla civiltà della lingua presa in considerazione.

Sebbene questa modalità di insegnamento sia ritenuta rivoluzionaria per l'epoca, presenta anche alcuni svantaggi. Di fatto, si focalizza esclusivamente sul processo di insegnamento ed è poco efficace didatticamente. Un ulteriore aspetto controverso è relativo all'immagine dell'insegnante, il quale viene considerato una figura direttiva che non attribuisce all'apprendente un ruolo attivo all'interno del processo (Porcelli, 1994).

### *3.1.1 Le fasi dell'UD*

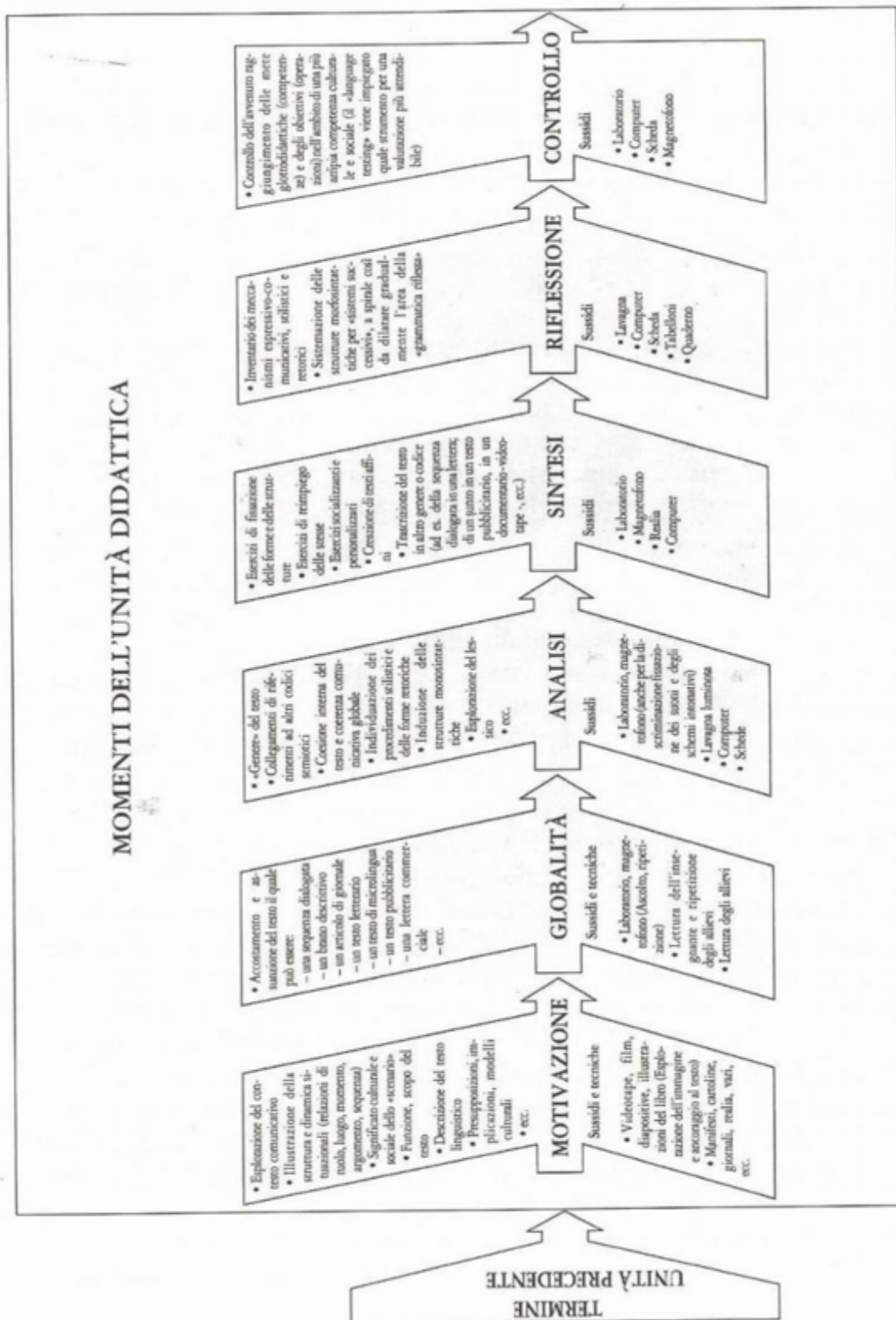
L'UD di Freddi funge da scaletta operativa per guidare il processo di apprendimento di una lingua. Solitamente, la sua esecuzione richiede dalle sei alle dieci ore di lavoro in classe, che viene ripartito in più settimane. Questo modello di organizzazione didattica prevede sei fasi principali:

- Motivazione: è la parte preparatoria alla presentazione del testo che verrà trattato in seguito. Il suo scopo è avvicinare gli studenti al contenuto dell'input, stimolando in loro la curiosità rispetto la lezione. In tale contesto, è preferibile utilizzare materiali nuovi ed interessanti agli occhi degli apprendenti, tra cui musiche, video ed immagini. Inoltre, l'input deve essere di facile comprensione per gli studenti;
- Globalità: in questa fase ci si concentra sull'approccio verso il testo, che deve essere trattato in maniera generale e poi nel dettaglio ai fini della comprensione dello stesso. Il termine "testo" racchiude molteplici tipologie di materiali, tra cui dialoghi, articoli e lettere. Solitamente, il materiale viene affrontato con l'aiuto di alcune attività, che guidano la comprensione globale. Quest'ultima viene raggiunta anche grazie a due tecniche principali. La prima strategia è lo *skimming* o scrematura, che permette di acquisire una panoramica generale del contenuto trattato. La seconda invece è lo *scanning* o scorsa, che consente di individuare le informazioni essenziali del testo. È consigliabile utilizzare un testo autentico, poiché la lingua viene appresa in un contesto reale. L'apprendente assume un ruolo attivo, in quanto crea ipotesi sulla base di conoscenze acquisite, cerca analogie e rimandi a fatti conosciuti e li verifica tramite un approccio globale al testo. Tale fase prevede l'impiego dell'emisfero cerebrale destro;
- Analisi: è la parte in cui ci si focalizza sugli aspetti più importanti del testo, che consentono quindi di comprenderlo a fondo. Il processo di comprensione è coadiuvato da attività e tecniche che guidano l'analisi e attivano l'emisfero cerebrale sinistro. In particolare, si analizzano atti comunicativi, aspetti grammaticali, temi culturali e linguaggi non verbali. Nella maggioranza dei casi, lo scopo è assimilare strutture morfosintattiche ed elementi lessicali, che vengono evidenziati nel testo. La riflessione sulla lingua avviene attraverso l'approccio induttivo, secondo il quale il docente guida lo studente alla formulazione di ipotesi con l'aiuto di schemi aperti da completare, in modo da comprendere come funziona la lingua. Di fatto, l'apprendente è inteso come protagonista del processo, che osserva e assimila il meccanismo della lingua attraverso schemi aperti. Al contrario, il metodo deduttivo prevede che il docente riversi la sua conoscenza sullo studente, che deve imparare le regole. In

questo caso, le attività proposte sono esercizi di fissazione e reimpiego e schemi pieni e completi;

- Sintesi: in questa fase, l'apprendente è tenuto a lavorare in autonomia con l'obiettivo di fissare le conoscenze acquisite. Durante la memorizzazione, lo studente si serve di tecniche per la fissazione e il reimpiego delle strutture analizzate. Il processo di fissaggio delle regole avviene attraverso procedure esercitative e manipolative. In particolare, vengono utilizzati i *drills*, ovvero esercizi vincolanti che permettono di fissare le strutture tramite le strategie di ripetizione, sostituzione, trasformazione, riordino e completamento. In alternativa, si usano attività di reimpiego creativo con risposte aperte, come la produzione libera, i dialoghi aperti e i *role-plays*. Tali esercizi consentono il riutilizzo autonomo delle strutture da parte dell'allievo;
- Riflessione: è la parte in cui le informazioni apprese si accomodano nella mente, segnando il passaggio dall'apprendimento temporaneo all'acquisizione. L'apprendente approfondisce quindi la tematica e gli atti comunicativi in oggetto. La riflessione viene eseguita sugli elementi linguistici al fine di sistematizzare le conoscenze. In questo frangente, non è determinante affrontare immediatamente ogni caratteristica dell'argomento linguistico, in quanto ci si concentra in primis sulla comprensione di un particolare aspetto. Inoltre, non è indispensabile introdurre subito la terminologia specifica della linguistica. Questa sezione predilige l'impiego di schemi, tabelle e altre rappresentazioni non verbali al fine di riassumere in modo più efficace i contenuti affrontati;
- Controllo: in questa fase, il docente provvede alla verifica e alla valutazione delle conoscenze acquisite dagli studenti.

La seguente immagine riporta le sei fasi previste nell'UD di Freddi. Osservando lo schema, in linea orizzontale si nota che l'ordine e la presenza dei vari momenti didattici è vincolante, in quanto le fasi si susseguono secondo l'ordine di acquisizione naturale. In linea verticale invece sono inserite alcune liste indicative di sussidi e tecniche glottodidattiche da utilizzare durante il procedimento didattico (Porcelli, 1994).



(Porcelli, 1994: 121)

### 3.2 L'Unità di Apprendimento

Gli studi sul campo della didattica condotti negli anni Novanta portano all'elaborazione dell'Unità di Apprendimento (UdA). Tale strategia pone l'attenzione sul processo di

apprendimento e costituisce un nuovo modello di organizzazione didattica volto all'individuo e non alle conoscenze da acquisire. Di fatto, la sua caratteristica principale è la flessibilità, che scaturisce dall'analisi dei bisogni manifestati dai discenti. L'UdA propone sessioni di lavoro di 90 minuti, in cui lo studente percepisce il suo compito. Anche questa metodologia prevede che ogni testo presentato vada esplorato attraverso le tre fasi della percezione gestaltica: innanzitutto in maniera globale, poi in modo analitico e infine realizzando una sintesi e una riflessione in autonomia. Inoltre, viene arricchita dalle fasi di controllo e recupero, le quali corrispondono rispettivamente ai momenti dedicati alla verifica delle conoscenze e alle attività di recupero. Alla fase iniziale di motivazione segue quindi una serie di UdA ordinate sulla base degli interessi della classe. Pertanto, l'insegnante deve adattare il percorso didattico alle esigenze degli apprendenti. Di conseguenza, l'unità di lavoro non possiede un ordine prestabilito, ma quest'ultimo viene modificato a seconda dei destinatari. Al termine dell'UdA, è possibile inserire alcune attività supplementari che introducano l'unità successiva (Balboni, 2014).

Confrontando i due modelli di organizzazione didattica, è possibile affermare che l'UD rappresenta una tranne linguistico-comunicativa complessa, realizzata riunendo eventi, atti, espressioni e strutture linguistiche legate ad un contesto situazionale specifico. I tempi di esecuzione sono estesi e si tratta di un'entità rigida. L'UD si focalizza sull'insegnamento, durante il quale il docente dirige la lezione applicando il metodo deduttivo. L'UdA invece è costruita ai fini dell'acquisizione dello studente, che costituisce il fulcro dell'intervento didattico. L'apprendente infatti riflette e scopre la lingua attraverso il metodo induttivo. Tale entità è flessibile e ammette espansioni. In questo caso, il docente è considerato una guida durante il processo di apprendimento (Porcelli, 1994).

### 3.3 L'insegnamento della grammatica

La strategia di insegnamento della grammatica risale agli approcci formalistici, i quali sono sorti durante l'epoca dell'Illuminismo e sono rimasti in auge fino al 1940. Tali metodologie, utilizzate ancora oggi, intendono la lingua come una struttura logica perfetta, nella quale le regole sanciscono il comportamento linguistico dei parlanti. Il modello di insegnamento adottato ricalca quello delle lingue morte, tra cui greco e



latino: di fatto, le abilità esercitate sono lettura, scrittura e traduzione. Il processo di insegnamento in classe prevede quattro distinte fasi:

- Deduzione: la regola grammaticale viene spiegata in modo deduttivo;
- Fissazione: i principi vengono memorizzati e applicati in maniera ripetitiva all'interno di esercizi strutturati;
- Manipolazione: si eseguono altre attività volte alla trasformazione di alcuni enunciati;
- Traduzione: i testi proposti vengono tradotti in modalità passiva, ovvero verso la propria L1, con l'ausilio delle regole grammaticali acquisite.

Questa modalità di insegnamento considera l'analisi della grammatica come un punto di partenza della lingua. La grammatica è infatti formata da regole morfosintattiche inalterabili, che l'insegnante spiega attraverso schemi pieni e l'applicazione del metodo deduttivo. Tale percorso procede dal generale al particolare e ha come obiettivo la competenza d'uso della lingua, la quale viene valutata tramite la correttezza e la validità d'uso della stessa. Il ruolo del docente è centrale, in quanto funge da depositario della verità morfosintattica della L2. Al contrario, il ruolo del discente è esecutivo e non propositivo. Di fatto, la lingua non viene intesa come un modello da utilizzare, bensì da imparare e applicare in base alle norme apprese (Porcelli, 1994).

### 3.4 La riflessione sulla lingua

La metodologia di riflessione sulla lingua si fonda sulla competenza metalinguistica degli studenti, ovvero la capacità di descrivere le regole della grammatica. La procedura di scoperta dei principi da parte degli apprendenti è la seguente:

- Formulazione delle ipotesi;
- Verifica della fondatezza delle ipotesi;
- Fissaggio delle regole;
- Riutilizzo dei principi ipotizzati, verificati e fissati;
- Riflessione sulla lingua.

Il percorso induttivo procede dal particolare al generale e prevede una serie di strategie utili a far emergere gli elementi del testo da osservare. Di fatto, vengono utilizzati massivamente colori e tabelle per evidenziare strutture e regole tratte dai materiali. L'obiettivo di questa metodologia è sottolineare determinate categorie di elementi

contenuti nel testo, al fine di analizzarle dettagliatamente. A tale scopo, vengono impiegate due principali tipologie di tecniche. Le prime, di natura insiemistica, comprendono compiti di inclusione, esclusione e seriazione. Le tecniche di natura procedurale invece includono attività di incastro, scelta multipla, combinazione e completamento.

Comparando le metodologie di trasmissione delle conoscenze in oggetto, si evince che, nell'ambito dell'insegnamento della grammatica, l'insegnante si erge a protagonista del procedimento. Lo scopo principale è l'acquisizione di una competenza linguistica, la quale costituisce il punto di partenza dell'apprendimento della L2. Il docente si serve di schemi pieni e lo studente acquisisce la lingua di studio solamente in base ad una motivazione utilitaristica. Di fatto, il metodo deduttivo prevede che il docente presenti le norme da applicare, che poi vengono utilizzate dall'apprendente al fine di dedurre il comportamento della lingua. Al contrario, la riflessione sulla lingua è condotta dall'allievo, il quale mira ad ottenere una competenza comunicativa. Tale stadio rappresenta il punto di arrivo del processo di acquisizione, che si raggiunge grazie ad una motivazione legata al piacere di apprendere. In questo caso, l'insegnante utilizza schemi vuoti per consentire il ragionamento sul comportamento della lingua. Lo studente infatti scopre i meccanismi di funzionamento della lingua e successivamente il docente conferma le regole e lo guida alla riflessione sulla grammatica (Porcelli, 1994).

### 3.5 UdA sulle negazioni *nicht* e *kein*

Dopo l'analisi dei risultati del Test 1, che confermano le difficoltà con la negazione tedesca osservate inizialmente negli apprendenti frequentanti istituti secondari di primo e secondo grado, si è pensato di costruire una lezione sulla negazione al fine di favorirne la comprensione. L'UdA è stata strutturata per gli studenti delle scuole superiori, in quanto era necessario creare un sottogruppo di apprendenti, in modo da affinare l'analisi linguistica. L'insieme è stato selezionato sulla base delle strutture conosciute. Di fatto, tali apprendenti utilizzano un repertorio maggiore di strategie di negazione, dal momento che impiegano massivamente la congiunzione avversativa *sondern*, la quale invece non compare mai tra le produzioni linguistiche degli studenti frequentanti istituti minori. La conoscenza più ampia di formulazioni può infatti creare dubbi e confusione, come dimostrato negli esiti del primo test. Solitamente, l'argomento grammaticale della

negazione viene affrontato durante il biennio delle scuole superiori. Pertanto, considerando i dati relativi ad età e classe frequentata dai partecipanti, questo aspetto dovrebbe essere già stato acquisito. La lezione in oggetto viene quindi intesa come un ripasso. Tale situazione dovrebbe facilitare la riflessione sulla lingua proposta dalla spiegazione attraverso il metodo induttivo. Inoltre, la scelta di un gruppo ridotto di apprendenti permette di adattare in maniera più precisa i materiali di lavoro ai destinatari. Di fatto, si tratta di materiali sviluppati appositamente per il presente elaborato e ispirati a documenti reali. In generale, si discutono temi molto vicini alla vita degli studenti e si utilizzano video e immagini, ovvero strumenti didattici diretti e comunicativi, percepiti con facilità dagli allievi. Inoltre, spesso vengono impiegate tabelle, le quali costituiscono una comune tipologia di schemi aperti, e si tenta di coinvolgere il più possibile la totalità degli apprendenti, impostando così una lezione attiva e partecipata. L'UdA si pone l'obiettivo di guidare gli studenti alla scoperta dei meccanismi di funzionamento della L2. La somministrazione della lezione è avvenuta in modalità online tramite il programma Google Meet, il quale ha consentito il collegamento sincrono con gli apprendenti situati nelle classi. La modalità a distanza è stata adottata per rispettare le stringenti normative di accesso ai plessi scolastici messe a punto ai fini del contrasto al Covid. L'UdA è stata quindi eseguita grazie alla collaborazione dei docenti dei vari istituti, i quali hanno assistito e supportato gli studenti in classe, in particolare per quanto concerne le mansioni pratiche non attuabili a distanza, tra cui la consegna dei plichi di materiale cartaceo e le attività di scrittura alla lavagna o alla LIM. L'organizzazione del lavoro prevede due lezioni della durata di un'ora e 30 minuti ciascuna. Come anticipato, l'UdA è indirizzata a classi composte da circa 25 studenti delle scuole superiori, che si attestano al livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). A tale livello di competenza, gli apprendenti selezionati possono essere inseriti in un grado intermedio di conoscenza della L2. A seguito la descrizione delle abilità attese al livello B1 del QCER.

B1	<p>È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.</p>
----	---

(Consiglio d'Europa, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>)

L'obiettivo grammaticale della lezione corrisponde alla revisione rispetto l'utilizzo delle negazioni *nicht* e *kein*, mentre gli scopi comunicativi e lessicali si focalizzano sui temi del viaggio e della salute.

### 3.5.1 La lezione

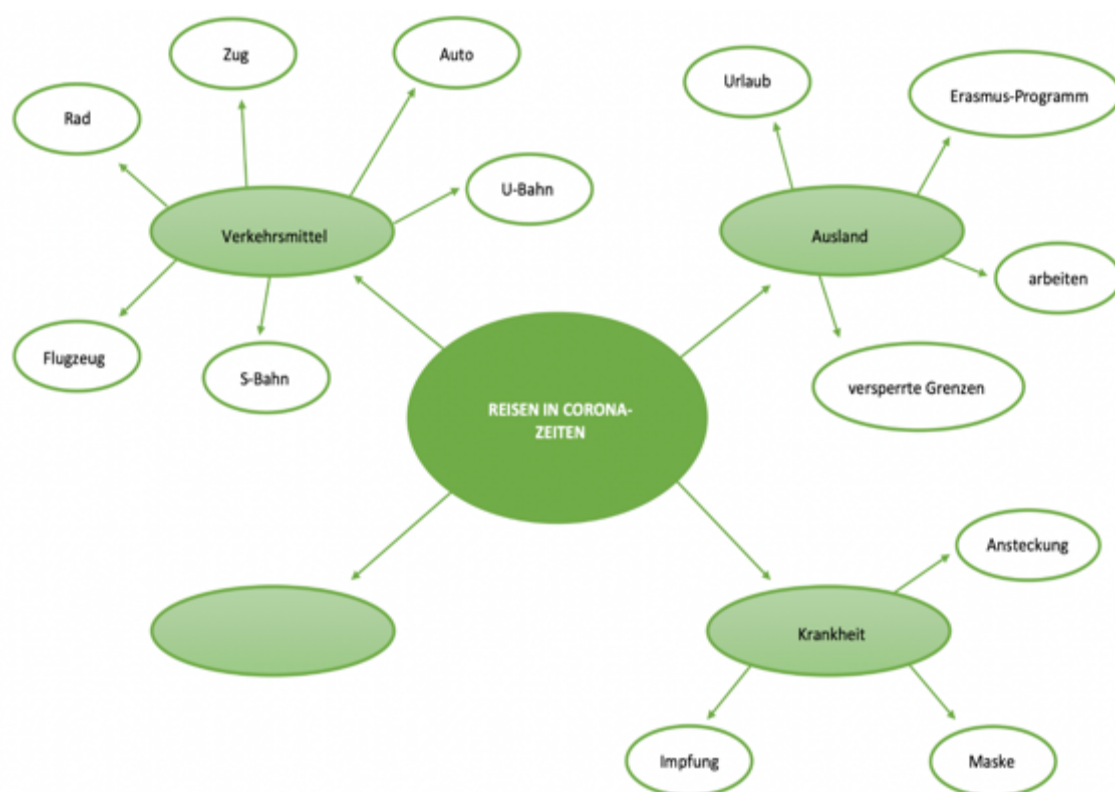
Di seguito viene presentata l'UdA ideata per gli studenti degli istituti secondari di secondo grado.

## FASE DI MOTIVAZIONE

Decido di iniziare la lezione elicitando negli apprendenti le conoscenze pregresse riguardanti il lessico attraverso la tecnica del brainstorming. Scrivo quindi alla lavagna il titolo dello schema: *Reisen in Corona-Zeiten*, il quale combina entrambi gli argomenti dell'UdA, ovvero viaggio e salute.

Rivolgo poi la seguente domanda agli studenti: "Che cosa vi viene in mente leggendo questo titolo?". Dopo un breve momento di confronto, aggiungo al diagramma le parole suggerite dalla classe e sollecito ulteriori collegamenti lessicali. Nel caso in cui fosse necessaria la traduzione di alcuni termini complessi, la fornirei inserendo entrambe le parole all'interno del brainstorming.

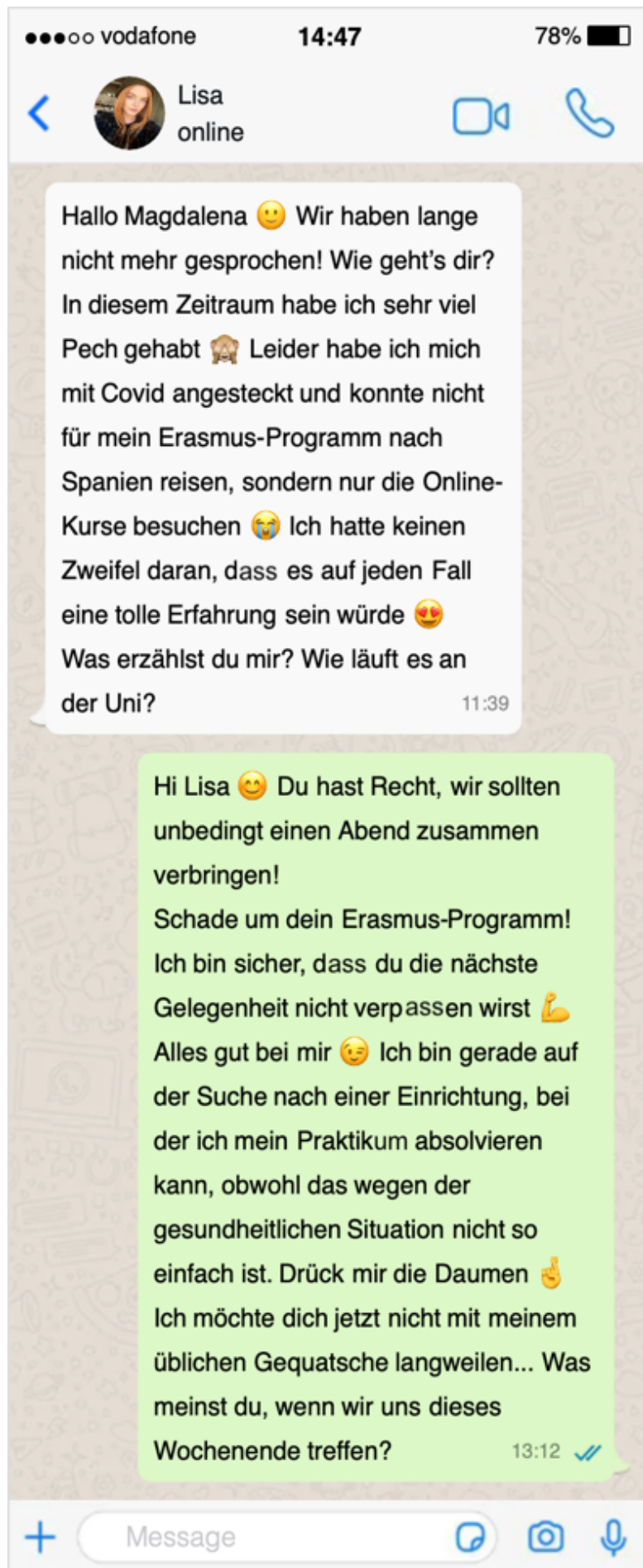
Di seguito viene presentata una probabile conformazione dello schema.



In seguito, discuto brevemente le risposte facendo rilassare la classe.

## FASE DI GLOBALITÀ

Proietto alla LIM la seguente immagine, che contiene una conversazione WhatsApp tra due amiche.



Dopo la lettura, propongo agli apprendenti due esercizi di comprensione del testo.

### Attività 1

*Sind die folgenden Sätze richtig (R) oder falsch (F)? Kreuze an!*

*Indica se le seguenti frasi sono vere (R) o false (F).*

	RICHTIG	FALSCH
1) Lisa denkt, dass sie Glück gehabt hat		
2) Lisa hat keine Online-Kurse für ihr Erasmus-Programm besucht		
3) Lisa ist nicht nach Spanien geflogen		
4) Magdalena hat noch keinen Platz für ihr Praktikum gefunden		
5) Magdalena ist eine Person, die wenig redet		

### Attività 2

*Verbinde die Ausdrücke mit ihren Umschreibungen.*

*Collega le espressioni con le loro parafrasi.*

1) Pech haben	a) Die Hoffnung, dass etwas gut geht
2) Recht haben	b) Möglichkeiten nicht nutzen
3) Schade	c) Kein Unrecht haben
4) Eine Gelegenheit verpassen	d) Etwas bedauern, das schief gelaufen ist
5) Die Daumen drücken	e) Kein Glück haben

1) \_\_\_ 2) \_\_\_ 3) \_\_\_ 4) \_\_\_ 5) \_\_\_

Poi mostro un breve video, in cui compare altro lessico relativo agli argomenti del viaggio e della salute. Il video in oggetto è visibile al seguente link:  
<https://www.zdf.de/nachrichten/video/panorama-auslandssemester-trotz-corona-100.html>.

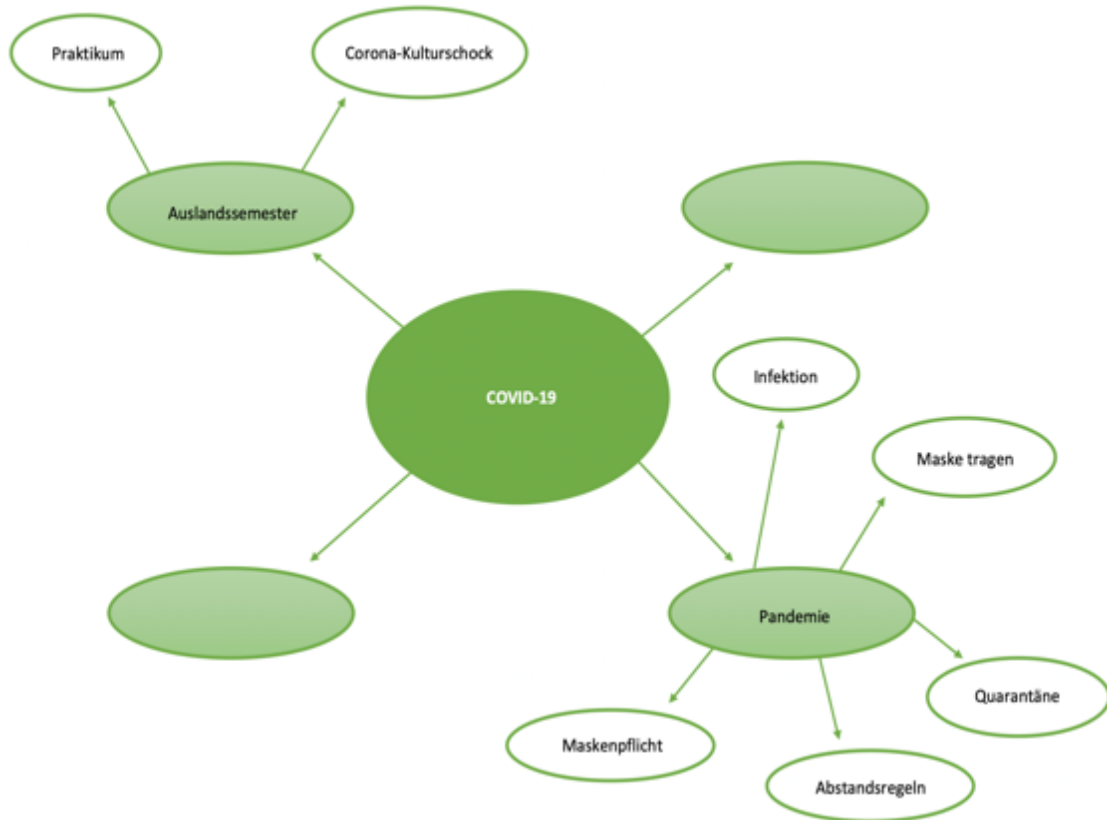


(ZDF, <https://www.zdf.de/nachrichten/video/panorama-auslandssemester-trotz-corona-100.html>)

Ora ripropongo un lavoro di brainstorming alla lavagna, affinché tutti gli studenti comprendano i principali termini utilizzati nel video, in particolare *Corona-Kulturschock* e *Abstandsregeln*. Pongo quindi alcune domande agli apprendenti, al fine di verificare se alcuni di loro possiedono già nozioni rispetto a tali argomenti. In caso contrario, cerco di spiegare le parole che risultano difficili servendomi di una parafrasi.

A seguito un esempio di possibile realizzazione del diagramma.





Al termine di questa fase, un ulteriore esercizio da proporre in base al tempo a disposizione è la costruzione di alcune frasi contenenti le nuove parole appena acquisite.

### FASE DI ANALISI

Successivamente, proietto alla LIM un secondo testo collegato al precedente, il quale contiene il dialogo della paziente Lisa (L) con la dottoressa Müller (FDM).

*Nach ihrer Genesung von Covid geht Lisa zur Ärztin, um sich untersuchen zu lassen.*

**L:** Guten Morgen, Frau Dr. Müller!

Ich habe diesen Termin für eine Untersuchung nach meiner Heilung von Covid vereinbart.

**FDM:** Guten Morgen, Lisa!

Ich freue mich, dass es Ihnen jetzt wieder gut geht. Leider haben Sie sich nicht mit einer milden Form der Krankheit angesteckt, aber wie ich sehe, haben Sie sich inzwischen erholt.

Welche Symptome hatten Sie, als Sie beim Schnelltest positiv getestet wurden?

**L:** Ich hatte keine besonderen Beschwerden, aber ich fühlte mich viel müder als sonst. Deshalb habe ich beschlossen, einen Test in der Apotheke zu machen.

**FDM:** Haben Sie auch in den folgenden Tagen keine Symptome bemerkt?

**L:** Doch! In den nächsten Tagen war ich nicht ganz fit, weil ich leichtes Fieber hatte. Zum Glück hatte ich keine Darmbeschwerden oder Kopfschmerzen, aber ich hatte Husten und Schnupfen.

**FDM:** Alles klar. Fangen wir mit der Untersuchung an.

Zuerst hören wir Ihre Lunge ab.

Schon gut, Lisa. Es ist alles in Ordnung.

**L:** Sehr gut, das habe ich gehofft.

**FDM:** Nun untersuchen wir Ihren Hals. Strecken Sie bitte Ihre Zunge heraus, damit ich besser sehen kann.

Ziemlich gut auch hier. Obwohl Sie eine schwere Form von Corona bekommen haben, gibt es keine ernsthaften Schäden. Ihr Hals ist nur ein bisschen rot. Jetzt erkläre ich Ihnen, wie Sie vorgehen sollten, um wieder ganz gesund zu werden.

**L:** Perfekt, vielen Dank.

**FDM:** Gegen Ihre Halsentzündung verschreibe ich Ihnen einen Sirup, den Sie einmal täglich einnehmen sollten. Ich empfehle Ihnen auch immunstärkende Tabletten, damit Sie so schnell wie möglich wieder auf die Beine kommen. Auf jeden Fall schreibe ich Sie noch ein paar Tage krank. In der Zwischenzeit strengen Sie sich nicht an, sondern trinken Sie heiße Getränke und warten Sie ab. In drei Tagen sehe ich Sie wieder und stelle Ihnen ein Attest aus.

**L:** Vielen Dank, Frau Dr. Müller. Auf Wiedersehen und noch einen schönen Tag!

**FDM:** Gute Besserung, Lisa. Auf Wiedersehen!

In seguito alla lettura del testo, verifico che i termini principali siano stati compresi dagli studenti e procedo con la spiegazione induttiva delle due negazioni.

Sposto quindi l'attenzione sulle caratteristiche di entrambi i testi, i quali sono stati precedentemente distribuiti agli apprendenti anche in formato cartaceo. Rivolgo poi la seguente domanda agli studenti: "Notate qualcosa che si ripete nei due testi?" e

consiglio di cerchiare tali elementi a matita. Lascio loro qualche minuto di tempo per riflettere e poi chiedo: "Qualcuno ha trovato qualcosa?".

Nel caso in cui notassi alcune difficoltà nell'individuare le negazioni, fornirei il seguente suggerimento: "Sono due parole diverse".

Cerco di coinvolgere gli apprendenti in una sorta di gioco, chiedendo loro di collaborare con i compagni: "Confrontatevi pure con il vostro vicino. Marco, cosa stavi dicendo al tuo compagno? Condividi la tua idea con gli altri. Dai che siamo sulla buona strada!".

Nel caso in cui non riuscissero ancora ad identificarle, proietterei nuovamente i due testi con alcune negazioni evidenziate, come nel seguente esempio.

Hallo Magdalena! Wir haben lange nicht mehr gesprochen! Wie geht's dir?  
In diesem Zeitraum habe ich sehr viel Pech gehabt! Leider habe ich mich mit Covid angesteckt und konnte nicht für mein Erasmus-Programm nach Spanien reisen, sondern nur die Online-Kurse besuchen. Ich hatte keinen Zweifel daran, dass es auf jeden Fall eine tolle Erfahrung sein würde!  
Was erzählst du mir? Wie läuft es an der Uni?  
  
Hi Lisa! Du hast Recht, wir sollten unbedingt einen Abend zusammen verbringen!  
Schade um dein Erasmus-Programm! Ich bin sicher, dass du die nächste Gelegenheit **nicht** verpassen wirst!  
Alles gut bei mir. Ich bin gerade auf der Suche nach einer Einrichtung, bei der ich mein Praktikum absolvieren kann, obwohl das wegen der gesundheitlichen Situation nicht so einfach ist. Drück mir die Daumen! Ich möchte dich jetzt nicht mit meinem üblichen Gequatsche langweilen... Was meinst du, wenn wir uns dieses Wochenende treffen?

*Nach ihrer Genesung von Covid geht Lisa zur Ärztin, um sich untersuchen zu lassen.*

**L:** Guten Morgen, Frau Dr. Müller!

Ich habe diesen Termin für eine Untersuchung nach meiner Heilung von Covid vereinbart.

**FDM:** Guten Morgen, Lisa!

Ich freue mich, dass es Ihnen jetzt wieder gut geht. Leider haben Sie sich nicht mit einer milden Form der Krankheit angesteckt, aber wie ich sehe, haben Sie sich inzwischen erholt.

Welche Symptome hatten Sie, als Sie beim Schnelltest positiv getestet wurden?

**L:** Ich hatte keine besonderen Beschwerden, aber ich fühlte mich viel müder als sonst. Deshalb habe ich beschlossen, einen Test in der Apotheke zu machen.

**FDM:** Haben Sie auch in den folgenden Tagen keine Symptome bemerkt?

**L:** Doch! In den nächsten Tagen war ich nicht ganz fit, weil ich leichtes Fieber hatte. Zum Glück hatte ich keine Darmbeschwerden oder Kopfschmerzen, aber ich hatte Husten und Schnupfen.

**FDM:** Alles klar. Fangen wir mit der Untersuchung an.

Zuerst hören wir Ihre Lunge ab.

Schon gut, Lisa. Es ist alles in Ordnung.

**L:** Sehr gut, das habe ich gehofft.

**FDM:** Nun untersuchen wir Ihren Hals. Strecken Sie bitte Ihre Zunge heraus, damit ich besser sehen kann.

Ziemlich gut auch hier. Obwohl Sie eine schwere Form von Corona bekommen haben, gibt es **keine** ernsthaften Schäden. Ihr Hals ist nur ein bisschen rot. Jetzt erkläre ich Ihnen, wie Sie vorgehen sollten, um wieder ganz gesund zu werden.

**L:** Perfekt, vielen Dank.

**FDM:** Gegen Ihre Halsentzündung verschreibe ich Ihnen einen Sirup, den Sie einmal täglich einnehmen sollten. Ich empfehle Ihnen auch immunstärkende Tabletten, damit Sie so schnell wie möglich wieder auf die Beine kommen. Auf jeden Fall schreibe ich Sie noch ein paar Tage krank. In der Zwischenzeit strengen Sie sich nicht an, sondern trinken Sie heiße Getränke und warten Sie ab. In drei Tagen sehe ich Sie wieder und stelle Ihnen ein Attest aus.

**L:** Vielen Dank, Frau Dr. Müller. Auf Wiedersehen und noch einen schönen Tag!

**FDM:** Gute Besserung, Lisa. Auf Wiedersehen!

Formulo quindi la seguente richiesta agli studenti: "Ora provate ad evidenziare tutte le negazioni del testo seguendo questo esempio".

Poi verifico che la totalità degli apprendenti abbia individuato le negazioni, proiettando entrambi i testi con tutti gli elementi in grassetto.

Hallo Magdalena! Wir haben lange **nicht** mehr gesprochen! Wie geht's dir?

In diesem Zeitraum habe ich sehr viel Pech gehabt! Leider habe ich mich mit Covid angesteckt und konnte **nicht** für mein Erasmus-Programm nach Spanien reisen, sondern nur die Online-Kurse besuchen. Ich hatte **keinen** Zweifel daran, dass es auf jeden Fall eine tolle Erfahrung sein würde!

Was erzählst du mir? Wie läuft es an der Uni?

Hi Lisa! Du hast Recht, wir sollten unbedingt einen Abend zusammen verbringen!

Schade um dein Erasmus-Programm! Ich bin sicher, dass du die nächste Gelegenheit **nicht** verpassen wirst!

Alles gut bei mir. Ich bin gerade auf der Suche nach einer Einrichtung, bei der ich mein Praktikum absolvieren kann, obwohl das wegen der gesundheitlichen Situation **nicht** so einfach ist. Drück mir die Daumen! Ich möchte dich jetzt **nicht** mit meinem üblichen Gequatsche langweilen... Was meinst du, wenn wir uns dieses Wochenende treffen?

*Nach ihrer Genesung von Covid geht Lisa zur Ärztin, um sich untersuchen zu lassen.*

**L:** Guten Morgen, Frau Dr. Müller!

Ich habe diesen Termin für eine Untersuchung nach meiner Heilung von Covid vereinbart.

**FDM:** Guten Morgen, Lisa!

Ich freue mich, dass es Ihnen jetzt wieder gut geht. Leider haben Sie sich **nicht** mit einer milden Form der Krankheit angesteckt, aber wie ich sehe, haben Sie sich inzwischen erholt.

Welche Symptome hatten Sie, als Sie beim Schnelltest positiv getestet wurden?

**L:** Ich hatte **keine** besonderen Beschwerden, aber ich fühlte mich viel müder als sonst. Deshalb habe ich beschlossen, einen Test in der Apotheke zu machen.

**FDM:** Haben Sie auch in den folgenden Tagen **keine** Symptome bemerkt?

**L:** Doch! In den nächsten Tagen war ich **nicht** ganz fit, weil ich leichtes Fieber hatte. Zum Glück hatte ich **keine** Darmbeschwerden oder Kopfschmerzen, aber ich hatte Husten und Schnupfen.

**FDM:** Alles klar. Fangen wir mit der Untersuchung an.

Zuerst hören wir Ihre Lunge ab.

Schon gut, Lisa. Es ist alles in Ordnung.

**L:** Sehr gut, das habe ich gehofft.

**FDM:** Nun untersuchen wir Ihren Hals. Strecken Sie bitte Ihre Zunge heraus, damit ich besser sehen kann.

Ziemlich gut auch hier. Obwohl Sie eine schwere Form von Corona bekommen haben, gibt es **keine** ernsthaften Schäden. Ihr Hals ist nur ein bisschen rot. Jetzt erkläre ich Ihnen, wie Sie vorgehen sollten, um wieder ganz gesund zu werden.

**L:** Perfekt, vielen Dank.

**FDM:** Gegen Ihre Halsentzündung verschreibe ich Ihnen einen Sirup, den Sie einmal täglich einnehmen sollten. Ich empfehle Ihnen auch immunstärkende Tabletten, damit Sie so schnell wie möglich wieder auf die Beine kommen. Auf jeden Fall schreibe ich Sie noch ein paar Tage krank. In der Zwischenzeit strengen Sie sich **nicht** an, sondern trinken Sie heiße Getränke und warten Sie ab. In drei Tagen sehe ich Sie wieder und stelle Ihnen ein Attest aus.

**L:** Vielen Dank, Frau Dr. Müller. Auf Wiedersehen und noch einen schönen Tag!

**FDM:** Gute Besserung, Lisa. Auf Wiedersehen!

Proseguo poi con l'analisi morfologica delle negazioni, quindi pongo la seguente domanda agli studenti: "Notate qualche differenza tra le negazioni *nicht* e *kein*?".

Nel caso in cui notassi alcune difficoltà nel riconoscere le diversità, fornirei loro un indizio: "Guardate bene come sono scritte le due parole".

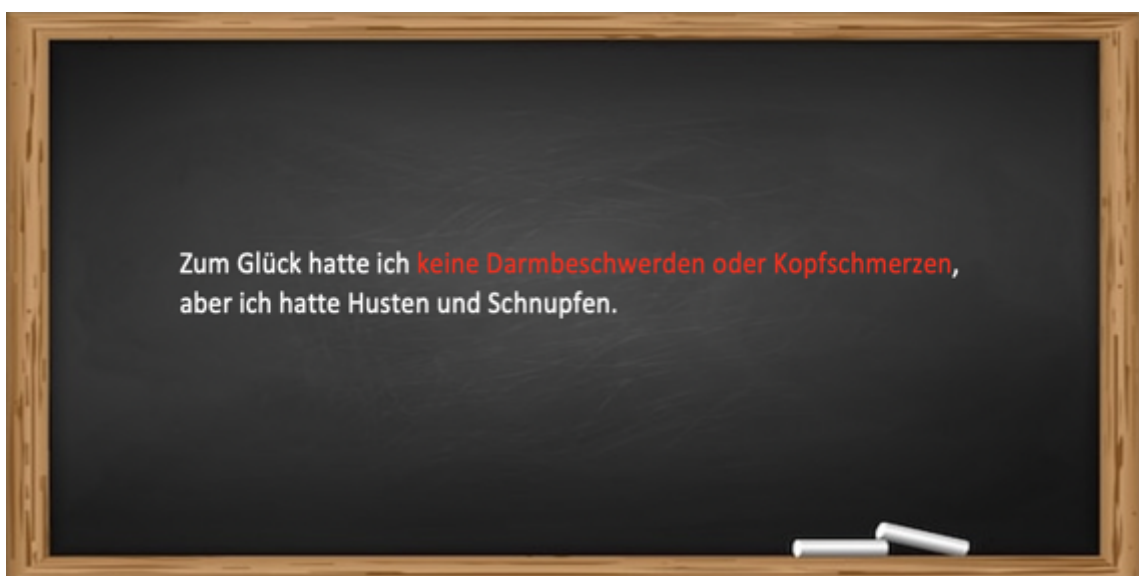
Aiuto la classe scrivendo alla lavagna alcuni esempi.



Ora chiedo agli apprendenti: “Cosa vi ricordano *keinen* e *keine*? Avete già visto le desinenze *-en* ed *-e* da qualche parte?”.

Poi imposto il seguente ragionamento: “Qui la negazione *kein* è accompagnata da sostantivi. Di che complemento stiamo parlando quindi? Bravissima Lia! È proprio il complemento oggetto. E che caso vuole questo complemento? Ottimo Pietro! È il caso accusativo”.

Spiego che si tratta del complemento oggetto scrivendo alla lavagna un esempio tratto dal testo.



Ora pongo le seguenti domande: “Qual è il soggetto della prima parte della frase? Perfetto, *ich*. L’avete trovato tutti? Bene, quindi l’elemento scritto in rosso deve per forza essere il ...? Esatto, il complemento oggetto! Perché abbiamo *keine* con la desinenza *-e*? Ottimo, perché poi abbiamo due sostantivi plurali”.

Ricordo che *kein*, oltre al caso, viene declinato anche per genere e numero.

Scrivo quindi alla lavagna alcuni esempi tratti dal testo.



Faccio quindi presente che esistono anche le varianti con i generi femminile e neutro: “E se al posto di questi sostantivi ci fosse *Erkältung (die)*, come si trasformerebbe la negazione *kein*? E se invece ci fosse *Fieber (das)*?”.

Spiego che *nicht* invece rimane invariato.

Ora procedo con la parte relativa agli usi delle negazioni. In questo frangente della lezione, si osservano attentamente gli elementi del testo inseriti in seguito alle negazioni: “Provate a sottolineare ciò che viene dopo le negazioni evidenziate”.

In seguito, formulo la seguente richiesta agli studenti: “Adesso lavorate con il vostro compagno e cercate di completare questa tabella. Inserite tutte le negazioni dei testi, specificando gli elementi che le seguono e la loro categoria”. Lascio qualche minuto agli apprendenti per eseguire l’esercizio e nel frattempo giro tra i banchi al fine di monitorare il loro lavoro ed aiutarli in caso di necessità, per esempio qualora avessero bisogno di scoprire il significato di alcuni termini. Come già comunicato, tutto il materiale di lavoro viene fornito anche in forma cartacea.



*Ergänze die Tabelle mit den fehlenden Negationen, den darauf folgenden Elementen und der Kategorie, zu der die Wörter gehören.*

*Completa la tabella inserendo le negazioni mancanti, gli elementi che le seguono e la categoria di appartenenza degli elementi stessi.*

<b>NEGAZIONE</b>	<b>ELEMENTI A SEGUITO</b>	<b>CATEGORIA ELEMENTI</b>
1) nicht		
2)	für mein Erasmus- Programm	
3) keinen		sostantivo
4)	verpassen wirst	
5) nicht		
6) nicht		complemento indiretto (mit)
7)	mit einer milden Form	
8) keine		
9)		sostantivo
10) nicht		
11)	Darmbeschwerden oder Kopfschmerzen	

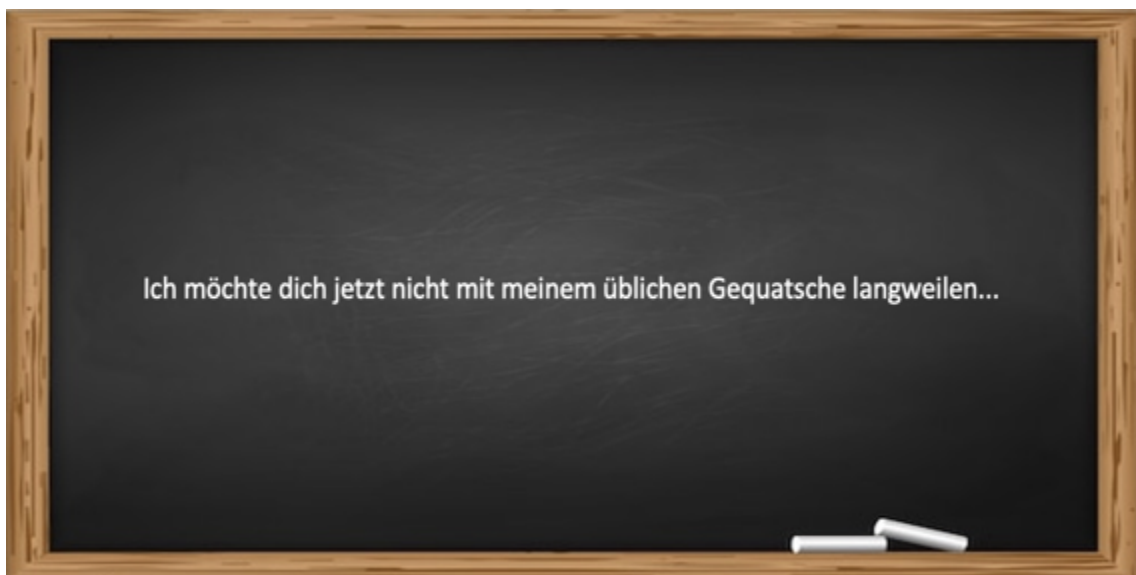
12)	ernsthaften Schäden	
13) nicht		verbo (anstrengen)

Prima di fornire del tempo agli studenti affinché completino la tabella, verifico che tutti abbiano compreso l'espressione "complemento indiretto": "Cosa significa secondo voi complemento indiretto? Qual è la differenza con il complemento oggetto?".

Nel caso in cui notassi alcune difficoltà nel rispondere, fornirei loro un indizio: "Guardate bene la tabella. Cosa c'è scritto fra parentesi dopo complemento indiretto? Ottimo Giovanni, c'è la preposizione *mit*. E che tipo di complemento introduce *mit* in questa frase? Benissimo Lucia, è il complemento di mezzo".

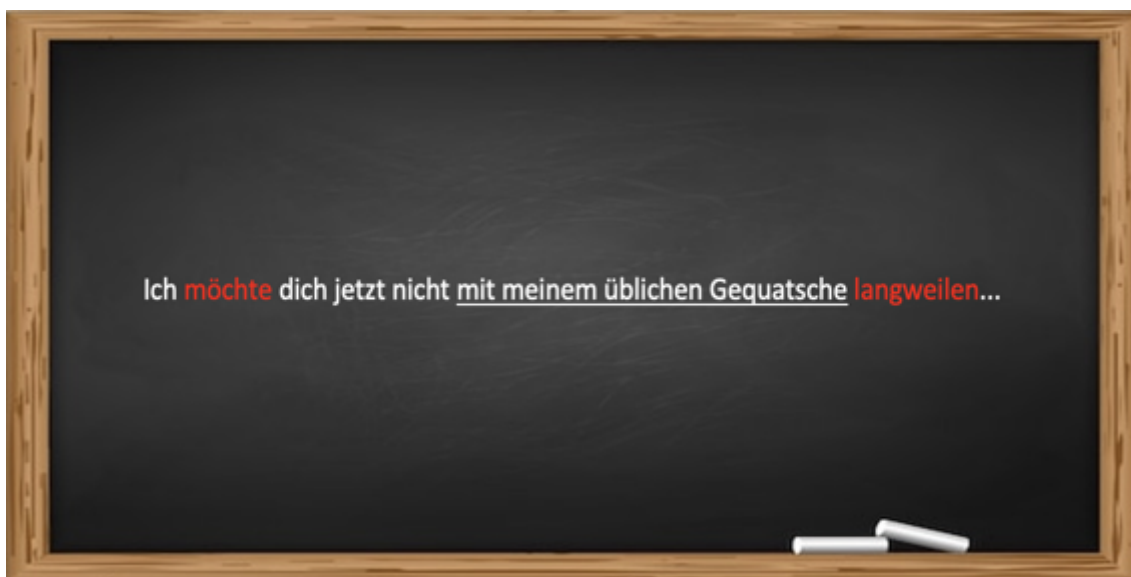
Poi spiego che solitamente il complemento indiretto è introdotto da una preposizione, mentre il complemento oggetto risulta autonomo.

Ora riporto alla lavagna l'enunciato preso in considerazione per fare ulteriori osservazioni sulla valenza del verbo.



Inizio con la seguente richiesta agli apprendenti: "Innanzitutto, identifichiamo il verbo e il complemento indiretto nella frase. Li avete trovati?".

Evidenzio quindi il verbo e sottolineo il complemento indiretto nell'enunciato alla lavagna.



Poi proseguo con le considerazioni: “Ora osserviamo il verbo. Che tipo di verbo è? Perfetto, *möchte* è un verbo modale perché è accompagnato da un verbo all’infinito. E qual è il verbo che assegna il significato alla frase? Bene, è proprio *langweilen*. Che cosa significa *langweilen*? Annoiare, bravo Matteo. Secondo voi è un verbo transitivo o un verbo intransitivo? Si può annoiare qualcuno? Esatto, si può fare indubbiamente. Quindi significa che nella nostra frase, oltre al soggetto, ci sarà sicuramente un complemento oggetto. Lo vedete? Bravissima Sara, è proprio *dich*”.

Dopo aver segnalato la presenza nell’enunciato dei primi due argomenti del verbo, porto gli studenti a riflettere sul complemento di mezzo: “Che cosa nega *nicht* in questa frase? Ottimo, è proprio l’elemento che lo segue, il complemento di mezzo”.

Ricordo quindi che ogni verbo deve realizzare un determinato numero di argomenti nella frase e che, in questo caso, il complemento di mezzo è un argomento aggiuntivo.

Durante la fase di correzione della tabella, cerco di coinvolgere la totalità degli apprendenti, in modo da mantenere viva l’attenzione in classe.

Infine, proietto la tabella completata correttamente.

NEGAZIONE	ELEMENTI A SEGUITO	CATEGORIA ELEMENTI
1) nicht	[mehr] gesprochen	verbo (sprechen)
2) nicht	für mein Erasmus- Programm	complemento indiretto (für)
3) keinen	Zweifel	sostantivo
4) nicht	verpassen wirst	verbo (verpassen)
5) nicht	so einfach	avverbio + aggettivo
6) nicht	mit meinem üblichen Gequatsche	complemento indiretto (mit)
7) nicht	mit einer milden Form	complemento indiretto (mit)
8) keine	besonderen Beschwerden	aggettivo + sostantivo
9) keine	Symptome	sostantivo
10) nicht	ganz fit	avverbio + aggettivo
11) keine	Darmbeschwerden oder Kopfschmerzen	sostantivi
12) keine	ernsthaften Schäden	aggettivo + sostantivo
13) nicht	an(strengen)	verbo (anstrengen)

A questo punto, faccio rilassare brevemente gli studenti rivolgendo loro alcune domande personali in tedesco, di modo che percepiscano l'argomento grammaticale più vicino alla loro quotidianità. Tale occasione costituisce un'ottima modalità per sviluppare il lessico legato al tema. Cerco di coinvolgere maggiormente gli apprendenti contribuendo alla conversazione anche con le mie esperienze personali.

Esempi:

“Michela, heute siehst du nicht so gut aus. Hast du oft Halsschmerzen? Es tut mir leid. Hingegen habe ich immer Schnupfen”.

“Hat sich jemand von euch mit Covid angesteckt? Niemand? Gut. Leider war es für mich keine angenehme Erfahrung”.

Ora torno alle modalità di utilizzo delle negazioni e chiedo agli studenti di ricapitolare le nozioni principali attraverso una tabella teorica: “Va bene ragazzi, adesso cerchiamo di trovare la regola grazie a questa tabella. Completiamola con le categorie degli elementi che possono seguire le due negazioni”.

*Ergänze die Tabelle mit den Kategorien von Wörtern, die auf Negationen folgen können. Completa la tabella inserendo le categorie degli elementi che possono seguire le negazioni.*

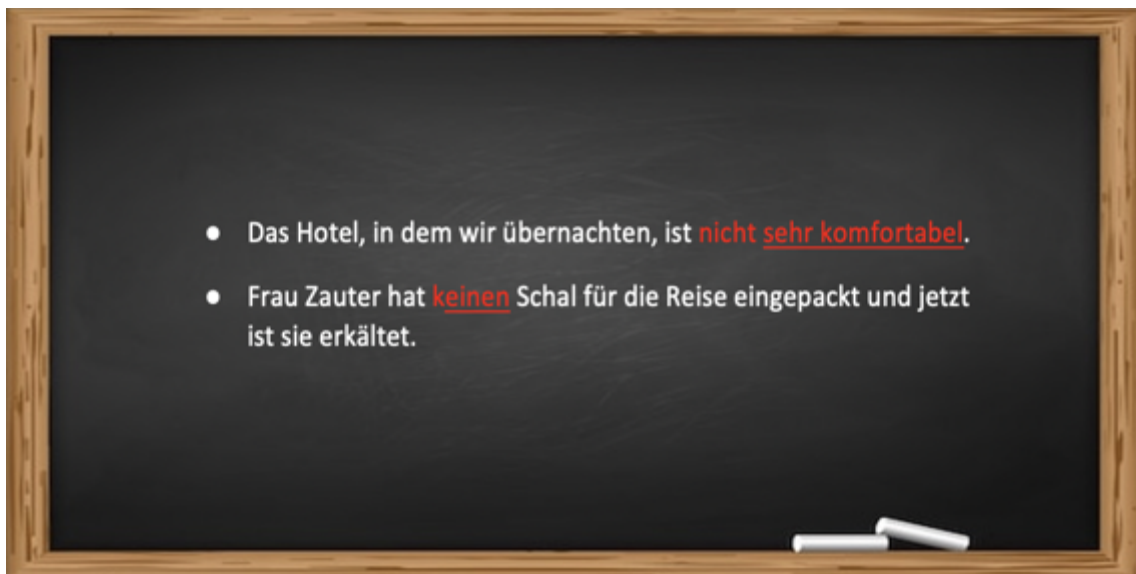
<b>NICHT +</b>	verbo
<b>KEIN +</b>	avverbio + aggettivo
	aggettivo + sostantivo

Poi proietto la versione completa della tabella e verifico che tutti gli apprendenti abbiano capito. Inoltre, preciso che con la denominazione “sostantivo” riferita a *kein* si intende un sostantivo che non è preceduto da articoli.

<b>NICHT +</b>	verbo
	complemento indiretto
	avverbio + aggettivo
<b>KEIN +</b>	sostantivo
	aggettivo + sostantivo

Ricordo che *nicht* può essere accompagnato anche da un aggettivo senza avverbio e che *kein* può essere inserito prima di un sostantivo, il quale nella frase affermativa era preceduto da un articolo indeterminativo.

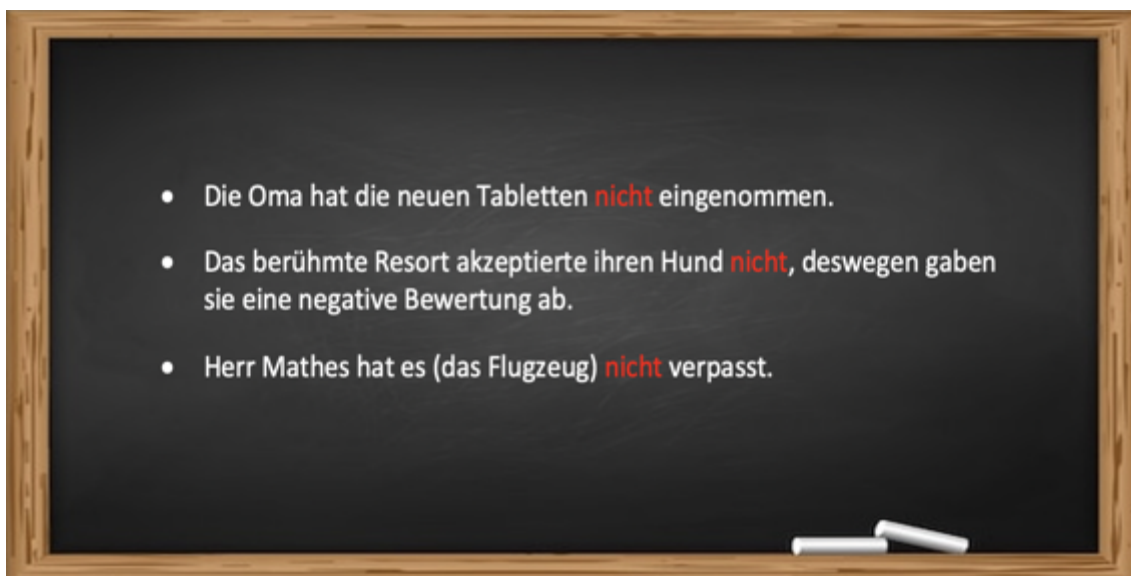
Scrivo quindi alla lavagna due esempi.



Puntualizzo che fino a tale momento della lezione sono stati esaminati solo casi in cui *nicht* si posiziona prima dell'elemento da negare: "Finora abbiamo visto che la negazione *nicht* si riferisce sempre ad un elemento e lo precede. In questi casi infatti si vuole negare uno specifico elemento della frase".

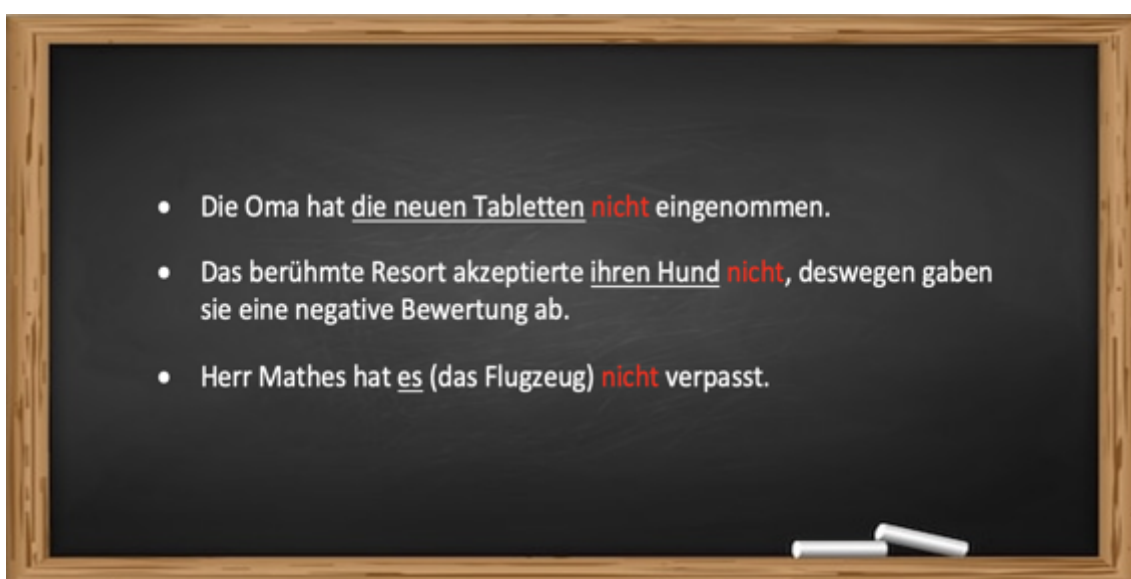
Porto ora l'attenzione sui casi in cui la negazione *nicht* viene inserita dopo il complemento oggetto, quindi segue l'elemento: "Vediamo ora altre tipologie di frasi con *nicht*".

Scrivo 3 esempi alla lavagna.



A questo punto, pongo le seguenti domande agli studenti: “Dove si trova *nicht* in queste frasi? Ottimo Marta, è sempre verso la fine. E da che cosa è preceduto? Esatto Gianluca, è proprio il complemento oggetto”.

Sottolineo il complemento oggetto negli enunciati, in modo da renderlo più evidente a tutti.



In seguito, avanzo tale richiesta agli apprendenti: “Ora guardiamo bene da che cosa è formato questo complemento oggetto. Provate a completare la tabella”.

*Ergänze die Tabelle mit den Negationen, dem direkten Objekt und seiner Struktur.*

*Completa la tabella con le negazioni, il complemento oggetto e la sua composizione.*

NEGAZIONE	COMPLEMENTO OGGETTO	COMPOSIZIONE
nicht		articolo determinativo + sostantivo
nicht		pronome

Poi proietto la tabella completata correttamente e verifico che tutti abbiano compreso.

NEGAZIONE	COMPLEMENTO OGGETTO	COMPOSIZIONE
nicht	die neuen Tabletten	articolo determinativo + aggettivo + sostantivo
nicht	ihren Hund	aggettivo possessivo + sostantivo
nicht	es	pronome

Ricordo che l'inserimento di un aggettivo all'interno del complemento oggetto è facoltativo.

Giungo poi alla regola attraverso una seconda tabella teorica: "Benissimo ragazzi. Ora proviamo a riassumere questa regola nella tabella".

*Ergänze die Tabelle mit den Arten von direkten Objekten, die mit der Negation nicht verbunden werden können.*

*Completa la tabella inserendo le tipologie di complemento oggetto che si possono abbinare alla negazione nicht.*



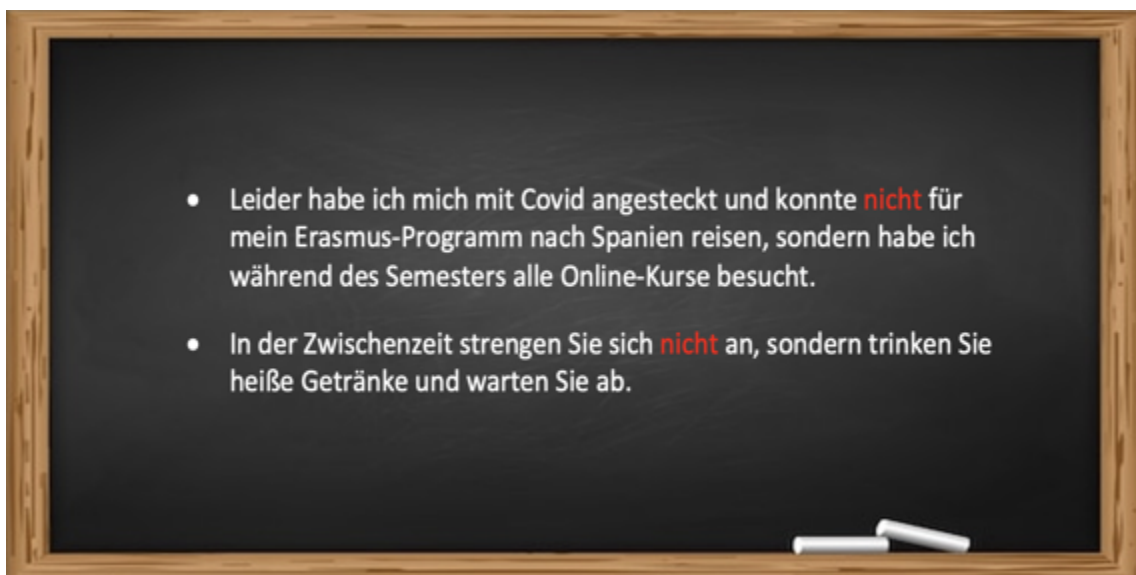
COMPLEMENTO OGGETTO +	NIGHT
pronome	

Proietto poi la tabella completa.

COMPLEMENTO OGGETTO +	NIGHT
articolo determinativo + sostantivo	
aggettivo possessivo + sostantivo	
pronome	

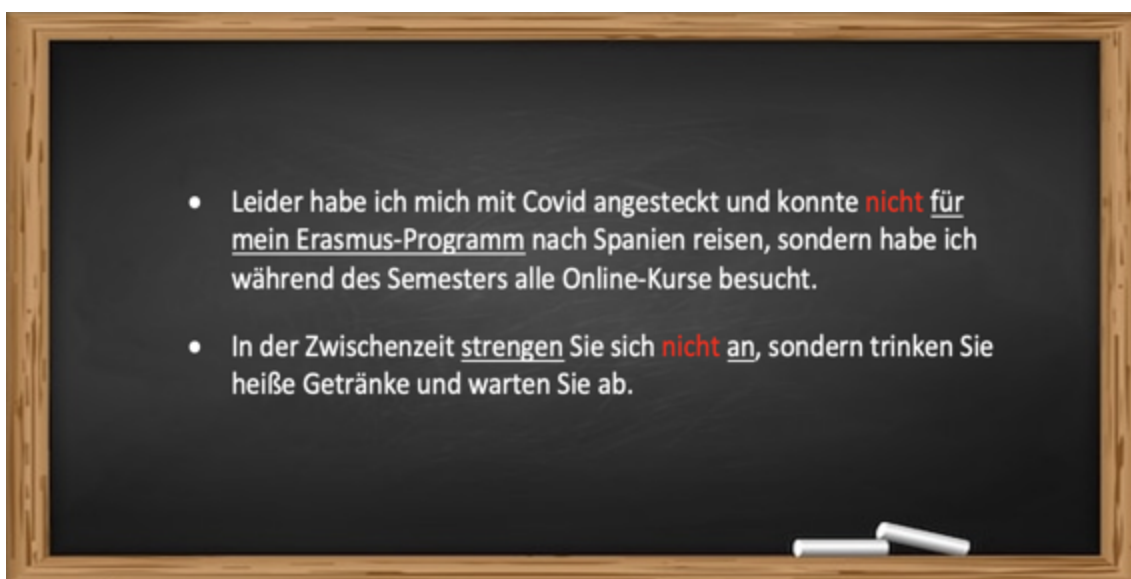
Ricordo che in questo caso *nicht* va inserito dopo il complemento oggetto per negare il verbo o l'intero enunciato. Nei casi precedenti invece si trovava prima dell'elemento da negare.

Procedo poi con l'impiego della congiunzione avversativa *sondern*: "Adesso osserviamo queste due frasi tratte dai testi".



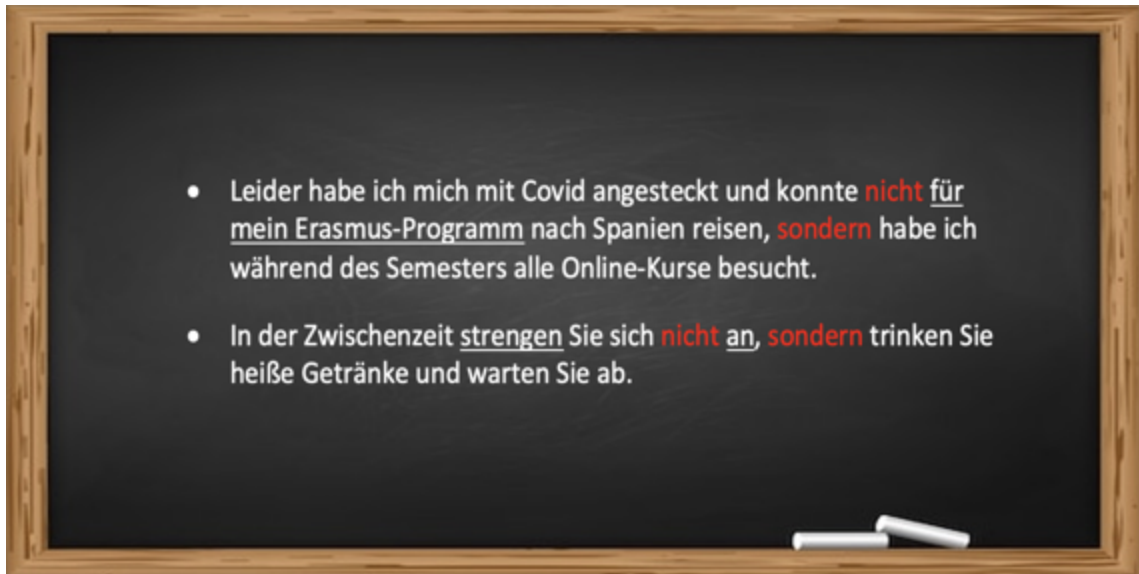
Introduco un ragionamento: “Guardiamo anche qui la posizione di *nicht*. Dove si trova? Prima dell’elemento da negare o dopo il complemento oggetto? Esatto Maria, in entrambe le frasi si trova prima dell’elemento da negare. E quali sono questi due elementi? Proprio così Luca, nel primo caso c’è un complemento indiretto introdotto da *für* e nel secondo un verbo separabile”.

Evidenzio quindi le sezioni di frase prese in considerazione.



Successivamente, faccio notare agli studenti che l’enunciato continua con una congiunzione: “Avete visto che poi la frase continua? Qual è la parola che introduce la frase successiva? Bene, è proprio *sondern*”.

Metto in evidenza *sondern* negli enunciati.



Proseguo il discorso: "Sapete cosa significa? Introduce una frase contrastante rispetto a quella precedente. Qualche idea? Brava Laura, può essere tradotto con ma o bensì". Infine, puntualizzo che *sondern* appartiene alla categoria delle congiunzioni avversative.

#### ESERCIZI DI FISSAZIONE

##### Attività 3

*Ergänze die Sätze mit nicht oder kein. Achte auf mögliche Deklinationen!*

*Completa le frasi inserendo nicht o kein. Fai attenzione ad eventuali declinazioni!*

- 1) Ich habe \_\_\_\_\_ Geld, um ein Auto zu kaufen.
- 2) Es ist schon spät, aber ich will \_\_\_\_\_ schlafen.
- 3) Ich kenne \_\_\_\_\_ deutschen Film, weil ich nie fernsehe.
- 4) Die Waren auf dem Markt sind \_\_\_\_\_ nur frisch, sondern auch billig.
- 5) Wir schenken dir \_\_\_\_\_ Kamera. Das ist zu teuer.

##### Attività 4

*Schreibe die Negation nicht an die richtige Stelle.*

*Inserisci la negazione nicht nello spazio corretto.*

- 1) Ich \_\_\_\_\_ gehe heute \_\_\_\_\_ in die Schule, sondern zum Arzt. (2)
- 2) Frau Singer kann dich \_\_\_\_\_ hören \_\_\_\_\_, weil sie Ohrenschmerzen hat. (1)
- 3) Sie können \_\_\_\_\_ ihre U-Bahn-Fahrkarte \_\_\_\_\_ finden. Vielleicht haben sie sie auf dem Weg verloren. (2)
- 4) Nachdem Herr Fischer nach Belgien geflogen ist, hat er mich \_\_\_\_\_ mehr \_\_\_\_\_ angerufen. (1)
- 5) Da ich nicht eingestellt wurde, habe ich die Reise \_\_\_\_\_ nach Australien \_\_\_\_\_ bestätigt. (2)

### FASE DI SINTESI

In questa fase, propongo agli apprendenti altre due attività. Il primo esercizio si svolge a coppie, mentre il secondo è un gioco di autovalutazione attuabile attraverso la piattaforma di apprendimento Kahoot.

#### Attività 5

*Teilt euch in Paare auf und bildet abwechselnd positive Sätze. Euer Partner/eure Partnerin sollte sie in negative Sätze umwandeln.*

*Dividetevi in coppie e a turno formulate frasi affermative. Il vostro compagno dovrà trasformarle in frasi negative.*

#### Beispiel

A: Gestern habe ich meine Hausaufgaben sehr schnell gemacht.

B: Gestern habe ich meine Hausaufgaben **nicht** sehr schnell gemacht.

#### Attività 6

*Klicke auf den Link (<https://create.kahoot.it/details/0db9b6fc-e3b6-40e1-b327-76f854e3b369>) und übe dich mit Kahoot.*

*Clicca sul link (<https://create.kahoot.it/details/0db9b6fc-e3b6-40e1-b327-76f854e3b369>) ed esercitati con Kahoot.*



### 3.5.2 Descrizione dell'UdA

Per realizzare la lezione, è stata operata una scelta rispetto al grado di precisione da adottare durante la spiegazione delle tipologie di negazione tedesca. Si è quindi optato per una semplificazione teorica di questo complesso argomento, il quale richiede un lungo periodo per essere acquisito completamente. Tale semplificazione mira a favorire il processo di apprendimento della negazione negli studenti, che possono così fissare le regole cardine di utilizzo di *nicht* e *kein*. Inoltre, l'UdA propone un ripasso efficace dell'aspetto grammaticale in oggetto. In particolare, il lavoro si pone l'obiettivo di trasmettere agli apprendenti le seguenti caratteristiche della negazione tedesca:

- *Kein* viene utilizzato per negare sostantivi preceduti da un articolo indeterminativo oppure per negare sostantivi privi di articoli, ma che possono essere accompagnati da aggettivi;
- *Nicht* si impiega per negare sostantivi preceduti da articoli determinativi o aggettivi possessivi oppure per negare verbi, aggettivi e altri elementi;
- *Nicht* assume una posizione all'interno dell'enunciato sulla base di ciò che si intende negare, ovvero il focus della negazione. Se si desidera negare un elemento della frase, tra cui aggettivi, oggetti e avverbi, *nicht* si colloca prima di esso. Se invece si intende negare l'intero enunciato o il suo verbo, *nicht* viene posizionato verso la fine della frase. Di fatto, non si può affermare che *nicht* costituisca sempre l'ultimo componente dell'enunciato, in quanto alcuni elementi possono trovarsi alla sua destra. Ad esempio, ciò avviene in presenza di infiniti, participi e prefissi separabili.

Come precedentemente anticipato, si è prevista la divisione dell'UdA in due lezioni distinte. Il loro punto di separazione corrisponde al momento in cui termina la fase di

identificazione delle negazioni nei testi e si introduce la riflessione sulla morfologia di *nicht* e *kein*.

Durante la spiegazione induttiva viene utilizzata la dicitura “complemento indiretto”, la quale è stata selezionata prendendo in considerazione la familiarità degli studenti con il concetto. Di fatto, tale espressione viene impiegata massivamente all’interno dell’ambito scolastico italiano. Tuttavia, come dimostra Lo Duca (2010) nell’Enciclopedia dell’Italiano Treccani, il termine risulta molto vago, in quanto racchiude molteplici significati. Innanzitutto, la studiosa riprende la nozione di complemento, il quale contiene informazioni aggiuntive rispetto alla frase minima ed è regolato da una classificazione minuziosa. Le varie lingue distinguono i complementi sulla base di marche formali riconoscibili, quali casi, preposizioni e ordine delle parole. Inoltre, la tassonomia utilizzata è di tipo semantico, quindi si differenzia secondo la grammatica di riferimento. Gli esercizi di analisi logica proposti a scuola hanno come obiettivo il riconoscimento dei complementi: tale abilità viene poi trasferita alle altre lingue di studio, soprattutto di origine classica come il latino. Tra le principali grammatiche di riferimento pubblicate nel corso del XX secolo, solo Serianni imposta una trattazione tradizionale che include anche i complementi indiretti, i quali vengono definiti come “complementi che, nella grande maggioranza dei casi, si costruiscono con una reggenza preposizionale” (Serianni, 2000: 70). Nel suo testo, viene presentata una lista descrittiva di tali complementi, corredati da alcuni esempi. Tuttavia, gli esperti rimarcano i limiti operativi della categoria a livello di criteri semantici e a causa di un’eccessiva proliferazione di complementi minori. Successivamente, Prandi (2006) propone una classificazione dei complementi in due macrotipologie:

- Complementi del verbo: per esempio complemento oggetto e complementi preposizionali, che appartengono al sintagma verbale e formano la frase minima o nucleare;
- Margini o espansioni: costituiscono le possibilità per ampliare il nucleo dell’enunciato e comprendono gran parte dei complementi previsti dalla tradizione. Questi elementi vengono discussi singolarmente al fine di stabilire se appartengono alla categoria degli argomenti verbali oppure alle espansioni. Queste ultime possono riferirsi all’intero processo, quindi vengono denominate circostanziali, oppure riguardare il solo predicato.

Tale organizzazione è preferibile alla sistemazione tradizionale perché i complementi si distinguono sulla base della loro funzione sintattica. Pertanto, si opera un raccordo tra il modello tradizionale e il paradigma valenziale. Il difetto del modello tradizionale risiede quindi nell'equiparazione di tutti i complementi, che non vengono distinti. Al contrario, il paradigma valenziale prevede argomenti e aggiunti e li suddivide secondo posizione e funzione sintattica e ruolo semantico. Nel 2004, Salvi e Vannelli introducono una terminologia differente, in cui i ruoli sintattici, come soggetto e oggetto diretto, vengono chiamati argomenti, mentre i ruoli semantici, tra cui agente, beneficiario ed esperiente, vengono denominati attanti. In quest'ottica, i ruoli vengono definiti semantici o tematici. L'analisi tradizionale dell'enunciato invece non distingue i due piani e utilizza indifferentemente categorie sintattiche e semantiche. L'analisi tradizionale si rivela quindi superficiale rispetto all'analisi dei ruoli tematici, la quale risulta profonda. Tuttavia, Lo Duca non auspica la sostituzione dei complementi della tradizione con i ruoli tematici nell'ambito scolastico. Tale idea è supportata da due motivazioni principali. La prima ragione risale alla convinzione generale secondo cui le riflessioni sui fatti linguistici indirizzate ad apprendenti molto giovani debbano mantenersi sul piano superficiale, lasciando le considerazioni profonde alla ricerca avanzata. Il secondo motivo invece riguarda i ruoli tematici, che attualmente non sono definiti a livello di ricerca. Non è quindi consigliabile sostituire la tradizionale lista di complementi con i ruoli semantici profondi. Prendendo le distanze dalla complessa tassonomia della tradizione, l'autrice suggerisce la saltuaria introduzione di riflessioni semantiche sulla funzione dei vari elementi frasali, senza però eccedere con le classificazioni (Lo Duca, 2010).

Per quanto riguarda l'UdA presentata nell'elaborato, si è seguita parzialmente la proposta di Lo Duca, in quanto è stata impiegata la nozione di complemento indiretto, ma si è lasciato spazio ad alcuni ragionamenti aggiuntivi ispirati al modello valenziale.

### *3.5.2.1 Fase di motivazione*

La fase di motivazione contenuta nella lezione mira a suscitare interesse nella classe e a stimolare la partecipazione degli studenti al lavoro, vincendo così l'inevitabile imbarazzo che si crea nel momento iniziale per stabilire una sorta di confidenza. In questo frangente, vengono introdotti i temi dell'UdA, ovvero viaggio e salute, che risultano molto attuali e legati al mondo studentesco e giovanile. La tecnica del brainstorming

viene utilizzata al fine di elicitarle le conoscenze lessicali pregresse degli apprendenti. Tale strumento favorisce lo scambio di idee in plenum all'interno della classe. In questa fase, è importante seguire gli spunti forniti dagli studenti, in modo da rivedere anche termini non direttamente collegati all'argomento. In seguito, è necessario focalizzare l'attenzione sui temi in oggetto attraverso alcuni suggerimenti. Lo schema riportato in precedenza rappresenta le probabili espressioni collegate all'argomento negli ambiti degli spostamenti e delle patologie. In particolare, è fondamentale esaminare le parole legate al Covid, che sono state impiegate massivamente nell'ultimo periodo e hanno avuto una presenza notevole nella vita degli apprendenti.

#### *3.5.2.2 Fase di globalità*

Nella fase di globalità viene introdotto un testo che riprende entrambi i temi trattati in una modalità usata assiduamente dagli studenti, ovvero la conversazione WhatsApp. Il materiale è stato realizzato sulla base di discussioni reali, servendosi di un sito online simulatore di dialoghi. L'utilizzo delle emoji è stato ritenuto necessario, in quanto rappresentano elementi ormai essenziali nel linguaggio giovanile delle chat informali. La comprensione del testo viene verificata grazie a due esercizi: il primo contiene quesiti vero o falso, mentre il secondo è un'attività di collegamento tra espressioni idiomatiche e la loro parafrasi. Successivamente, viene presentato un video della ZDF di circa tre minuti, utile ad ampliare ulteriormente il lessico collegato ai temi. La durata del materiale multimediale si rivela adatta al livello degli studenti: la velocità di eloquio dei parlanti è sostenuta, quindi la lunghezza ridotta del video contribuisce ad aumentare le tempistiche di concentrazione degli apprendenti. In seguito, si utilizza nuovamente la tecnica del brainstorming, in modo da assicurarsi che la totalità degli studenti abbia compreso le parole chiave del video. Inoltre, la scrittura alla lavagna permette il controllo ortografico dei termini. L'esempio del diagramma inserito in precedenza include le principali parole del video da far notare agli apprendenti. Al termine di questa sezione, è stato costruito un esercizio conclusivo al fine di sistematizzare il lessico appena acquisito. In mancanza di tempo, tale attività può essere assegnata agli studenti come compito per casa in vista della seconda lezione.



### 3.5.2.3 Fase di analisi

La fase di analisi prevede l'introduzione di un secondo testo, che sviluppa in maniera più approfondita il tema della salute. Questo materiale è strettamente collegato al primo perché presenta il dialogo di Lisa con suo il medico. Dopo la verifica della comprensione lessicale, prende avvio la spiegazione della negazione tedesca attraverso il metodo induttivo. La principale strategia impiegata è la richiesta di identificare nel testo precise caratteristiche grammaticali. Spesso le domande vengono impostate piuttosto implicitamente, in modo da appurare se gli apprendenti riescono ad individuare il tratto linguistico in oggetto. Oltre all'utilizzo dei colori, le tecniche primarie usate dagli studenti durante le mansioni operative sono di evidenziazione, sottolineatura e cerchiatura. La lezione viene orientata grazie a suggerimenti e indizi, che indirizzano il ragionamento degli apprendenti. Nella fase di analisi, sono importanti la collaborazione con i compagni e il lavoro a coppie, i cui risultati vengono poi condivisi in plenum con la classe. Inoltre, è utile girare tra i banchi per assistere gli studenti e cogliere le tendenze delle loro riflessioni. Allo stesso modo, è fondamentale proiettare alla LIM le risposte corrette, così da far emergere eventuali dubbi e domande relative all'argomento. Gli indizi vengono forniti gradualmente a seconda della situazione per stimolare un processo di apprendimento induttivo. In seguito all'identificazione delle negazioni all'interno dei testi, si passa all'analisi della loro morfologia. Perciò, si richiede agli apprendenti di notare le differenze tra le negazioni, soprattutto rispetto la loro declinazione, il genere e il numero. L'individuazione del complemento oggetto nelle frasi avviene tramite le desinenze delle negazioni. Grazie ad alcuni esempi, si analizza la declinazione di *kein* e si esplicita che *nicht* rimane invariato. Successivamente, ci si concentra sugli usi delle negazioni, per cui si chiede agli studenti di osservare gli elementi che le seguono. Le considerazioni conseguenti vengono eseguite con l'aiuto di alcune tabelle, che talvolta vengono completate in collaborazione con un compagno. In questa fase, è importante monitorare il lavoro degli apprendenti e aiutarli con il significato di alcune parole oppure nella comprensione delle azioni richieste. Durante la lezione, vengono utilizzate alcune diciture comuni nell'ambito del contesto scolastico italiano, ma solamente dopo aver verificato la reale comprensione delle accezioni del termine da parte degli studenti. Di fatto, nel caso del complemento indiretto si tenta di stabilire la sua identità

confrontandolo con il complemento oggetto. In merito a tale complemento, ulteriori osservazioni provengono dall'applicazione della teoria sulla valenza verbale. Il ragionamento relativo al verbo e ai suoi argomenti si sviluppa a partire dai concetti di verbo transitivo e verbo intransitivo. In seguito, si analizza ciò che nega il verbo, ovvero il focus della negazione. In fase di correzione, è essenziale il coinvolgimento degli apprendenti, così da rendere partecipe tutta la classe. Il momento di conversazione in lingua tedesca ha lo scopo di avvicinare gli studenti all'uso effettivo dell'argomento nella L2. Questo frangente permette anche l'ampliamento del lessico. Gli esempi precedentemente riportati fungono da modello di dialogo con la classe, che viene incoraggiato anche dalla condivisione di esperienze personali da parte dell'insegnante. Il riassunto teorico che ricapitola le regole di utilizzo delle negazioni viene presentato tramite molteplici tabelle, le quali contengono anche gli elementi che accompagnano *nicht* e *kein*. La lezione espone in primo luogo le strutture in cui *nicht* si colloca prima del focus della negazione e successivamente i casi in cui è posizionato dopo il complemento oggetto. Dopo aver analizzato la composizione del complemento oggetto tramite alcune tabelle, si introduce la congiunzione avversativa *sondern*. Si richiede quindi agli apprendenti di individuare la negazione *nicht* all'interno degli esempi, la quale si trova prima del focus della negazione, e si fa notare loro la congiunzione, portando gli studenti a scoprirne il significato. La sezione dedicata agli esercizi di fissazione prevede due attività di completamento: un primo esercizio di selezione delle negazioni e un secondo esercizio riguardante il posizionamento di *nicht*.

#### 3.5.2.4 Fase di sintesi

Nella fase di sintesi, si cerca di riassumere e reimpiegare le strutture grammaticali apprese nel corso dell'UdA. Al fine di utilizzare nuovamente tali contenuti, vengono proposte altre due attività. La prima è un esercizio a coppie, che richiede la manipolazione di alcune frasi con l'obiettivo di trasformarle in forma negativa. La seconda invece è un'autovalutazione personale da svolgere online sulla piattaforma di apprendimento Kahoot. Il link fornito agli apprendenti consente infatti di eseguire un esercizio in modalità ludica, il quale prevede l'inserimento della negazione corretta negli enunciati.

## TEST 2: STUDIO LONGITUDINALE

Nel seguente capitolo verrà illustrato lo studio longitudinale condotto su studenti frequentanti istituti secondari di secondo grado, il quale riprende in parte la prima sezione della presente indagine. La ricerca longitudinale richiede un periodo di lavoro esteso, in quanto analizza l'evoluzione di alcune caratteristiche all'interno di una determinata popolazione. Di fatto, un singolo campione viene esaminato in diverse occasioni e lungo un lasso di tempo prestabilito, in modo da giungere a particolari conclusioni. Solitamente, gli intervalli di tempo definiti tra le varie misurazioni sui soggetti sperimentali vengono accordati in base ad alcuni criteri specifici appartenenti alla ricerca. La prova contenuta in questo test, denominato "Test 2", è stata somministrata ad un sottogruppo di apprendenti selezionati presso due differenti scuole secondarie di secondo grado situate nelle province di Vicenza e Gorizia. L'obiettivo perseguito dal test è verificare l'effetto dell'UdA sull'apprendimento della negazione tedesca sui partecipanti e rilevare l'eventuale presenza di un miglioramento rispetto al test svolto precedentemente.

### 4.1 Considerazioni preliminari

Tale studio longitudinale si ispira alla letteratura antecedente e alle ipotesi esposte nel corso del secondo capitolo. Inoltre, è composto da due parti principali. La prima corrisponde alla sezione del Test 1 relativa agli studenti delle scuole superiori, la quale definisce la performance iniziale degli apprendenti. La seconda invece è rappresentata dal Test 2, che è stato eseguito dopo il primo test al fine di osservare le differenze tra le due performance in seguito all'intervento didattico. Il test esposto nel presente capitolo è formato da alcuni esercizi di potenziamento elaborati come accompagnamento alle lezioni dell'UdA. La maggiore difficoltà legata alla tipologia di studio è il monitoraggio

dei medesimi individui, che nel corso dell'indagine possono dichiararsi non più disponibili alla somministrazione. In particolare, in tale studio si manifesta la difficoltà a rintracciare gli stessi apprendenti da testare e ad ottenere l'autorizzazione a procedere dalle varie scuole, in quanto si tratta di un tortuoso percorso burocratico.

#### 4.2 Obiettivo del test

Il test sperimentale si pone l'obiettivo di verificare l'effetto dell'intervento didattico sull'acquisizione della negazione tedesca negli studenti degli istituti secondari di secondo grado. Inoltre, mira ad osservare un eventuale progresso nella performance in relazione al Test 1, il quale è stato eseguito dagli apprendenti con il solo supporto fornito dalle loro conoscenze scolastiche pregresse. La prova è in linea con il primo test, quindi analizza le medesime strutture principali, con particolare attenzione a quelle risultate problematiche nella prima parte della ricerca.

#### 4.3 Domande di ricerca

L'indagine sperimentale in oggetto intende rispondere alle seguenti domande di lavoro:

- In seguito all'intervento didattico, si nota un miglioramento in relazione alla performance osservata nel Test 1?
- Vi è una differenza significativa tra le performance del Test 1 e del Test 2?
- *Kein* si conferma la negazione maggiormente impiegata anche nel Test 2?
- Il posizionamento di *nicht* è migliorato dopo la somministrazione dell'UdA agli studenti?
- Anche nel Test 2 viene utilizzata massivamente la struttura *nicht\_pre\_compl* rispetto a *nicht\_post\_compl*?

#### 4.4 Ipotesi

In seguito all'elaborazione delle domande di ricerca, sono state formulate alcune ipotesi:

- In seguito alla somministrazione dell'UdA, si osserva un progresso generale in relazione all'aspetto grammaticale della negazione tedesca;
- Si nota una differenza significativa tra le performance del Test 1 e del Test 2;

- Sulla base dei dati provenienti dal Test 1 e prendendo in considerazione la *Feature Reassembly Hypothesis*, *kein* rimane la negazione prediletta dagli apprendenti frequentanti istituti secondari di secondo grado;
- Dopo l'intervento didattico, gli studenti collocano *nicht* in maniera pressoché corretta all'interno dell'enunciato;
- Grazie all'uso della congiunzione avversativa *sondern*, *nicht\_pre\_compl* si conferma la struttura maggiormente impiegata a discapito di *nicht\_post\_compl*.

#### 4.5 Partecipanti

I partecipanti di tale studio sono stati selezionati a partire dall'insieme di apprendenti frequentanti le scuole superiori, creando così un sottogruppo. Questi soggetti sperimentali corrispondono infatti a coloro che hanno svolto l'UdA sulla negazione tedesca. Come comunicato nel capitolo precedente, la scelta del sottogruppo di studenti a cui somministrare la lezione e di conseguenza il Test 2 è stata guidata dalla necessità di ridurre la dimensione del campione considerato, al fine di affinare l'analisi linguistica. L'insieme è stato quindi selezionato sulla base delle strutture conosciute. Di fatto, gli apprendenti degli istituti superiori si servono di una gamma maggiore di strutture negative, dal momento che impiegano massivamente la congiunzione avversativa *sondern*, la quale non compare tra le produzioni linguistiche degli studenti frequentanti le scuole medie. Nonostante ciò, anche tale ricerca esamina la performance di due insiemi. Il primo gruppo sperimentale (GS) comprende 38 apprendenti frequentanti gli istituti secondari di secondo grado. Il secondo invece, composto da 5 soggetti di madrelingua tedesca, funge da gruppo di controllo (GC) ed è utile a confermare le risposte target identificate. La totalità degli individui testati rispecchia i partecipanti del Test 1 e pertanto i soggetti sperimentali possiedono le medesime caratteristiche personali riassunte nella seguente tabella.

Gruppi	N. partecipanti	Età media	Corsi extrascolastici	Media anni studio tedesco
Scuole superiori	38	18;4	3	5;0
Soggetti madrelingua	5	26;5	0	0
Totale	43	22;4	3	5;0

Osservando lo schema, si nota che gli studenti frequentanti istituti secondari di secondo grado studiano il tedesco da circa cinque anni e appartengono prevalentemente alle

classi quarta e quinta. Inoltre, la loro età media è di circa 18;5 anni e solamente tre individui frequentano corsi extrascolastici di supporto. I soggetti madrelingua invece possiedono un'età media di 26;5 anni e hanno acquisito la lingua tedesca nel corso dell'infanzia.

#### 4.6 Metodologia

Questo secondo test è stato progettato proseguendo sulla linea del Test 1, soprattutto per quanto riguarda la quantità e la tipologia dei task, in modo da mantenere le stesse tempistiche di lavoro per gli apprendenti. Inoltre, l'analogia strutturale tra le due prove permette di confrontare i risultati con la performance osservata nel Test 1. Questa seconda prova include gli argomenti lessicali correlati alla lezione, ovvero viaggio e salute, al fine di ampliare ulteriormente il lessico appreso nel corso dell'UdA. Tuttavia, gli esercizi consentono anche di reimpiegare termini già assodati. Innanzitutto, è importante analizzare le strutture negative e le tipologie di frasi impiegate nella prova. Successivamente, vengono illustrate la composizione del test e la sua modalità di somministrazione. Infine, viene presentato il test sperimentale indirizzato agli studenti degli istituti secondari di secondo grado.

##### *4.6.1 Le strutture negative indagate*

In generale, il Test 2 riprende le strutture negative utilizzate nel primo test, ma con alcune variazioni sottili. Di fatto, ci si focalizza sulle costruzioni basilari e sulle espressioni risultate problematiche nelle performance dei soggetti sperimentali. La ricerca prende in considerazione soprattutto enunciati contenenti il complemento oggetto, il complemento predicativo e le frasi indefinite al caso nominativo, in cui il costituente negato svolge la funzione di soggetto.

La tabella di seguito presenta le nove strutture target impiegate nel test.

Strukture target	Esempi
11) kein_no_sost	Du isst keinen <u>Salat</u> . Tu non mangi [l']insalata.
12) kein_agg_sost	Das Reisebüro machte keine <u>guten Angebote</u> . L'agenzia viaggi non fece buone offerte.
13) kein_art_indet	Wir haben <u>kein Krankenhaus</u> in der Stadt, aber es gibt viele Ärzte. Noi non abbiamo un ospedale in paese, ma ci sono molti medici.
14) kein_nom	Das ist kein <u>Geheimnis</u> . Questo non è [un] segreto.
15) nicht_agg_avv_verb	Die Kunden vergaßen einige Kleidungsstücke im Hotelzimmer, aber sie riefen uns nicht <u>an</u> , um sie zurückzubekommen. I clienti dimenticarono alcuni vestiti nella camera d'albergo, ma non ci chiamarono per riaverli.
16) nicht_compl_ind	Johann ist nicht <u>nach Berlin</u> umgezogen. Johann non si è trasferito a Berlino.
17) nicht_compl_ogg_art_det	Der Arzt hat <u>das weinende Kind</u> nicht untersucht. Il medico non ha visitato il bambino che piangeva.
18) nicht_compl_ogg_agg_poss	Ihr habt <u>euren Koffer</u> nicht verloren. Voi non avete perso le vostre valigie.
19) nicht_pron	Herr Dr. Scholz hat <u>ihn</u> nicht eingestellt. Il dottor Scholz non l'ha assunto.

Osservando la tabella, si nota che la maggior parte delle strutture ricalca le costruzioni del Test 1, sebbene siano presenti alcune rimozioni ed aggiunte. La denominazione delle strutture rappresenta la descrizione delle frasi nelle quali sono impiegate. All'interno dello schema si osservano quattro costruzioni con la negazione *kein*, le quali sono indicate all'interno della tabella con il colore giallo. Tali tipologie di enunciato, che occupano le prime quattro righe della tabella, sono riprese dal primo test, mentre la quarta è stata costituita appositamente per il Test 2. La struttura *kein\_no\_sost* prevede l'utilizzo di *kein* per negare un sostantivo non preceduto da articoli, come nel caso di *Rezept*. La costruzione *kein\_agg\_sost* presenta una variazione minima rispetto alla struttura precedente, in quanto viene usata per negare un nome preceduto da un aggettivo. Solitamente, si tratta di un aggettivo qualificativo, come nell'esempio citato in precedenza, in cui viene negato il costituente *guten Angebote*. L'ultima struttura con *kein* proveniente dal primo test è *kein\_art\_indet*, nella quale il nome viene negato con *kein* perché preceduto da un articolo indeterminativo. In questo caso, la negazione è formata da un unico termine, in quanto l'elemento negativo *kein* si fonde con l'articolo indeterminativo, come nell'esempio *kein Krankenhaus*. La nuova categoria contenente *kein* introdotta nel secondo test viene chiamata *kein\_nom* perché viene utilizzata per negare costituenti al caso nominativo, quali soggetti e complementi predicativi. Nell'esempio inserito in tabella viene riportata una frase in cui viene negato un complemento predicativo, ovvero *Geheimnis*. Le parentesi quadre che compaiono nello schema sono state aggiunte alla traduzione italiana degli enunciati per renderli grammaticali, in quanto la frase tedesca prevederebbe in entrambi i casi sostantivi privi di articoli. Tali strutture sono state raggruppate per questioni di chiarezza nell'analisi dei risultati. Le cinque tipologie di frase rimanenti si servono della negazione *nicht* e vengono suddivise in due gruppi principali: *nicht\_pre\_compl* e *nicht\_post\_compl*. Nel primo caso, *nicht* è situato prima del focus della negazione, mentre nel secondo si trova dopo il complemento oggetto. Nella tabella, l'insieme di strutture *nicht\_pre\_compl* è contrassegnato dal colore verde ed è composto da due categorie. La costruzione *nicht\_compl\_ind* viene impiegata per negare i complementi indiretti, tra cui *nach Berlin*. La tipologia *nicht\_agg\_avv\_verb* viene applicata alle frasi in cui si intende negare aggettivi, avverbi o verbi, come nel caso del prefisso *an*, che si ricollega a *riefen*, formando così il verbo composto separabile *anrufen*. L'esempio inserito in tabella



appartiene infatti alla categoria dei verbi. Il gruppo *nicht\_post\_compl* invece è segnalato dal colore azzurro e comprende tutte le altre strutture, le quali corrispondono alle principali modalità in cui è possibile esprimere un complemento oggetto in un enunciato semplice. La struttura *nicht\_compl\_ogg\_art\_det* viene impiegata per negare un complemento oggetto formato da un sostantivo preceduto da un articolo determinativo, come nel caso di *das weinende Kind*, che contiene anche un participio presente che funge da aggettivo. La costruzione *nicht\_compl\_ogg\_agg\_poss* intende negare un complemento oggetto costituito da un nome preceduto da un aggettivo possessivo, tra cui *euren Koffer*. L'ultima categoria di strutture target con *nicht* posizionato in seguito al complemento oggetto è *nicht\_pron*, che si utilizza per negare tale complemento composto da un pronome personale, il quale sostituisce un sostantivo preceduto da un articolo determinativo, anch'esso declinato al caso accusativo. Nell'esempio presente in tabella il pronome *ihn* fa le veci del nome *den Krankenpfleger*. Anche le strutture con la negazione *nicht* sono state generalizzate, in modo da rendere più immediati gli esiti dell'indagine.

#### 4.6.2 Anatomia del test

Il test in oggetto è stato tarato sul livello B1 dichiarato dagli apprendenti frequentanti istituti secondari di secondo grado. Come documentato dal Ministero dell'Istruzione italiano, tale grado di competenza corrisponde al livello finale previsto al termine del percorso di studio di una seconda lingua straniera all'interno delle scuole superiori. Pertanto, si nota la presenza di frasi maggiormente complesse ed elaborate rispetto al Test 1, il quale doveva essere accessibile anche agli studenti appartenenti ad istituti minori. Gli argomenti selezionati vengono quindi trattati in modo più approfondito e gli enunciati contengono svariate proposizioni secondarie.

La prova è costituita da tre task. Come nel test precedente, i dati sperimentali ottenuti sono stati trattati in forma completamente anonima e analizzati in modalità aggregata, secondo le vigenti normative sulla privacy. Inoltre, nella prova si è cercato di mantenere le medesime tipologie di esercizi. Nonostante ciò, le minime modifiche apportate sono state esplicitate nel corso del lavoro.

Il primo task prevedeva un'attività di completamento di un cloze test con le negazioni *nicht* e *kein*. L'esercizio conteneva cinque item da completare e, a differenza del Test 1,

era privo dell'immagine di riferimento, quindi le frasi risultavano estrapolate dal loro contesto. Nel primo test invece, il quale vedeva anche la partecipazione degli apprendenti frequentanti le scuole medie, la presenza della figura e della sua descrizione, simile ad una storia, consentiva loro di comprendere agevolmente il testo. Di seguito viene presentato un piccolo estratto della prima attività.

- 1) Er reist \_\_\_\_\_ für die Arbeit, sondern er macht viele Online-Meetings.  
Lui **non** viaggia per lavoro, bensì fa molte riunioni online.
  
- 2) Wenn die Krankheit erkannt wurde, sollten sie mir erklären, warum ich bis jetzt \_\_\_\_\_ Behandlung erhalten habe.  
Se la malattia è stata riconosciuta, dovrebbero spiegarmi perché finora **non** ho ricevuto alcuna cura.

I due esempi riportati rappresentano alcune modalità di utilizzo delle negazioni *nicht* e *kein*. Nel primo infatti la risposta corretta è *nicht*, in quanto si intende negare il complemento indiretto introdotto da *für*, che appartiene al focus della negazione. Nel secondo invece è *kein* perché viene negato *Behandlung*, un sostantivo non preceduto da articoli. In questo caso, *kein* è declinato al caso accusativo e si accorda al nome che lo segue, pertanto aggiunge la desinenza *-e* del femminile, trasformandosi quindi in *keine*.

Il secondo task prevedeva la produzione elicitata di 15 frasi negative attraverso alcune parole suggerite. I partecipanti dovevano quindi riordinare le componenti proposte e poi costruire enunciati negativi contenenti *nicht* oppure *kein*, coniugando il verbo al tempo indicato nelle frasi.

A seguito un esempio proveniente dalla prova.

- 13) haben (Präteritum) / einen Notausgang / das Gebäude  
avere (Präteritum) / un'uscita d'emergenza / l'edificio

Das Gebäude hatte **keinen** Notausgang.

L'edificio **non** aveva un'uscita d'emergenza.

Tale esercizio si rivela meno libero e creativo rispetto al suo corrispondente nel Test 1, poiché vi è un vincolo legato al verbo. Sebbene sussista comunque la possibilità di estendere le frasi grazie alla fantasia, la mancata presenza delle immagini non favorisce alcuno spunto per il loro ampliamento. Di fatto, lavorando con studenti più grandi, si tende ad assegnare compiti maggiormente astratti. L'esempio precedentemente inserito rappresenta la risposta target e impiega la negazione *kein* per negare un sostantivo preceduto da un articolo indeterminativo, ovvero *einen Notausgang*. In questo caso, *kein* assume la forma grammaticale *keinen*, in quanto è declinato al caso accusativo e si accorda con il nome di genere maschile.

Il terzo task prevedeva la traduzione di cinque frasi dall'italiano al tedesco.

Di seguito vengono presentati alcuni esempi dell'ultima attività.

- 4) **Non** esistono voli diretti per la Cina. È necessaria una sosta intermedia (der Zwischenstopp) all'aeroporto di Dubai.

Es gibt **keine** Direktflüge nach China. Ein Zwischenstopp am Flughafen Dubai ist erforderlich.

- 5) **Non** sono andato a trovare mia sorella in Francia, bensì in Gran Bretagna.

Ich habe meine Schwester **nicht** in Frankreich besucht, sondern in Großbritannien.

Le due frasi illustrano le risposte target rispettivamente con le negazioni *kein* e *nicht*. Nel primo esempio viene impiegato *kein* per negare un sostantivo non preceduto da articoli, *Direktflüge*. In questo caso, all'elemento negativo *kein* viene aggiunta la desinenza *-e*, in quanto il costituente che lo segue è declinato al caso accusativo ed è plurale. Nel secondo esempio invece si utilizza *nicht* perché si intende negare un complemento di luogo introdotto da *in*, ovvero *in Frankreich*.

Nonostante la richiesta dei task appaia piuttosto implicita, in quanto non vengono fornite chiaramente le alternative di risposta, questa prova risulta più prevedibile, soprattutto perché giunge in seguito all'UdA sulla negazione tedesca. Tuttavia, agli apprendenti è stato richiesto di svolgere il test autonomamente, senza quindi consultare

materiali esterni, al fine di ottenere risultati genuini ed autentici. La somministrazione della prova è avvenuta in collaborazione con i docenti, i quali hanno assegnato il test come compito per casa. Quest'ultimo è stato somministrato in modalità online attraverso un modulo Google, in quanto i soggetti sperimentali selezionati hanno dimostrato un'ottima dimestichezza con le nuove tecnologie informatiche. Inoltre, tale metodo ha consentito il pieno rispetto delle vigenti normative anti-Covid.

#### 4.6.3 Il test sperimentale

Il seguente inserto riporta il secondo test sperimentale eseguito su studenti frequentanti istituti secondari di secondo grado.

### ÜBUNG 1

*Ergänze die Sätze mit nicht oder kein. Achte auf mögliche Deklinationen!*

*Completa le frasi con nicht o kein. Fai attenzione ad eventuali declinazioni!*

- 1) Er reist \_\_\_\_\_ für die Arbeit, sondern er macht viele Online-Meetings.
- 2) Wenn die Krankheit erkannt wurde, sollten sie mir erklären, warum ich bis jetzt \_\_\_\_\_ Behandlung erhalten habe.
- 3) Die Kunden vergaßen einige Kleidungsstücke im Hotelzimmer, aber sie riefen uns \_\_\_\_\_ an, um sie zurückzubekommen.
- 4) Bist du mit deiner neuen Arbeit in Paris \_\_\_\_\_ zufrieden? Doch, aber ich muss Französisch gut lernen.
- 5) Da Hans \_\_\_\_\_ Rezept hatte, gab ihm der Apotheker die Medikamente nicht.

### ÜBUNG 2

*Bilde negative Sätze mit den angegebenen Worten und füge weitere Elemente hinzu, wenn es möglich ist.*

*Costruisci frasi negative utilizzando le parole fornite e aggiungendo altri elementi dove possibile.*

1) Clara / ein neues Auto / kaufen (Präteritum)

---

2) trinken (Perfekt) / sie / den übrig gebliebenen Wein

---

3) das / sein (Perfekt) / Problem

---

4) zu Hause / meine Großeltern / sein (Präsens)

---

5) essen (Präsens) / Salat / du

---

6) sein (Präteritum) / Platz / in der U-Bahn

---

7) der Chirurg / sie (die neuen Operationssäle) / haben (Präteritum) / zur Verfügung

---

8) nach Berlin / umziehen (Perfekt) / Johann

---

9) Geheimnis / das / sein (Präsens)

---

10) der Arzt / untersuchen (Perfekt) / das weinende Kind

---

11) guten Angebote / das Reisebüro / machen (Präteritum)

---

12) euren Koffer / verlieren (Perfekt) / ihr

---

13) haben (Präteritum) / einen Notausgang / das Gebäude

---

14) Herr Dr. Scholz / einstellen (Perfekt) / ihn (den Krankenpfleger)

---

15) auf meinem Handy / Verbindung / sein (Präsens)

---

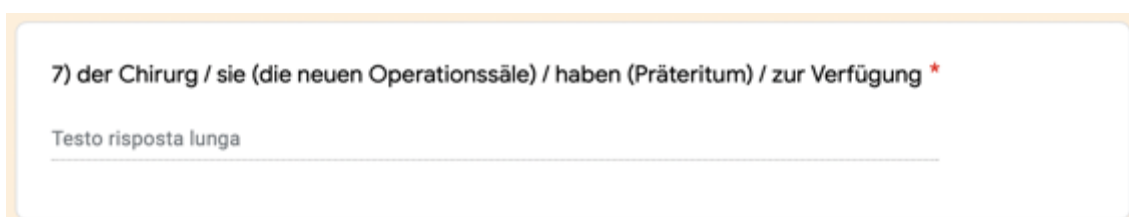
### ÜBUNG 3

*Übersetze die folgenden negativen Sätze. Achte auf mögliche Deklinationen!*

*Traduci le seguenti frasi utilizzando la forma negativa. Fai attenzione ad eventuali declinazioni!*

- 1) Noi non abbiamo un ospedale in paese, ma ci sono molti medici.  
\_\_\_\_\_
- 2) Sandra non portò con sé il suo pullover rosa durante il viaggio in Grecia.  
\_\_\_\_\_
- 3) Lui non ha assunto le costose pillole (die Tabletten) che il medico gli ha prescritto (verschreiben) ieri.  
\_\_\_\_\_
- 4) Non esistono voli diretti per la Cina. È necessaria una sosta intermedia (der Zwischenstopp) all'aeroporto di Dubai.  
\_\_\_\_\_
- 5) Non sono andato a trovare mia sorella in Francia, bensì in Gran Bretagna.  
\_\_\_\_\_

Di seguito viene presentato un estratto del test elaborato in modalità online con l'ausilio del programma Moduli Google.



Questo esempio riporta una frase proposta nel secondo esercizio. Osservando la figura, si nota che il Test 2 si rivela molto più astratto rispetto alla prima prova a causa della mancanza di immagini. Come sperimentato nel Test 1, nel questionario di Moduli Google tutte le domande sono state contrassegnate come obbligatorie, in modo da impedire l'omissione di determinate risposte da parte degli apprendenti.

Di seguito vengono riportate le risposte target del test e la loro classificazione secondo la suddivisione in macrocategorie riportata in precedenza.

## ÜBUNG 1

- 1) Er reist **nicht** für die Arbeit, sondern er macht viele Online-Meetings.  
nicht\_pre\_compl
- 2) Wenn die Krankheit erkannt wurde, sollten sie mir erklären, warum ich bis jetzt **keine** Behandlung erhalten habe.  
kein
- 3) Die Kunden vergaßen einige Kleidungsstücke im Hotelzimmer, aber sie riefen uns **nicht** an, um sie zurückzubekommen.  
nicht\_pre\_compl
- 4) Bist du mit deiner neuen Arbeit in Paris **nicht** zufrieden? Doch, aber ich muss Französisch gut lernen.  
nicht\_pre\_compl
- 5) Da Hans **kein** Rezept hatte, gab ihm der Apotheker die Medikamente nicht.  
kein

## ÜBUNG 2

- 1) Clara kaufte **kein** neues Auto.  
kein
- 2) Sie haben den übrig gebliebenen Wein **nicht** getrunken.  
nicht\_post\_compl
- 3) Das ist **kein** Problem.  
kein
- 4) Meine Großeltern sind **nicht** zu Hause.  
nicht\_pre\_compl
- 5) Du isst **keinen** Salat.  
kein

- 6) **Kein** Platz war in der U-Bahn.  
kein
- 7) Der Chirurg hatte sie **nicht** zur Verfügung.  
nicht\_post\_compl
- 8) Johann ist **nicht** nach Berlin umgezogen.  
nicht\_pre\_compl
- 9) Das ist **kein** Geheimnis.  
kein
- 10) Der Arzt hat das weinende Kind **nicht** untersucht.  
nicht\_post\_compl
- 11) Das Reisebüro machte **keine** guten Angebote.  
Kein
- 12) Ihr habt euren Koffer **nicht** verloren.  
nicht\_post\_compl
- 13) Das Gebäude hatte **keinen** Notausgang.  
kein
- 14) Herr Dr. Scholz hat ihn **nicht** eingestellt.  
nicht\_post\_compl
- 15) Auf meinem Handy ist **keine** Verbindung.  
kein

### ÜBUNG 3

- 1) Wir haben **kein** Krankenhaus im Dorf, aber es gibt viele Ärzte.  
kein
- 2) Sandra nahm ihren rosa Pullover **nicht** auf die Reise nach Griechenland mit.  
nicht\_pre\_compl
- 3) Er hat die teuren Tabletten, die ihm der Arzt gestern verschrieben hat, **nicht** eingenommen.  
nicht\_post\_compl



4) Es gibt **keine** Direktflüge nach China. Ein Zwischenstopp am Flughafen Dubai ist erforderlich.

kein

5) Ich habe meine Schwester **nicht** in Frankreich besucht, sondern in Großbritannien.

nicht\_pre\_compl

#### 4.7 Risultati

Gli esiti di questo secondo test vengono presentati al termine di una minuziosa analisi quantitativa e qualitativa dei dati sperimentali raccolti. Innanzitutto, è importante esporre la predisposizione dei dati, considerando che le strutture impiegate nel test sono state raggruppate, in modo da fornire un'analisi dei risultati più accessibile. Successivamente, vengono presentati i grafici riassuntivi dei dati, i quali vengono commentati ponendo particolare attenzione al confronto con la performance del gruppo ottenuta nel test precedente. Infine, si analizzano anomalie e particolarità riscontrate nelle produzioni linguistiche degli studenti e in seguito si approfondiscono tramite osservazioni specifiche.

##### 4.7.1 Organizzazione dei dati

I dati provenienti dal test sono stati raccolti in alcune tabelle Excel e, attraverso questo programma, è stata effettuata un'analisi all'interno del gruppo di partecipanti selezionato. Per questioni di coerenza metodologica, anche nel Test 2 sono state eseguite le medesime valutazioni. Per quanto concerne il primo task, è stata considerata la correttezza nella selezione di *nicht* e *kein*, mentre nei task due e tre è stata osservata la frequenza di occorrenza delle varie strutture impiegate dagli apprendenti. Qualora gli studenti avessero utilizzato una strategia che richiedeva l'uso di *nicht*, è stata valutata la correttezza della posizione di *nicht*. A partire dai dati, sono stati elaborati quattro grafici: uno per ogni esercizio e un quarto che riassume i dati della posizione di *nicht* nei task due e tre. Come anticipato, le singole strutture utilizzate dagli apprendenti sono state poi generalizzate e suddivise in tre gruppi principali, ovvero *kein*, *nicht\_pre\_compl* e *nicht\_post\_compl*. La costruzione dei grafici segue la linea del Test 1, in modo da facilitare il confronto tra i dati ottenuti. Durante le valutazioni tecniche è stata presa in

considerazione solamente la negazione, tralasciando eventuali errori grammaticali commessi dagli studenti.

#### *4.7.2 Grafici*

Le seguenti immagini riportano i grafici creati sulla base dei dati sperimentali raccolti tramite il secondo test. Come anticipato, le informazioni sono state sintetizzate in quattro diversi grafici.

Grafico 1: Accuratezza di selezione delle negazioni nicht e kein nel task 1

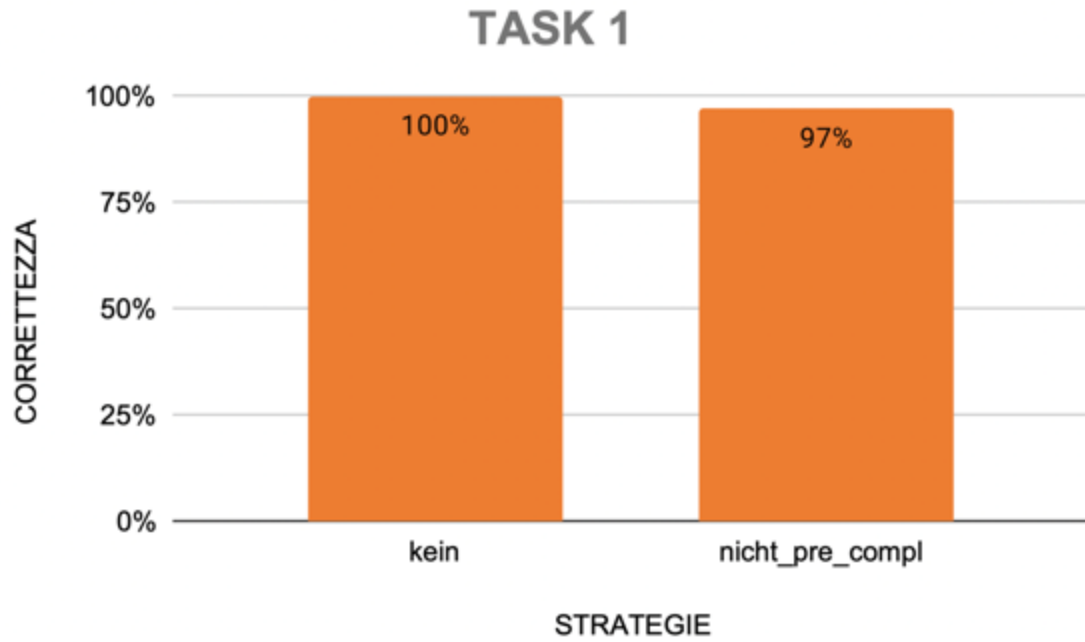


Grafico 2: Frequenza di utilizzo delle strutture target nel task 2

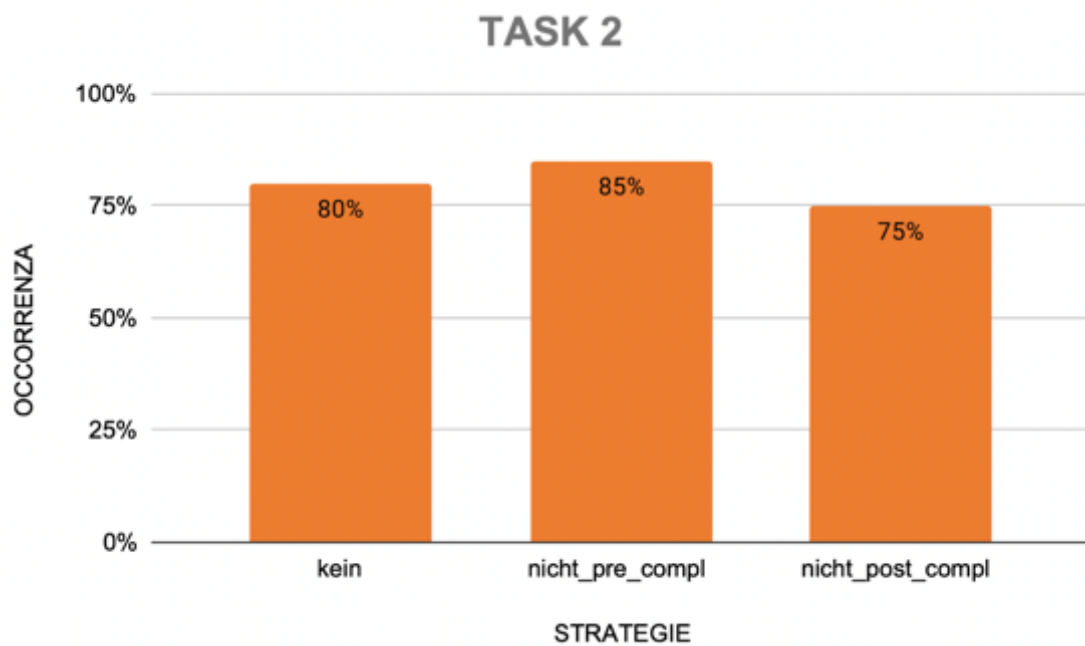


Grafico 3: Frequenza di utilizzo delle strutture target nel task 3

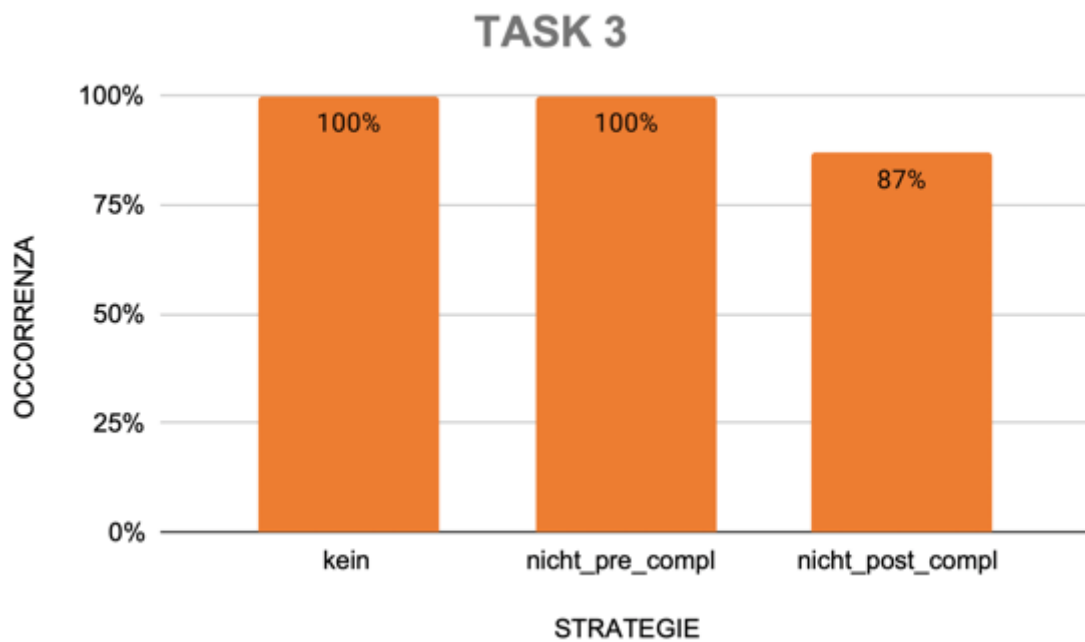
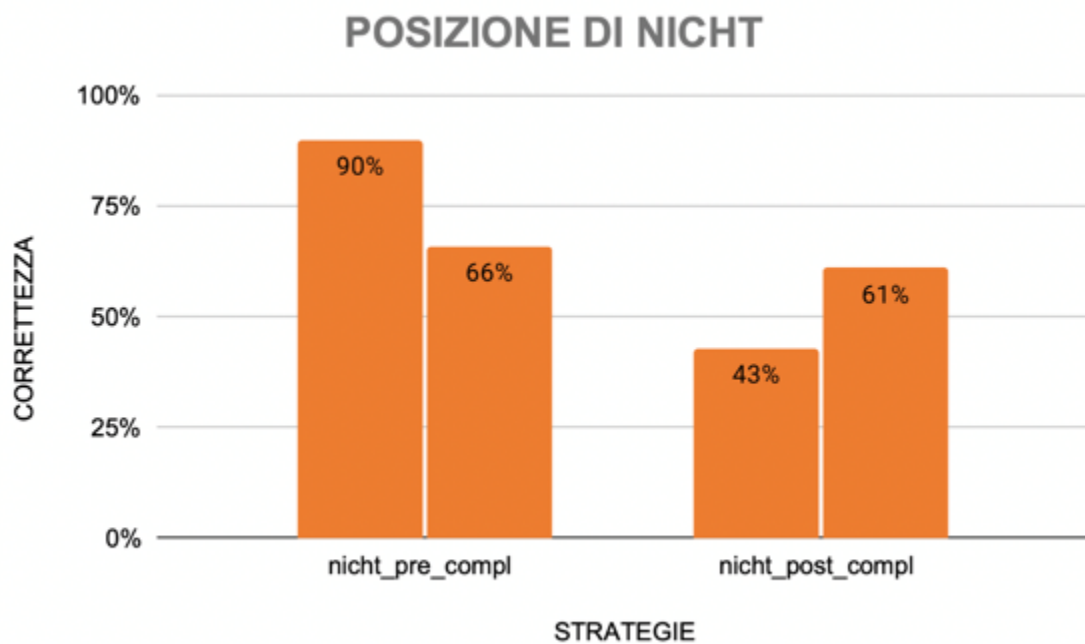


Grafico 4: Accuratezza della posizione di nicht nei task 2 e 3<sup>3</sup>



<sup>3</sup> Le coppie di barre inserite nel grafico si riferiscono alla correttezza della posizione di *nicht* negli esercizi due e tre. In ogni coppia, la prima barra riporta la percentuale relativa al task 2, mentre la seconda esprime il valore riguardante il task 3.

In seguito all'osservazione degli schemi, sono stati eseguiti calcoli addizionali, i quali hanno portato all'elaborazione di ulteriori considerazioni. Si nota che il gruppo sperimentale seleziona correttamente la negazione, mostrando un'accuratezza media pari al 98%. La performance degli apprendenti risulta infatti quasi a soffitto. Rispetto al Test 1, la loro prestazione appare molto migliorata, sebbene si attestasse ad ottimi livelli anche in precedenza (82%). Come rappresentato nel quarto grafico, la posizione di *nicht* è generalmente adeguata, in quanto si rivela sempre superiore al 50%, ad eccezione dell'insieme di strutture *nicht\_post\_compl* nel task due. Nonostante la percentuale media raggiunga il 65% negli esercizi due e tre, quindi si osservi un progresso generale in relazione al primo test (62%), si notano ancora alcune incertezze. Sebbene la negazione *kein* ottenga esiti molto elevati, *nicht\_pre\_compl* risulta essere la struttura negativa maggiormente impiegata, giungendo al 94% degli utilizzi totali. Tuttavia, la differenza tra le due costruzioni è quasi trascurabile, in quanto la categoria *kein* si attesta al 93%. Tale risultato indica che gli studenti hanno raggiunto una situazione di equilibrio nell'uso delle negazioni. In generale, si conferma che *nicht\_post\_compl* viene selezionato in frequenza ridotta (81%), anche se si osserva un notevole miglioramento rispetto al Test 1 (54%). Per quanto riguarda le occorrenze, nel task due *kein* e *nicht\_pre\_compl* sono le strutture più utilizzate, con una lieve tendenza verso la seconda tipologia citata. Di fatto, la frequenza di utilizzo di *kein* si ferma al 90%, mentre quella di *nicht\_pre\_compl* raggiunge il 92%. Nell'esercizio tre, spiccano le performance a soffitto delle strutture *kein* e *nicht\_pre\_compl*. Questo esito supporta l'ipotesi secondo cui gli apprendenti prediligono frasi secondarie con l'inserimento di *sondern* e tentano di evitare la collocazione di *nicht* dopo il complemento oggetto, in quanto hanno difficoltà nel suo posizionamento. Di fatto, *nicht\_post\_compl* viene utilizzato in percentuale minore nei task due e tre. Gli studenti preferiscono quindi l'inserimento di *nicht* prima del focus della negazione. Il task due presenta percentuali leggermente inferiori rispetto al primo test (94%, 100% e 44%): probabilmente, ciò è dovuto alla maggiore difficoltà della prova. Il Test 1 infatti era stato adattato agli apprendenti delle scuole medie, perciò risultava piuttosto semplice per gli studenti frequentanti istituti superiori, i quali ottenevano performance molto elevate. Tuttavia, i risultati rispettano la tendenza riscontrata nella prova precedente: la categoria maggiormente utilizzata è

*nicht\_pre\_compl*, poi segue *kein* e infine *nicht\_post\_compl*. Nel task tre si nota un innalzamento considerevole delle percentuali, il quale deriva anche dal ridotto quantitativo di risposte errate fornite dagli apprendenti in seguito all'intervento didattico. Come già comunicato, la performance degli studenti è a soffitto. Rispetto la posizione di *nicht*, si osserva che *nicht\_pre\_compl* ottiene l'esito migliore, ma si ritiene che la capacità di collocare correttamente tale negazione all'interno degli enunciati non sia ancora stata acquisita perfettamente. Di fatto, il procedimento in oggetto richiede tempo ed esercizio affinché le conoscenze apprese si sedimentino. Tra i partecipanti figurano anche tre soggetti sperimentali che frequentano corsi extrascolastici di tedesco, i quali hanno ottenuto una performance nella media. Tale esito non risulta quindi attribuibile ai corsi pomeridiani, ma più probabilmente all'UdA somministrata. In generale, gli apprendenti mostrano più difficoltà nel negare un complemento oggetto contenente articoli determinativi, aggettivi possessivi e pronomi personali. In particolare, la difficoltà si presenta nel posizionamento di *nicht*, ma questa è attenuata rispetto al primo test. Dall'analisi dei risultati, in alcuni casi isolati emerge la fretteolosità di determinati studenti, i quali nel task due non leggono attentamente la consegna e di conseguenza dimenticano di inserire la negazione all'interno della frase. Tuttavia, nei casi osservati gli altri esercizi sono stati eseguiti in maniera impeccabile. Si presume quindi che l'errore sia frutto di una svista. Parecchi partecipanti non rispettano le indicazioni fornite nella consegna dell'esercizio due e modificano gli elementi suggeriti. Spesso ciò avviene per riuscire ad utilizzare *kein*, in quanto si nota una tendenza d'uso di tale negazione. Inoltre, gli apprendenti elaborano proposte alternative, le quali non alterano il significato della frase, oppure eseguono trasformazioni che in alcuni casi specificano le caratteristiche degli enunciati, mentre in altri rimuovono determinati tratti. Nonostante il processo di apprendimento a livello scolastico sia quasi giunto al termine, si evidenzia ancora qualche incertezza per quanto concerne la posizione di *nicht* in relazione al focus della negazione. In questo secondo test, si nota l'impiego di una quantità minore di strategie alternative a quelle considerate target.

#### 4.7.3 Analisi di anomalie e particolarità

La presente indagine include anche un'analisi qualitativa delle produzioni alternative emesse dai partecipanti allo studio. Durante l'esame dei test infatti sono emerse

molteplici strategie impiegate dagli studenti al fine di manipolare gli enunciati e utilizzare così la negazione *kein*. La maggior parte delle strategie alternative corrisponde a quelle target, le quali sostituiscono altre strategie attese, in modo da impiegare la negazione *kein*. Uno dei rari casi emblematici in cui tale tendenza non viene riscontrata è rappresentato dal seguente esempio, nel quale la struttura target *kein\_nom* viene sostituita dalla strategia *nicht\_agg\_avv\_verb*, che in questo caso svolge il ruolo di soluzione alternativa.

15) auf meinem Handy / Verbindung / sein (Präsens)

Die Internetverbindung auf meinem Handy ist manchmal **nicht** gut.

Auf meinem Handy ist **keine** Verbindung.

Di fatto, la negazione *nicht* viene utilizzata per negare l'aggettivo qualificativo *gut*. Inoltre, l'enunciato costituisce un esempio di risposta finale completamente rielaborata ed ampliata da parte dell'apprendente. La frase assume infatti un'accezione differente rispetto a quella attesa.

In generale, si nota che nel task due gli studenti tendono a correggere e poi precisare l'enunciato attraverso la congiunzione avversativa *sondern*. Nei casi precedentemente citati le frasi, seppur corrette a livello grammaticale, presentano sfumature di significato diverse rispetto alle risposte target.

#### 4.7.4 Osservazioni sulla performance dei partecipanti

La maggior parte delle osservazioni è stata condotta nell'esercizio due, il quale, grazie alla sua flessibilità, favorisce la costruzione di produzioni linguistiche più varie. Il task uno invece conta poche considerazioni aggiuntive perché presenta un grado di correttezza molto elevato. In particolare, nell'esercizio due si osserva un'intensificazione dell'utilizzo di *sondern* in seguito all'intervento didattico. Questo è dovuto anche alla creatività degli apprendenti durante l'elaborazione delle risposte finali.

Per quanto riguarda il task uno, si notano sporadici errori di declinazione dell'elemento negativo *kein*. Nel seguente esempio, la negazione si riferisce al complemento oggetto della frase secondaria introdotta dalla congiunzione *da*.

Da Hans **keines** Rezept hatte, gab ihm der Apotheker die Medikamente nicht.

Da Hans **kein** Rezept hatte, gab ihm der Apotheker die Medikamente nicht.

(Task 1, item n. 5, S21)

In questo caso, l'errore potrebbe derivare dalla confusione dello studente con la declinazione di *kein* al caso genitivo, che porta erroneamente ad aggiungere la desinenza *-es*, in quanto si tratta di un sostantivo neutro, ovvero *Rezept*. Inoltre, tale enunciato si rivela complesso perché contiene due negazioni, anche se una viene già fornita nel testo della frase.

Il task due testimonia nuovamente l'abilità linguistica avanzata degli apprendenti, che presentano una spiccata fantasia nella costruzione degli enunciati. In generale, i soggetti sperimentali commettono errori grammaticali limitati, ma talvolta non rispettano la richiesta del tempo verbale fornita tra i suggerimenti.

Das *war* **kein** Problem.

Das *ist* **kein** Problem *gewesen*.

(Task 2, item n. 3, S7)

Nella frase riportata nel precedente esempio, l'indicazione dell'esercizio richiedeva il *Perfekt*, che invece è stato trasformato in *Präteritum*.

Inoltre, si osserva la difficoltà degli studenti nella scelta dell'ausiliare adeguato tra *sein* e *haben* nei tempi verbali *Perfekt* e *Präteritum*.

Johann *hat* **nicht** nach Berlin umgezogen.

Johann *ist* **nicht** nach Berlin umgezogen.

(Task 2, item n. 8, S30)

Spesso gli enunciati che reggono il caso nominativo, come la struttura target *kein\_nom*, vengono trasformati applicando la costruzione *kein\_no\_sost*, la quale contiene un complemento oggetto. In questi casi, gli apprendenti impiegano l'espressione *es gibt*, che viene utilizzata al posto del verbo essere.



*Es gibt kein* Geheimnis.

Das *ist kein* Geheimnis.

(Task 2, item n. 9, S13)

Probabilmente, alcune indicazioni di questo esercizio non sono apparse chiare agli studenti, in quanto molti di loro hanno sostituito il pronome personale suggerito con l'intero costituente inserito fra parentesi. In questo modo, la frase risulta più specifica, ma non corrisponde alla soluzione target.

Herr Dr. Scholz hat *den Krankenpfleger nicht* eingestellt.

Herr Dr. Scholz hat *ihn nicht* eingestellt.

(Task 2, item n. 14, S10)

Al fine di evitare la struttura *nicht\_pron*, gli apprendenti utilizzano anche la costruzione *kein\_agg\_sost*.

Der Chirurg hatte *keine neuen Operationssäle* zur Verfügung.

Der Chirurg hatte *sie nicht* zur Verfügung.

(Task 2, item n. 7, S22)

Questa strategia permette l'esplicitazione del sostantivo, ma implica la perdita del tratto di definitezza distintivo dell'articolo determinativo fornito fra parentesi.

Come anticipato, raramente si assiste alla sostituzione della struttura *kein\_nom* con la tipologia alternativa *nicht\_agg\_avv\_verb*.

Die Internetverbindung auf meinem Handy ist manchmal *nicht gut*.

Auf meinem Handy ist *keine* Verbindung.

(Task 2, item n. 15, S19)

In questo caso, oltre al focus della negazione, si modifica anche l'accezione dell'enunciato rispetto alla frase target.

Si nota anche la trasformazione della struttura *nicht\_compl\_ogg\_agg\_poss* nell'alternativa *kein\_no\_sost*, in cui la presenza di *kein* elimina il tratto corrispondente al possessivo.

Ihr habt **keine** *Koffer* verloren.

Ihr habt *euren* *Koffer* **nicht** verloren.

(Task 2, item n. 12, S29)

Inoltre, si presume che l'ordine casuale dei componenti della frase abbia indotto gli apprendenti a creare frasi interrogativo-negative. Si pensa infatti che, vedendo il verbo all'inizio della riga, gli studenti abbiano pensato immediatamente alle frasi interrogative, sebbene non fossero richieste in maniera esplicita.

Haben sie den übrig gebliebenen Wein **nicht** getrunken?

Sie haben den übrig gebliebenen Wein **nicht** getrunken.

(Task 2, item n. 2, S3)

Nell'esercizio due, si osservano molteplici gradi di estensione e modifica degli enunciati. Di fatto, si passa dal minimo ampliamento della costruzione all'utilizzo di diverse frasi secondarie, fino ad arrivare a periodi complessi ed elaborati. Di seguito vengono presentati alcuni esempi provenienti dagli item maggiormente manipolati.

Der Platz ist **nicht** in der Nähe von der U-Bahn.

(Task 2, item n. 6, S15)

Du isst **keinen** Salat, *weil* du keine Gemüse magst.

(Task 2, item n. 5, S38)

Diese Geschichte ist **kein** Geheimnis mehr, *seit* meine Schwester sie allen ihren Freunden erzählt hat.

(Task 2, item n. 9, S27)

Inoltre, anche il massiccio utilizzo di *sondern* comporta l'estensione delle frasi proposte.

Johann ist **nicht** nach Berlin umgezogen, *sondern* nach Würzburg.

(Task 2, item n. 8, S12)

Meine Großeltern sind **nicht** zu Hause, *sondern* am Meer.

(Task 2, item n. 4, S3)

Nel task tre, la maggioranza dei partecipanti ha prodotto traduzioni precise. Tuttavia, talvolta è possibile notare alcune soluzioni approssimative.

Ich habe meine Schwester in Frankreich **nicht** besucht.

Ich habe meine Schwester **nicht** in Frankreich besucht, *sondern* in Großbritannien.

(Task 3, item n. 5, S14)

In questo caso, l'apprendente ha utilizzato *nicht* per negare il verbo dell'enunciato secondo la struttura *nicht\_agg\_avv\_verb*, evitando quindi di inserire *sondern* nella frase. Così facendo, il soggetto sperimentale ha accorciato l'enunciato, eliminando anche la difficoltà legata al posizionamento di *nicht*.

Nell'esercizio, si osserva l'impiego della strategia *kein\_agg\_sost* al posto della struttura *kein\_no\_sost*.

Es gibt **keine** *direkten Flüge* nach China. Ein Zwischenstopp am Flughafen Dubai ist erforderlich.

Es gibt **keine** *Direktflüge* nach China. Ein Zwischenstopp am Flughafen Dubai ist erforderlich.

(Task 3, item n. 4, S1)

In questa frase, la modifica non cambia il significato dell'enunciato. Di fatto, si tratta unicamente di una questione di scelta stilistica tra l'utilizzo di un aggettivo accompagnato dal suo sostantivo e l'uso di un nome composto.

Inoltre, si nota la trasformazione della struttura target *nicht\_compl\_ogg\_art\_det* nella categoria alternativa *kein\_agg\_sost*.

Er hat **keine** *Tabletten* genommen, die ihm der Arzt gestern verschrieben hat.

Er hat *die teuren Tabletten*, die ihm der Arzt gestern verschrieben hat, **nicht** eingenommen.

(Task 3, item n. 3, S33)

In questo caso, è stato omesso l'aggettivo richiesto e la negazione *kein* ha eliminato il tratto di definitezza rappresentato dall'articolo determinativo.

#### 4.8 Conclusioni

In generale, la selezione delle negazioni *nicht* e *kein* risulta pressoché perfetta. Di fatto, la performance è quasi a soffitto e appare molto migliorata rispetto al Test 1. La posizione di *nicht* sembra essere problematica solamente in presenza dell'insieme di strutture *nicht\_post\_compl*. Tuttavia, anche in questo caso si nota un miglioramento complessivo. Diversamente dalle aspettative ipotizzate, la tipologia di negazione *nicht\_pre\_compl* si rivela essere la più impiegata, nonostante vi sia una differenza irrisoria con le categorie che includono *kein*. Il gruppo di strutture *nicht\_post\_compl* si conferma la strategia meno utilizzata. Inoltre, gli studenti manipolano le frasi per poter poi negare l'enunciato con *kein*. La competenza linguistica avanzata degli apprendenti fa sì che i soggetti sperimentali siano maggiormente precisi durante l'esecuzione della prova e usino quindi una quantità ridotta di strategie alternative. Sebbene il processo di apprendimento della negazione tedesca all'interno degli istituti scolastici sia quasi concluso, permangono alcune incertezze. Rispetto al primo test, si nota un progresso globale in seguito alla somministrazione dell'UdA elaborata. Inoltre, il posizionamento di *nicht* risulta migliorato e viene confermata la tendenza secondo cui i partecipanti prediligono la struttura *nicht\_pre\_compl* in relazione a *nicht\_post\_compl*.

## CONCLUSIONE

L'obiettivo generale di tale lavoro è stato osservare il livello di competenza relativo alla negazione nel tedesco L2 di studenti italofoeni frequentanti istituti secondari di primo e secondo grado. Inoltre, l'elaborato mirava a proporre un metodo di insegnamento induttivo per questo aspetto grammaticale, al fine di superare le difficoltà riscontrate nell'uso della negazione tedesca.

Nel corso dell'elaborato, si è dimostrato che il modello di UdA proposto risulta efficace, in quanto ha attenuato notevolmente le problematiche degli apprendenti e ha migliorato significativamente la loro performance.

A partire dal quadro teorico di riferimento e dalle informazioni acquisite tramite il primo test, è stata elaborata un'UdA come soluzione *ad hoc* al fine di smussare le difficoltà del gruppo target e favorire l'apprendimento della negazione tedesca. I risultati relativi alla performance ottenuta in seguito alla somministrazione dell'intervento didattico sono stati rilevati attraverso il secondo test.

Il presente lavoro può essere potenzialmente inserito all'interno del dibattito sulla negazione tedesca, in quanto possiede la particolarità di esaminare un gruppo sperimentale inedito rispetto alle indagini precedenti, ovvero gli studenti delle scuole medie e superiori. Tuttavia, si ritiene auspicabile confermare i risultati ottenuti tramite un ulteriore test che coinvolga un maggior numero di soggetti sperimentali. La lezione elaborata risulta efficace e riutilizzabile in altre occasioni didattiche, a patto che i destinatari e il loro livello linguistico siano compatibili con l'UdA presentata. Il metodo di insegnamento induttivo può essere applicato alla trasmissione di altre nozioni grammaticali ed eventualmente può essere esteso anche ad ulteriori ambiti di competenza linguistica.



## RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questo elaborato, vorrei dedicare qualche riga a tutti coloro che mi sono stati vicini durante il mio percorso di crescita personale e professionale.

Un sentito ringraziamento al mio relatore Graziano Serragiotto per la sua disponibilità e tempestività, nonché per le conoscenze che mi ha trasmesso durante il percorso universitario, dalle quali è scaturito il mio interesse verso l'ambito didattico e lo sviluppo di una tesi relativa a questo tema.

Ringrazio particolarmente il mio correlatore Peter Martin Paschke per i suoi preziosi consigli, per avermi suggerito puntualmente le corrette modifiche da apportare al lavoro e per avermi fornito ogni materiale utile alla stesura dell'elaborato.

Grazie di cuore ai miei genitori per avermi sempre sostenuto durante questo percorso, per aver creduto in me e per avermi consentito di portare a termine gli studi universitari e vivere esperienze come l'Erasmus.

Ringrazio mio fratello, mia sorella e Gas per avermi strappato un sorriso anche nei momenti più difficili.

Un ringraziamento a Marta, Giulia, Anna e Irene per essermi state vicine in questi anni di amicizia e per avermi incoraggiata anche nei momenti più critici.

Ringrazio Pamela, Claudia, Giulia e Martina per i momenti condivisi durante il nostro percorso universitario. Causa Covid non abbiamo potuto vederci molto, ma senza il vostro supporto non sarebbe stato lo stesso.

Grazie a Valentina e Roberta per il fantastico Erasmus che abbiamo condiviso e per starmi accanto anche da lontano.

Un ringraziamento ad Anna per la bellissima esperienza di tirocinio che mi ha permesso di svolgere presso il suo studio didattico.

Ringrazio i dirigenti scolastici e le professoresse Colombari, Bedin e Tonini, che mi hanno consentito di portare a termine il presente studio sperimentale.

Grazie a tutti i partecipanti allo studio per la loro disponibilità.





## BIBLIOGRAFIA

- AUER P., 2001: „Kontrastive Analysen Deutsch-Italienisch: eine Übersicht“, in HELBIG G. *et al.*: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2 Halbbände. Berlin: De Gruyter, pp. 367-374.
- BALBONI P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Bonacci-Loescher.
- BALBONI, P. E., 2018, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.
- BARKOWSKI, H., KRUMM, H., 2009: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen: Francke.
- BENVENUTO G., GIACOMANTONIO A., 2008, *Un po' di storia della valutazione scolastica: letture e riflessioni*, Roma, Centro Stampa Nuova Cultura.
- BERNSTEIN, J. B., BALTIN, M., COLLINS, C., 2001, “The DP Hypothesis: Identifying Clausal Properties in the Nominal Domain”, in *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*, pp. 536-561.
- BLASCO FERRER E., 1999, *Italiano e tedesco: un confronto linguistico*, Torino, Paravia.
- BOSCO COLETSOS S., COSTA M., 2006, *Italiano e tedesco: un confronto*, Alessandria, Edizioni Dell'Orso.
- BROWN R., CAZDEN C., BELLUGI U., 1968, “The child's grammar from 1 to 3”, in *The 1967 Minnesota Symposium on Child Psychology* (a cura di, Hill J. P.), Minneapolis, University of Minnesota Press.
- CARLSON N. R., MARTIN G. N., BUSKIST W., 2010, *Psychology: The Science of Behavior*, Boston, Pearson.
- CHOMSKY N., 1959, “A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior” in *Language*, 35, n. 1.
- CHOMSKY N., 1975, *Reflections on Language*, New York, Random House.
- CLAHSEN H., MEISEL J., PIENEMANN M., 1985: „Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter“. Tübingen: Gunter Narr Verlag, in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 7, pp. 125-128.
- CLAHSEN, H., 1990, “The Comparative Study of First and Second Language Development”, in *Studies in Second language Acquisition*, Vol. 12, pp. 135-153.

CLAHSEN, H., MUYSKEN, P., 1986, "The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners. A study of the Acquisition of German Word Order", in *Second Language Research*, Vol. 2, pp. 93-119.

Consiglio d'Europa, 2020, *Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione. Volume Complementare*, Università degli Studi di Milano, Italiano LinguaDue.

DU PLESSIS, J. *et al.*, 1987, "UG or Not UG, That Is the Question: A Reply to Clahsen and Muysken", in *Second Language Research*, Vol. 3, pp. 56-75.

Duden, 2009: *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Band 4, 8. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

ELSPASS S., LANGER N., 2012, "Jespersen's Cycle and the History of German Negation. Challenges from a Sociolinguistic Perspective", in *Neuphilologische Mitteilungen*, Vol. 113, N. 3, Special Issue on Comparative Historical Sociolinguistics, pp. 275-292.

ERSCH, C. M., 2021: *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ*. Berlin: Frank & Timme.

FREDDI G., 1985, "Insegnare per unità didattiche", in *Lingue e Civiltà*, XIII, 2-3.

FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.

KRASHEN, S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.

LARDIERE, D., 2009, "Some Thoughts on the Contrastive Analysis of Features in Second Language Acquisition", in *Second Language Research*, Vol. 25, pp. 173-227.

MEISEL, J., 1997, "The Acquisition of the Syntax of Negation in French and German: Contrasting First and Second Language Development", in *Second Language Research*, Vol. 13, pp. 227-263.

MEISEL, J., CLAHSEN, H., PIENEMANN, M., 1981, "On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition", in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 3, pp. 109-135.

PALLOTTI G., 2005, *Interlingua e analisi degli errori*, MIUR – ANSAS: Piattaforma di formazione Poseidon.

PASCHKE, P., 2018: „Korpora gesprochener Sprache von/für DaF-LernerInnen. Überblick über mutter- und lernersprachliche Korpora im Kontext von Deutsch als Fremdsprache“, in: VOGT, B. (Hg.): *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*. Trieste: EUT.

- PIAGET J., 1969, *Logica e Psicologia*, Firenze, La Nuova Italia.
- PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- RENZI L., SALVI G., CARDINALETTI A., 2001, *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Vol. 1, Bologna, il Mulino.
- SALVI, G., VANELLI, L., 2004, *Nuova grammatica italiana*, Bologna, il Mulino.
- SCHWARTZ, B. D., SPROUSE, R. A., 1996, "L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model", in *Second Language Research*, Vol. 12, pp. 40-72.
- SERIANNI, L., CASTELVECCHI, A., PATOTA, G., 1997, *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*, Milano, Garzanti.
- SERRAGIOTTO G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Bonaccini-Loescher.
- SKINNER B. F., 1965, *The technology of teaching*, Londra, The Royal Society.
- TOMASELLI, A., SCHWARTZ, B. D., 1990, "Analysing the Acquisition Stages of Negation in L2 German: Support for UG in Adult SLA", in *Second language research*, Vol. 6, pp. 1-38.
- WATSON J. B., 1913, "Psychology as the Behaviourist views it", in *Psychological Review*, Baltimora, Johns Hopkins University.



## SITOGRAFIA

BERNINI, G., 2011, "Negazione", in *Enciclopedia dell'Italiano* Treccani, [https://www.treccani.it/enciclopedia/negazione\\_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/negazione_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/), ultima consultazione 15/05/2022.

Camera dei Deputati, "Decreto Legislativo 30 giugno 2003 n. 196", in <https://web.camera.it/parlam/leggi/deleghe/Testi/03196dl.htm>, ultima consultazione 04/04/2022.

Censis, 2019, "Donne: hanno il primato negli studi, altro che gender gap", in <https://www.censis.it/formazione/donne-hanno-il-primato-negli-studi-altro-che-gender-gap>, ultima consultazione 04/04/2022.

Council of Europe, "Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)", in <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>, ultima consultazione 02/05/2022.

Duden, „Die Verneinung mit kein und nicht“, in <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Die-Verneinung-mit-kein-und-nicht>, ultima consultazione 15/05/2022.

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, "Legge 25 ottobre 2017 n. 163", in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/11/6/17G00177/sg>, ultima consultazione 04/04/2022.

Institut für Deutsche Sprache (IDS), „FOLK-Korpus“, in *Datenbank gesprochenes Deutsch (DGD)*, <https://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml>, ultima consultazione 04/04/2022.

LO DUCA, M. G., 2010, "Complementi", in *Enciclopedia dell'Italiano* Treccani, [https://www.treccani.it/enciclopedia/complementi\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/complementi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/), ultima consultazione 02/05/2022.

Ministero dell'Istruzione, "Liceo linguistico", in <https://www.miur.gov.it/liceo-linguistico>, ultima consultazione 02/05/2022.

Privazy Plan, "Articolo 13 EU RGPD", in <https://www.privacy-regulation.eu/it/13.htm>, ultima consultazione 04/04/2022.