



Polyphonie

Mehrsprachigkeit_Kreativität_Schreiben
Plurilinguismo_Creatività_Scrittura
Viacjazyčnosť_kreativita_písanie
Plurilingualism_Creativity_Writing
Plurilinguisme_Créativité_Écriture

issn: 2304-7607

Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”. DaFnE-Didaktik: il tedesco (L3) dopo o attraverso l'inglese (L2)? In: www.polyphonie.at, Vol. 15, Nr. 1/2024, ISSN:2304-7607, begutachteter Beitrag/peer-reviewed article.

Alessio Massa (Università degli Studi di Catania)

„English helps me not to struggle with German words”. DaFnE-Didaktik: il tedesco (L3) dopo o attraverso l'inglese (L2)?

1. Riflessioni preliminari

Mehrsprachigkeit bedeutet, daß unsere Gedanken nicht an einer bestimmten Sprache hängen, nicht an deren Worten kleben. Unsere Mehrsprachigkeit ist der sprachliche Spielraum unserer geistigen Freiheit.

(Wandruszka, Mario: Die Mehrsprachigkeit des Menschen, 1981, 334)

Il plurilinguismo è una caratteristica prettamente umana. Apprendere una lingua fa parte del processo evolutivo e si presenta come una capacità, o competenza, universalmente accessibile all'uomo.

Nel corso della nostra vita, sviluppiamo un bagaglio di conoscenze, competenze, esperienze e abilità linguistiche che applichiamo, spesso inconsapevolmente, alle azioni quotidiane.

Se, infatti, conoscere una lingua in passato significava studiarne le componenti grammaticali e le teorie normative, oggi si cerca di assumere una prospettiva linguistica tale da sviluppare determinati e determinanti stili di apprendimento, tecniche di studio, strategie d'acquisizione al fine di arricchire il proprio repertorio linguistico, non inteso come contenitore tangibile bensì come un insieme vario e variegato:

Das sprachliche Repertoire (oder Sprachrepertoire) wird als ein Ganzes verstanden, das Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes, kurz alle Routinen umfasst, welche die Interaktion im Alltag prägen. Der Begriff *Sprachrepertoire* verdeutlicht, dass Sprechende immer über eine Vielfalt unterschiedlicher sprachlicher Mittel verfügen, aus denen sie je nach Kontext und Situation eine ganz bestimmte Wahl treffen. (<https://www.dazunterricht.at/glossar/sprachrepertoire-bzw-sprachliches-repertoire/>)



Di matrice sociolinguistica, il primo repertorio ‘verbale’ fu studiato in termini sociocomunicativi su come due villaggi, uno in India e l’altro in Norvegia, applicassero delle scelte linguistiche verbali modellate sui vincoli sociali (cfr. Gumperz 1960: 92–118).

La scelta degli elementi linguistici assume una connotazione fortemente arbitraria legata sia alle competenze personali, sia alle necessità sociali così che “It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meaning they wish to convey” (Gumperz 1964: 138). Il repertorio linguistico, in sintesi, non rappresenterebbe un mero contenitore di codici, registri, dialetti e lingue ma fungerebbe come un arsenale da cui attingere al momento del bisogno. In questo modo, l’approccio post-strutturalista tenta di evitare la riduzione nozionistica dell’insieme linguistico, ma lo subordina a dei meccanismi spazio-temporali oltre che individuali (cfr. Bush 2012: 19).

È inevitabile, al giorno d’oggi di conseguenza, confrontarsi con una certa proliferazione di molteplicità linguistica presso le istituzioni scolastiche. La popolazione scolastica nell’ultimo decennio ha infatti subito un incremento nella compresenza sempre più consistente di repertori linguistici diversi tra loro, dovuta alla crescente immigrazione che il Paese ha vissuto negli ultimi decenni¹.

Affinché si possa svolgere un’azione didattica che prenda in considerazione la diversità e la ricchezza linguistico-culturale sincronica o diacronica di ogni lingua nel processo di apprendimento, è necessario comprendere se, e in quali termini, il condizionamento linguistico tra le varie lingue di ogni repertorio costituisce un punto di incontro, un ostacolo, una zona di aggregazione o addirittura un *input* di comparazione contrastiva.

Nel presente studio mi sono mosso secondo un principio di ‘ricerca-azione’, e mi sono occupato dell’analisi dei dati, ricavati da un esperimento didattico, concernenti l’utilizzo consapevole o inconsapevole del repertorio linguistico di ogni apprendente, studiando le relazioni tra le lingue conosciute. In particolare, si è agito su un gruppo target di studenti/esse universitari/e, che presentavano la sequenza linguistica: Italiano L1, Inglese L2, Tedesco L3/L4.

¹ Nel 2020/2021, gli studenti con cittadinanza non italiana in scuole italiane si stimavano essere 865.388, con una percentuale di provenienza europea pari al 44,95%, al 26,9% per provenienza africana e al 20,2% per provenienza asiatica. Cfr. i dati aggiornati a luglio 2022 su https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663 (ultimo accesso 08/03/2024).



Interesse primario della ricerca è stato quello di comprendere se la lingua inglese avesse fornito un sostegno, essendo in posizione sequenziale intermedia, e quali fossero state le dinamiche latenti riguardo all’acquisizione della lingua tedesca. Quindi, assumendo una prospettiva globale, l’intenzione è stata quella di indagare le cause, gli sviluppi e le procedure linguistico–acquisizionali che entrano in gioco nell’apprendimento della L3 – o, in generale, $L_{n>2}$ – dal momento che la coscienza linguistica e il processo di riconoscimento dei segmenti si sono già formati a partire dall’apprendimento della L2. È stato altresì necessario adottare specifiche modalità didattiche, le quali hanno contribuito notevolmente allo sviluppo delle condizioni epistemologiche sullo studio delle relazioni tra L1–L2–L3, descritte tra l’altro nella successiva parte dell’elaborato per poi lasciare spazio alla formulazione di conclusioni sommatorie dell’intera azione di ricerca e didattica.

2. Dall’acquisizione spontanea all’apprendimento conscio: la Tertiärsprache (L3)

2.1. Tertiärspracherwerb: teorie e modelli acquisizionali

Nell’apprendimento di una lingua straniera entrano in gioco moltissimi fattori di natura sociale, personale, culturale che filtrano come un velo gli *items* linguistici o, dall’altra parte, ne facilitano conseguentemente il percorso. Affinché l’apprendente sia in grado di addentrarsi nella nuova lingua, esso deve rispondere a delle necessità latenti di base come la consapevolezza linguistica o l’esperienza linguistico-culturale.

Negli ultimi anni si sono delineate varie teorie sull’acquisizione linguistica ma solo alcune riuscivano a fornire chiarezza sui meccanismi cognitivo–funzionali dell’apprendente rispetto alla sua costellazione linguistica. Se da un lato, infatti, gli studi sulla *Second Language Acquisition* (SLA), tra cui quelli di Ellis (1997), Selinker (2008), Pienemann (1998), sono stati degli apri–pista per la ricerca cognitivo-funzionale dell’apprendimento linguistico, dall’altro solo in parte si è rivolta l’attenzione sulla L3. In risposta a ciò è nata perciò la denominazione di *Third Language Acquisition* (TLA) per indicare il processo di apprendimento di una terza lingua in successione alle prime due.

Ricordiamo che la sigla L3, secondo il tradizionale modello lineare, corrisponde alla denominazione ‘Lingua tre’ o ‘Terza lingua’, presupponendo dunque una successione cronologica di base fondata sul momento esatto del primo incontro con la lingua. Parallelamente sono stati sviluppati termini come ‘monolingue’, ‘bilingue’, ‘trilingue’ per indicare il risultato numerico dell’acquisizione linguistica. Ma,



secondo Hammarberg (2010: 94), alla base di questa denominazione esisterebbero delle questioni irrisolte, come ad esempio quella dell’acquisizione a intermittenza, o dell’acquisizione simultanea, e sarebbe di conseguenza fuorviante adottare una scala cronologica come metro di presentazione del repertorio.

Nell’ambito del plurilinguismo è stato proposto dai ricercatori tedeschi, in particolar modo da Hufeisen e Lindemann (1998: 169–183), i termini “*Primär- / Sekundär- / Tertiärsprache*” come soluzione alternativa, proprio perché “it seems natural to use the term with reference to L3 generally, i.e., also in connection with naturalistic language acquisition” (Hammarberg 2010: 100).

Con l’avvento della globalizzazione le società moderne sono divenute un aggregato di ricchezza plurilingue, in cui l’inglese è solitamente, ma non obbligatoriamente, la L2 di ogni parlante. È essenziale distinguere, tuttavia, tra contesti di apprendimento spontaneo, come il caso dell’Asia e dell’Africa in cui l’apprendente è oggetto e soggetto di simultaneità linguistica o del bilinguismo in cui l’apprendente presenta in posizione di L1 a priori una duplicità linguistica, e un apprendimento strutturato e mediato dall’istruzione scolastica, in cui l’esplorazione della lingua avviene per situazioni normative codificate e non per necessità sociocomunicative ‘di sopravvivenza’.

Gli apprendenti di una L3 hanno a disposizione un repertorio linguistico da cui attingere per costruire con coscienza le competenze linguistiche nell’acquisizione della terza lingua. Ad esempio, riescono ad impiegare strutture conosciute, presentano capacità di astrazione ed estrazione del termine, nuovi modi di esprimere le funzioni comunicative in due lingue, o tre nel caso dei bilingui. Secondo Cenoz (2013: 72), “[l]earners who have gone through the process of learning a second language are also more experienced language learners and it is likely that they have developed certain skills and strategies for achieving the language–learning task.”

Perciò, l’apprendimento di una terza lingua procede verso la costruzione sistematica di un insieme di conoscenze a partire dalle competenze acquisite nella L1 e nella L2.

Al fine di studiare ed esemplificare il modo secondo cui queste conoscenze vengono costruite e successivamente sviluppate, negli anni 90 del XX secolo sono stati tracciati dei modelli e formulate delle ipotesi che hanno guidato la ricerca sull’acquisizione della L3 fino ai giorni d’oggi. Degni di considerazione sono il *Dynamic Model of Multilingualism* (cfr. Herdina/Jessner 2002) e il *Rollen-Funktions-Modell* (cfr. Hammarberg 2001: 21–41) che si concentrano su una prospettiva psicolinguistica,



analizzando lo sviluppo dei processi di apprendimento individuali. Un particolare modello di riferimento è stato proposto da Aronin/O’Laoire (2003: 20–24) con il nome di *Ecological Model of Multilinguality* secondo cui l’apprendimento di una $L_{n>2}$ in una persona multilingue implica un’ampia gamma di modifiche che si verificano e interagiscono simultaneamente attraverso il mescolamento delle lingue presenti nel proprio repertorio, così da costituire una sorta di ecosistema o biosistema che risponde a nove fattori – o meglio caratteristiche proprie dell’acquisizione, e cioè: *Complexity, Interrelatedness, Fluctuation, Variation and inconsistency, Multifunctionality, Inequality of function, Self-balance, Self-extension, Non-replication*.

Il modello principale di riferimento, il *Faktorenmodell*, è stato realizzato da Hufeisen in vari studi (1998, 2000a, 2001, 2003, 2005, 2010, 2020) e descrive cronologicamente il processo di acquisizione delle lingue straniere in 4 fasi: (1) acquisizione della prima lingua (L1), (2) apprendimento della prima lingua straniera (L2), (3) apprendimento della seconda lingua straniera (L3) e infine, più in generale, (4) apprendimento di altre lingue straniere (Lx).

Il modello punta l’attenzione sui fattori intra- ed extralinguistici che si presentano ad ogni fase, presumendo un salto qualitativo maggiore tra la seconda e terza fase, ossia tra la seconda e terza lingua (cfr. Hufeisen 2003: 8–9).

Osservando il processo linguistico acquisizionale nel bambino, si può immediatamente notare che è presente una certa discordanza già tra acquisizione della L1 e apprendimento della L2:

1. Beim Erwerb der L1 erwirbt das Kind zugleich L1-spezifisches kulturelles Wissen und Weltwissen, während L2-Lernende stets auf ihre bereits mehr oder minder ausgebildete L1 und vor allem auf ihr bereits vorhandenes L1-spezifisches kulturelles Wissen und Weltwissen zurückgreifen können, was das Lernen folgender Fremd- und Zweitsprachen beschleunigen oder auch behindern kann.
2. Kinder scheinen ihre jeweilige(n) L1 in der täglichen Kommunikation ohne große sichtbare Mühe zu erwerben [...]. L2-Lernende empfinden den Fremdsprachenlernprozess als unterschiedlich anstrengend und schwierig, je nach Motivation, L1, Sprachlernneigung und -eignung und anderen personalen und sozialen Faktoren.
3. Der Grad der Sprachhandlungskompetenz ist in der Regel in der/den L1 höher als in den Fremdsprachen; und in einer Fremdsprache L1-ähnliche Sprachhandlungskompetenz zu erlangen, gilt eher als eine Ausnahme [...].
4. Die interindividuellen Unterschiede in den erreichten Sprachenniveaus sind in den Fremdsprachen deutlich größer als in den L1. Ihnen liegen Ursachen in Lernervariablen wie Alter, Motivation, Einstellungen, Lernertyp und Lerneignung zugrunde sowie in der Qualität und Quantität des sozialen Kontextes bzw. Lernkontextes. (Hufeisen/Riemer 2011: 739)



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

Hufeisen (2020: 77–78) offre una dimostrazione grafica delle fasi di apprendimento attraverso la redazione di caratteristiche specifiche per ognuna di esse. Per la L1 identifica fattori di matrice neurofisiologica come l’età o fattori esterni come il tipo di input.

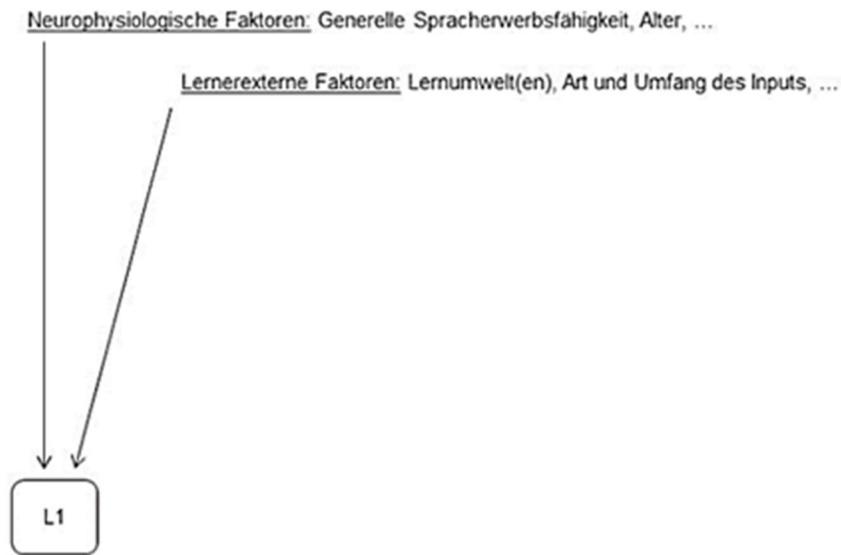


Grafico 1. Acquisizione della L1

Per l’apprendimento della L2, si mantengono sì i sopracitati fattori, ma ne entrano in gioco di nuovi che caratterizzano il processo, come ad esempio fattori emotivi, legati all’ansia, alla motivazione, o cognitivi come la consapevolezza linguistica e le strategie di apprendimento:



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

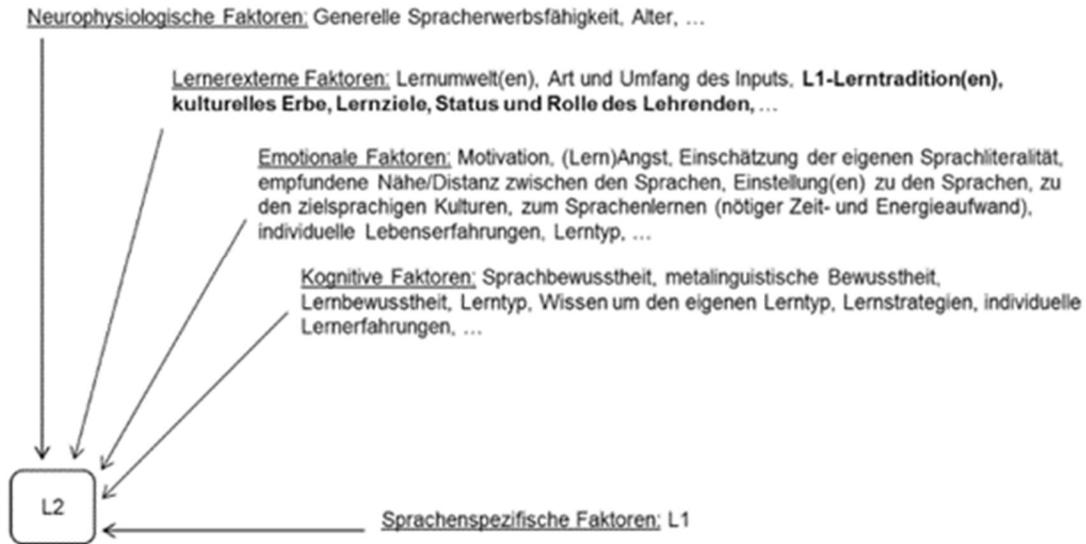


Grafico 2. Acquisizione della L2

La *Tertiärsprache* rappresenta la terza lingua, o la seconda lingua straniera, che il parlante apprende in un momento della vita in cui si presuppone sia adulto e porti con sé un bagaglio di esperienze provenienti fin dalla prima lingua straniera. Nell’approccio iniziale verso la L3, l’apprendente si può considerare competente, in quanto può attingere dalle esperienze linguistiche ottenute nell’apprendimento della L2 e mettere in gioco fattori di natura personale. Un apprendente della L3 ricerca immediatamente nel testo strutture familiari e cerca di comprendere il senso globale, non invece attenzionando ogni singola parola sconosciuta:



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

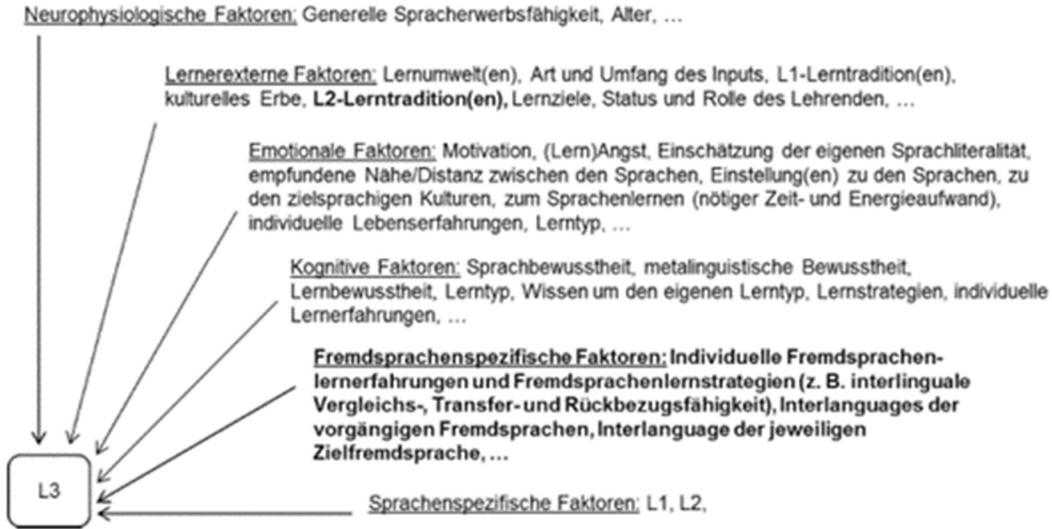


Grafico 3. Acquisizione della L3

I fattori che incidono sull'apprendimento della terza lingua rimangono costanti durante l'acquisizione di un'ulteriore lingua straniera. Ciò implica che in rapporto direttamente proporzionale al numero di lingue straniere apprese, si trovano maggiori opportunità di trasferire le competenze linguistiche.

Non si presume più che tutte le competenze nelle diverse lingue possano o debbano essere sviluppate in modo uniforme. Non ci si aspetta più che gli studenti raggiungano una competenza di livello madrelingua in ciascuna lingua. Per questo motivo, i tradizionali modelli di apprendimento della prima lingua straniera risultano inadeguati, poiché si concentrano esclusivamente sull'apprendimento della seconda lingua (L2), trascurando la complessità del multilinguismo o plurilinguismo in sé.

Dal *Faktorenmodell* di Hufeisen, si delinea un altro tipo di schema orientativo sull'apprendimento progressivo multilingue. L'*Interkomprehensionsmodell* di Franz-Joseph Meißner (2004b: 31–57) dimostra come gli studenti siano in grado elaborare testi in lingue straniere strettamente correlate con molta più facilità rispetto alla redazione monolingue. Inizialmente applicato allo studio di lingue romanze ma poi trasferito anche alle famiglie linguistiche germaniche, esso ha dimostrato come gli studenti



attingano ad altre lingue e riescano ad avere un risultato proficuamente migliore nell'apprendimento di una terza lingua.

Il “Modello di Intercomprensione” ha come punto forte il carattere pluridirezionale: non solo gli studenti acquisiscono nuovi elementi linguistici grazie al contatto con la nuova lingua, ma solidificano e apprendono anche in riferimento alla lingua di partenza.

L'insegnamento intercomprensivo delle lingue favorisce il rapido sviluppo delle competenze di lettura a livello B1 e non le rallenta concentrandosi sulle competenze produttive, come avviene nell'insegnamento tradizionale delle lingue straniere (cfr. Schmorré 2021: 9).

Meißner (2004: 2) sostiene che, nell'apprendimento di una lingua, l'apprendente attraversa diverse fasi di elaborazione mentali in cui “In diesem Konzept spielen Transfermöglichkeiten im Sinne einer mentalen Vernetzung von Sprachwissen über verschiedene Sprachen eine herausragende Rolle“. Tra queste, la prima prevede lo sviluppo di una effimera *Hypothesengrammatik* (43), in cui vengono attivate delle „formale, semantische oder funktionale Analogien zwischen Sprachen“ (Meißner 2010: 29), così da creare un “intersistema” tra le due lingue².

La grammatica delle ipotesi alimenta la grammatica di corrispondenza interlinguistica, rendendola dinamica. Tuttavia, a differenza della prima, i contenuti della grammatica di corrispondenza raggiungono un alto grado di stabilità mentale dato che le regole di corrispondenza vengono memorizzate secondo esperienze di transfert positive e conoscenze di transfert negative. La costruzione di una memoria strategica didattica, conosciuta come “monitor linguistico”, viene utilizzata per la registrazione, la guida, il controllo delle difficoltà in itinere. Poiché lingue diverse offrono schemi linguistici diversi e quindi esperienze di apprendimento diverse, è possibile affermare che “plurilingualism is at the same time the objective and the method” (Meißner 2004b: 47).

² Meißner si rifà alla teoria dell'Interlingua di Larry Selinker, (1972) applicata all'acquisizione della prima lingua straniera.

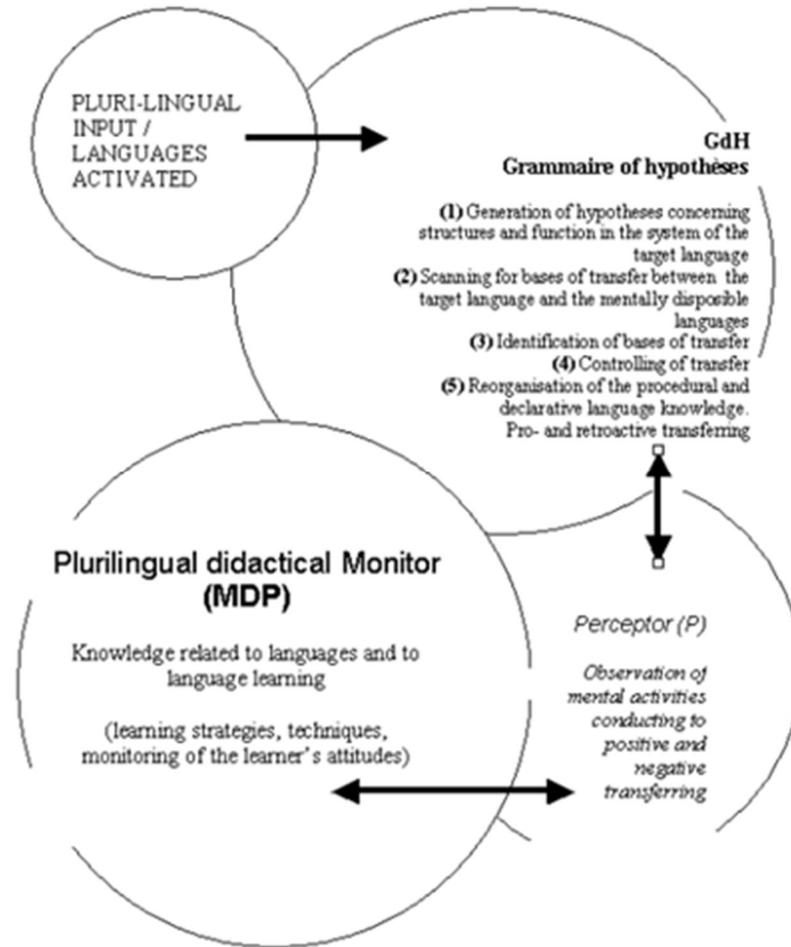


Grafico 4. Interkomprehensionsmodell

Dal punto di vista analitico è necessario poter e saper distinguere le modificazioni nel transfer interlinguistico di informazione e di che tipo si tratta. A posteriori, è altresì necessario adottare una didattica plurilingue che sappia identificare le diversità.

Inoltre, secondo Meißner (2004b: 49), esistono 5 diversi tipi di transfer:

- (NLintraT) *Native language intra-lingual transfer*: l'apprendente crea una consapevolezza di collegamenti linguistici forniti dalla lingua madre e che operano in questo spazio limitato.
- (BLintraT) *Bridge language intra-lingual transfer*: l'apprendente costruisce operazioni translinguistiche sulla base di più lingue.



- (TLintraT) *Target language intra-lingual transfer*: la lingua di arrivo offre numerose basi di trasferimento che possono essere utilizzate per la costruzione di una competenza della lingua d’arrivo.
- (InterT) *Interlingual transfer*: si verifica con l’applicazione e l’accostamento di *items* in lingue diverse. Avendo già appreso la norma grammaticale, è in questa fase che si esegue una ripetizione di schema, commettendo errori (EN: *she is 20 years old*. – DE: *sie ist 20 Jahre alt* – IT: **lei è 20 anni*).
- (DidT) – *Didactical transfer*: è importante sottolineare che le caratteristiche tipologiche specifiche della lingua di destinazione richiedono un approccio metodologico personale. Inoltre, l’esperienza pregressa, la conoscenza del mondo, il plurilinguismo e la comprensione didattica, svolgono un ruolo altrettanto significativo nel guidare il processo di acquisizione linguistica.

2.2. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch

La sequenza “Inglese L2 – Tedesco L3” è molto frequente nel repertorio degli apprendenti italofofoni; è uno dei casi in cui la L2 è molto più vicina alla L3 rispetto alla lingua madre.

Dal momento che la lingua tedesca, nel contesto universitario/scolastico italiano, è caratterizzata da un’acquisizione successiva rispetto a quella inglese, negli ultimi anni si sono proposte teorie didattiche che sappiano mettere in luce gli aspetti contrastivi di una e dell’altra lingua. Così, l’acronimo D.A.F.N.E. (*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*) definisce chiaramente il concetto di plurilinguismo in ottica contrastiva inglese > tedesco, e si affianca a quelli di DaF / DaZ / DaT (*Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache / Tertiärsprache*).

L’inglese non è solamente e puramente una lingua germanica. Di fatti, esso presenta elementi di derivazione francese e una lunga tradizione greco-latina. Secondo Singleton/Little (1991: 75) “While it is true that English is in terms of its basic grammatical structure a Germanic language, in terms of its lexis it can, thanks to 1066 and all of that, plausibly be regarded as a Romance language” e, in effetti, questa commistione diviene estremamente creativa poiché rende il processo di colonizzazione linguistica, coadiuvato dall’avvento della società globalizzata, un fattore di ricchezza multilingue, dando



vita talvolta a processi di pidginizzazione e/o creolizzazione o semplicemente a delle varietà localizzate (Moore Devlin 2020)³.

Nella didattica delle lingue straniere si dovrebbe sicuramente fare più riferimento alle competenze linguistiche degli studenti, superando i confini delle famiglie linguistiche. Nel contesto specifico dell’educazione multilingue, l’inglese è spesso impiegato, a causa della sua dominanza, come lingua franca o “lingua ponte” (come avveniva in passato con il latino), già esplicitato e descritto nel Companion Volume del 2018 al QCER, nel quale viene adottato un approccio multilingue alla diversità riguardo all’insegnamento, all’apprendimento e alla valutazione in termini di mediazione plurilingue e pluriculturale⁴.

Neuner (2003: 28–32) ha indicato cinque principi secondo cui la didattica della L3 dovrebbe orientarsi e che potrebbe essere efficace nello sviluppo dell’apprendente:

- 1) *Kognitives Lernen: Entfaltung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit*: non si tratterebbe più di sviluppare semplicemente una consapevolezza linguistica (ted. *Sprachbewusstheit* – ingl. *Language awareness*) ma, partendo da essa, inaugurare invece una consapevolezza dell’apprendimento linguistico (ted. *Sprachlernbewusstsein* – ingl. *Language learning awareness*)⁵, che vuol dire sia stabilire relazioni tra la lingua madre e la lingua straniera, sia riflettere sui procedimenti dell’apprendimento.
- 2) *Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens*: comprendere un fenomeno vuol dire fare supposizioni, stabilire ipotesi, riflettere, comparare. Esso si presenta come uno “*stummer Prozess*” (29) che viene esplicitato e sollecitato dall’insegnamento.
- 3) *Inhaltsorientierung*: gli apprendenti devono essere stimolati da materiali ben preparati, puntati su argomenti che li interessano sia nel mondo della L1 che nel mondo della L2/3. Orientare il contenuto significa aiutare a vedere il mondo da una nuova prospettiva e muoversi autonomamente in esso, stabilendo differenze, somiglianze.
- 4) *Textorientierung*: bisogna allenare la capacità di sintesi, comparazione e opinione critica degli apprendenti attraverso l’offerta di testi in analisi contrastiva L1-L2-L3, dove si possono rilevare internazionalismi, lessico comune, anglicismi ecc.

³ <https://www.babbel.com/en/magazine/varieties-of-english> (ultimo accesso 15/05/2024).

⁴ <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (ultimo accesso 15/05/2024).

⁵ Su „Sprachbewusstsein”, „Sprachbewusstheit”, „Sprachaufmerksamkeit“, cfr. Eisen (2011).



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

- 5) *Ökonomisierung des Lernprozesses*: in generale, il tempo a disposizione è relativamente poco (il materiale didattico viene trattato in modo più rapido e compatto e non rimane tempo per le ripetizioni). Nella sequenza *Deutsch nach Englisch*, si può far leva sulla vicinanza tipolinguistica. Ad esempio, il lessico può essere appreso senza la necessità di semantizzazione e si può lasciar liberi gli apprendenti di consultare autonomamente un vocabolario bi- o trilingue.

Ricordiamo, inoltre, che l'utilizzo della *Tertiärsprachendidaktik* prevede che:

Lernende beim konzessiven Erlernen mehrerer Fremdsprachen ihr bisher erworbenes Wissen und Können konstruktiv für das Erlernen der weiteren Fremdsprache(n) strategisch nutzen können. Dies war ein Bruch mit der bisherigen Überzeugung, in der man zu wissen glaubte, dass der Einfluss zuvor erlernter Sprachen eher negativ sei ('negativer Transfer') und zu Interferenzen führe und dass aus diesem Grund eine Trennung des Sprachangebots notwendig sei. (Nied Curcio 2018: 137)⁶

Adottare pratiche di insegnamento contrastivo significa aprire l'apprendente ad un confronto diretto che attivi introspevolmente una consapevolezza linguistica legandola a una competenza interculturale. Perciò, la contrastività favorisce l'apprendimento cognitivo e consapevole della lingua straniera, in particolare attraverso forme di consapevolezza implicite ed esplicite, per cui la strategia della comparazione non si limita agli aspetti strutturali e grammaticali, ma si estende anche ai fenomeni semantici e pragmatico-funzionali (Tekin 2012).

Nei libri di testo sono particolarmente numerosi gli esempi di esercizi lessicali, i quali tendono a stabilire parallelismi derivanti dalla comune radice germanica delle due lingue, dalla presenza di molti internazionalismi di origine latina, o dall'utilizzo di prestiti e/o calchi derivanti dall'inglese (es. EN *skyscraper* - DE *Wolkenkratzer*). Queste unità lessicali vengono utilizzate nelle prime unità didattiche per far capire agli studenti che sono in grado di comprendere semplici frasi tedesche già al principio, se attivano e utilizzano le conoscenze delle loro lingue precedentemente apprese (cfr. Łyp-Bielecka 2017: 183).

Nied Curcio (2018: 146–147) individua dei vantaggi nell'utilizzo dell'inglese come lingua ponte - come ausilio e non solo come lingua di contrasto - nel processo di apprendimento delle lingue straniere:

- Die germanische und die romanische Sprachfamilie werden verbunden; Englisch wird somit auch zum 'Türöffner' für weitere Sprachen aus beiden Familien.

⁶ Cfr. anche Marx (2011: 162–164).



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

- Es berücksichtigt die tatsächlich vorliegenden Sprachenkenntnisse und den realen Fremdsprachen-Erwerbsprozess der meisten Fremdsprachenlernenden weltweit.
- Es wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Englisch *lingua franca* ist, und die weltweite Dominanz wird positiv für die Mehrsprachigkeit genutzt. Gleichzeitig wird das Erlernen weiterer Sprachen nicht unterdrückt.
- Englisch als Muttersprache/L1 kann ebenso einbezogen werden, was bei englischen Muttersprachlern oder Englisch-als-*lingua-franca*-Sprechern zu einer Erweiterung ihrer Perspektive hin zur Mehrsprachigkeit führen kann.

Sfruttando il potenziale naturale delle lingue ponte come l'inglese, l'insegnante dovrebbe impiegare in analisi contrastiva o comparativa gli elementi lessicali, morfologici, semantici e grammaticali. In altre parole, la lingua inglese non dovrebbe essere esclusa o sottovalutata nell'apprendimento di una L3 ma dovrebbe servire a supportare i processi cognitivi di apprendimento oltre ad attivare una discriminazione cognitivo-linguistica in funzione di una coscienza metalinguistica.

3. Caso studio: l'inglese come lingua-ponte per il tedesco nel contesto universitario

3.1. Modalità e profilo apprendenti

Il lavoro nasce in un contesto di apprendimento/insegnamento alla pari, avviato dalle docenti della cattedra di Lingua Tedesca, attraverso uno studente esperto, presso l'Università di Catania nell'arco temporale di circa due mesi (Novembre 2023 – Gennaio 2024).

La finalità primaria è stata quella di fornire alle studentesse e agli studenti un supporto nell'apprendimento della lingua, attraverso l'organizzazione di un'attività didattica mirata al superamento dell'esame scritto di Lingua e Traduzione Tedesca 2, del Corso di Studi triennale in Lingue e Culture Europee, Euroamericane e Orientali⁷.

L'attività è stata modellata sia secondo la prova finale sia secondo il *framework* teorico della DaFnE-*Didaktik*. Nella creazione di un'efficiente *Tertiärsprachendidaktik* è stato necessario tenere in considerazione in un primo momento la singolarità dei partecipanti come punto di forza per gli sviluppi personali, e successivamente stabilire delle linee guida che fornissero il supporto adeguato all'intero gruppo. È stato perciò ragionevole condurre una ricerca a carattere metodologico misto che coniugasse l'analisi quantitativa, in termini di raccolta dati e formulazione statistica, e l'analisi qualitativa, che considerasse in modo ermeneutico il percorso di ogni apprendente fino ai suoi risultati. Il target di

⁷ <https://www.disum.unict.it/corsi/l-11> (ultimo accesso 23/02/2024).



studenti, sul quale si è operato, riguarda 10 partecipanti⁸ di diverse annualità, e coinvolge complessivamente studenti e studentesse con pregresse conoscenze linguistiche.

Tutti i dati sono stati raccolti attraverso la somministrazione di uno *Sprachenportfolio* accuratamente redatto e suddiviso convenzionalmente in 3 sezioni:

- 1) Biografia linguistica:
 - a. *Sprachenbiografie*, in cui sono state raccolte le generalità di ogni partecipante con un focus particolare sul repertorio linguistico.
 - b. *Spracherfahrungen*, in cui sono state proposte delle schede di giudizio sulle proprie competenze⁹, sulle *Lerngewohnheiten*¹⁰, sugli obiettivi prefissati e delle brevi produzioni scritte sulle esperienze culturali all'estero.
- 2) Dossier personale, a cura dello studente, il quale si presterà ad inserire al suo interno tutte le attività svolte.
- 3) Autovalutazione dei progressi, da compilare alla fine dell'intera attività didattica, che consiste nella valutazione personale delle conoscenze e competenze acquisite.

Il modus operandi della DaFnE-*Didaktik* è stato gestito e applicato soprattutto considerando la prima sezione, in cui i partecipanti hanno indicato chiaramente le lingue appartenenti al loro repertorio, il loro livello, la loro cronologia di successione e infine il possesso di eventuali certificazioni. Da un'analisi incrociata è emerso che gli studenti presentavano la seguente costellazione (alcuni in posizione L3 presentavano due lingue):

- L1: Italiano (10/10);
- L2: Inglese (10/10);
- L3: tedesco (5/10) / francese (4/10) / spagnolo (2/10) / giapponese (1/10);
- L4: tedesco (4/10) / francese (1/10);
- L5: tedesco (1/10)

Di conseguenza, è stato possibile adottare la lingua inglese come lingua ponte per il tedesco, principalmente per due ragioni: la prima legata alla cronologia di acquisizione (in L2) e la seconda dovuta

⁸ Data la frequenza facoltativa dell'attività, il numero dei partecipanti variava leggermente per ogni incontro raggiungendo generalmente una soglia minima di 8 e un picco massimo di 12.

⁹ Cfr. Appendice “Fig. 1 – autovalutazione delle competenze”.

¹⁰ Cfr. Appendice “Fig. 2 – Lerngewohnheiten”.



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

alla „consanguineità” delle due lingue nella famiglia germanica rispetto al francese o allo spagnolo (in L3).

Fin dal primo incontro, le modalità didattiche sono state illustrate specificatamente rendendo consapevoli i partecipanti dell’utilizzo sincronico del multilinguismo.

L’analisi delle difficoltà, esplicitate dalla domanda inserita nella sezione 1b, „*Welche spezifischen Probleme haben Sie beim Spracherwerb? (z.B. beim Lesen: Grammatik? Wortschatz? usw.)* [...]“ rileva una maggiore apprensione verso l’acquisizione del lessico (10/10) e verso la grammatica (7/10), solo dopo nella produzione orale (3/10), e nella comprensione orale (2/10).

Perciò, è stato necessario adottare un approccio diretto che rispondesse alla necessità di acquisizione del lessico attraverso l’impiego di una lingua ponte per favorire l’ottimizzazione dei tempi ma anche l’efficacia didattica.

3.2. Azione didattica e materiali

Si è deciso di impostare l’azione didattica secondo dei nuclei lessicali tematici (1 - „*Was trägst du? - Die Kleidung*”; 2- „*Wie fühlst du dich? - Die Gefühle*”; 3- „*Was können wir für die Umwelt tun? – Recyclen*”) e, partendo da qui, tracciare delle modalità che perfezionassero le tecniche di acquisizione del vocabolario.

3.2.1. Esempio I: „Die Kleidung”

Dopo una accurata presentazione dello *Sprachenportfolio*, i partecipanti si sono immersi in un lavoro di brainstorming libero tra inglese e tedesco, collegando all’argomento i termini derivati e/o affini. Dal momento che l’acquisizione delle varie classi grammaticali deve essere appresa „mit allen Sinnen”¹¹, e così i verbi si collegano alle azioni, gli aggettivi al contesto, e i nomi alla loro visualizzazione grafica, si è deciso successivamente di fornire un *Vokabelheft* a 4 colonne:

¹¹ Hansmeier, Andrea (Universität Paderborn): Wortschatzarbeit im mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht, Workshop an der Universität Catania, 19.10.23.



DEUTSCH	ENGLISCH	MERKHILFE: BILD, BEISPIELSATZ, SYNONYM, GEGENTEIL, ZEICHEN...	ITALIENISCH
_____	_____		_____
_____	the pullover	_____	_____
der Rock	_____	_____	_____

Tab. 1. Vokabelheft: Die Kleidung

Laddove mancasse il termine in tedesco, è stato concesso agli studenti di utilizzare l'inglese come punto di appoggio. Inoltre, la colonna *Merkhilfe* ha rappresentato un supporto visivo-linguistico non indifferente nel transfer da una lingua all'altra.

Dopo aver fornito delle liste di vocaboli sul tema, si sono svolti degli esercizi di consolidamento e rafforzamento.

Successivamente, è stato proposto ai partecipanti, attraverso il meccanismo ludico della sfida, un'attività competitiva alla lavagna (*Tafel-Staffel*). I due gruppi A e B, che hanno autodeterminato il proprio nome rispettivamente in „Pulli” e „schwarze Hose”, devono riuscire a scrivere correttamente, entro un tempo stabilito, quanti più termini possibili relativi al tema. Oggetto di valutazione e attribuzione del punto non sarà solamente la correttezza ortografica del sostantivo ma anche l'individuazione dell'articolo corrispondente e, in caso di plurale, la forma corretta.

L'attività prevede una fase di *power-up* (4 min.) per fissare visivamente il lessico, seguita da una fase di azione (6 min.) e, infine, una fase di *cool-down* (3 min. circa). Gli studenti applicano una tecnica di rotazione interna a ogni gruppo: si crea una staffetta spontanea per cui ogni partecipante, dopo aver eseguito il compito alla lavagna, lascia il posto al membro successivo.

Il gruppo A si aggiudica la vittoria totalizzando 14 punti su 16 parole complessive, di cui gli unici due errori sono dati da **der Badenanzug* / **die Handschue* rispetto al gruppo B che totalizza 12 punti a fronte



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

delle 14 parole scritte, di cui errori sono **der Jacket* (qui si rileva l’influenza inglese da „*the jacket*”) e **die Badenschue*.

Dopo la riscossione reciproca di feedback sull’attività, si procede con un’ulteriore attività cooperativa mantenendo i due gruppi: essi dovranno descrivere delle immagini di personaggi famosi e ordinari¹², rispondendo ai criteri di esattezza grammaticale, ortografica e sintattica della frase, che aggiudicherà loro un punto, due punti se la frase è ricca di elementi / complessa.

Gruppo A:

- 1) **Shakira trägt ein schwarze T-shirt, eine weiße Rock, schwarzen eleganten Schuhe;*
- 2) **Lady Gaga ist wirklich farbig, weil sie eine bunt Jacke und farbig Stiefel anhabt;*
- 3) **Chiara Ferragni trägt eine Grüne Badeanzug und Fedez trägt schwarzen kurze Hose;*

Gruppo B:

- 1) **Der Mann trägt einen blauen eleganten Anzug, eines weißes Hemd mit die Krawatte blaue.*
- 2) **Beide tragen die Badeanzug;*
- 3) *Angela Merkel hat eine rote Jacke an.*
- 4) **Der Mann hat eine altmodische Schal an.*
- 5) *Lady Gaga trägt eine mehrfarbige Kleidung und kurze Hose.*

L’attività si è conclusa, da una parte, con l’autocorrezione del proprio lavoro da parte di ogni gruppo e, dall’altra, con l’approfondimento di nozioni grammaticali espressamente richieste dai partecipanti.

3.2.2. Esempio II: „Die Gefühle”

Il secondo nucleo tematico, „Die Gefühle”, inaugura l’utilizzo di piattaforme digitali: attraverso l’aiuto di siti web online, predisposti alla didattica digitale, è stato possibile realizzare attività alternative che implementassero la capacità di memorizzazione. Attraverso Prezi, ad esempio, è stata realizzata una mindmap sull’argomento in oggetto (<https://prezi.com/view/hezltfBSOCGymP3IVRc4/>).

Dopo un attento brainstorming, è stato proposto ai partecipanti di organizzare autonomamente gli *items* in 5 grandi categorie: *Glückseligkeit, Liebe, Traurigkeit, Angst, Ärger*.

Oltre ai classici esercizi di consolidamento del lessico, è stata proposta una comprensione del testo guidata con domande a partire dal testo di una canzone („Verliebt“ di Ivo Martin¹³). Successivamente, si

¹² Cfr. Appendice “Fig. 3 – Attività: Kleidungen Beschreibung”.

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=axyPNxZyu30> (ultimo accesso 15/05/2024).



è cercato di impiegare l'inglese come un supporto funzionale alla comprensione orale dei partecipanti: dal testo della canzone in lingua tedesca („Glücklich” di 01099 feat CRO¹⁴). sono stati estratti dei versi e sostituiti con la loro traduzione in inglese, in modo che i soggetti potessero giungere alla trascrizione del verso originale utilizzando sia l'udito sia la capacità meta lessicale e contrastiva della traduzione.¹⁵

L'esempio-cardine della didattica DaFnE è entrato in gioco perciò con la traduzione. Tra l'altro, bisogna ricordare che essa non solo va intesa come un'operazione di transfer semantico, ma soprattutto come una strategia contrastiva che risveglia la coscienza linguistico-culturale attraverso le similarità, le differenze e i punti in comune sia della lingua di partenza che della lingua di arrivo (cfr. Baumann 2020: 57).

A tal proposito, come attività conclusiva ai partecipanti è stato sottoposto un esercizio di traduzione. È stato chiesto loro di tradurre delle frasi ma utilizzando due tecniche diverse: da una parte, le prime cinque frasi sono state tradotte dalla L1 (italiano) direttamente alla L3 (tedesco). Nel caso in cui mancassero dei vocaboli nel proprio repertorio, gli studenti potevano lasciare uno spazio libero e continuare con il resto della frase. Dall'altra parte, per le rimanenti 5 frasi è stato chiesto, invece, di lavorare sincronicamente con la lingua inglese (L2): qualora il vocabolo non fosse presente in una delle due lingue, l'altra avrebbe colmato, idealmente, il vuoto. Lo step finale dell'attività prevede l'utilizzo dell'inglese con funzione di feedback correttivo in merito alle lacune linguistiche.

Per ristrettezza verranno riportate di seguito solo alcune frasi rappresentative, presenti nell'esercizio (rispettivamente 2. e 3. per la prima sezione, 7. – 8. – 10. per la seconda):

2. Il figlio di Petra si chiama Klaus. Lui gioca ogni venerdì al parco con il suo cane Teddy.
3. Angela indossa una gonna rossa e una giacca blu. Oggi è veramente fiera del suo lavoro.
7. Dovrei andare al cinema con i miei amici stasera?
10. Iniziare, cadere e imparare è naturale per l'essere umano così come amare, odiare e ridere.

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=zDY9QOrt1Zg&t=30s> (ultimo accesso 15/05/2024).

¹⁵ Cfr. Appendice „Fig. 4 – Attività: testo aperto”.



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

Nell'elemento 2. si rilevano principalmente casi in cui sono presenti errori ortografici e mancata individuazione del complemento di moto a luogo (CD), errori grammaticali e irregolare sequenza dei complementi (LC):

CD: Petras [s]Sohn heißt Klaus. Jeden Freitag spielt er mit seinem Hund Teddy [in den] **im** Park.¹⁶

LC: *Petras Sohn heißt Klaus. Er spielt Jeder Freitag im Park mit seinem Hund Teddy.

L'elemento 3. registra casi di errori grammaticali e assenza di *items* lessicali (AS), scambio di preposizione nelle *Feste Verbindungen Adj. + Präp.* (CD / IF / CM):

AS: *Angela trägt eine röte Rock und eine blaue Jacke. Heute ist sie sehr [...] auf ihre Arbeit.

CD / IF: *Angela trägt einen roten Rock und eine blaue Jacke. Heute ist sie wirklich stolz [von] **auf** ihre Job.

CM: *Angela zieht einen roten Rock und eine blaue Jacke an. Heute ist sie sehr stolz für ihre Job.

Dalla frase 7., l'inglese è la lingua utilizzata non dopo, ma attraverso cui giungere al tedesco. Troviamo perciò solo un'irregolare sequenza dei complementi:

AS / IF: Should I go to the cinema with my friends tonight? / Sollte ich heute Abend mit meinen Freunden ins Kino gehen?

CM: Should I go to the cinema with my friends? / *Soll ich ins Kino mit meinen Freunden gehen?

LC: Should I go to the cinema with my friends tonight? / Sollte ich am Abend mit meinen Freunden ins Kino gehen?

La frase 10. è stata formulata affinché gli apprendenti potessero riconoscere la familiarità lessicale tra le due lingue straniere. Di seguito si rilevano scambi avverbiali in termini di subordinata comparativa (*als* anziché *wie* in CM), calchi impropri dall'inglese (AS), errori fono-ortografici (GV), e aggiunta grazie all'inglese di lacune lessicali (LC):

¹⁶ In grassetto sottolineato sono state evidenziate le correzioni avvenute grazie all'inglese nello step finale dell'attività; tra parentesi quadre è stata riportata la versione originale prima della correzione.



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

AS: Start, fall and learn is natural for the human being as well as love, hate and laugh. / *Beginnen, fallen und lernen ist natürlich für den Menschen sowie lieben, haten und laufen.

CM: Starting, falling, and learning is as natural to human being as loving, hating, and laughing. / *Beginnen, fallen und lernen ist es so natürlich für Mensch, als es lieben, [...] und lachen ist.

GV: Starting, falling and learning is natural for the human being as well as loving, hating and laughing. / *Beginnen, fallen und lernen, für die Menschen ist naturlsch sowie lieben, hassen und lachen.

LC: Starting, falling and learning is natural for the human being as well as loving, hating and laughing. / Anfangen, [...] Fallen und [...] Lernen ist für den Mensch natürlich sowie Lieben, Hassen und Lachen.

4. Riflessioni conclusive

Il presente lavoro parte con l’obiettivo di dimostrare che la lingua inglese, in un contesto di apprendimento universitario da parte di italofoeni, non è utilizzata prima del tedesco bensì come mezzo, attraverso il quale raggiungere e favorire l’apprendimento della L3.

Nella prima parte dell’elaborato si è cercato di fornire delle nozioni base, come quella di *Sprachenrepertoire*, per poter lavorare sull’insieme linguistico-culturale di ogni individuo, accettando e riflettendo sulla singola diversità didattica.

Nella seconda parte è stata tracciata una linea degli sviluppi apportati nella didattica della terza lingua (*Tertiärsprachendidaktik*) da parte di teorie cardine sull’acquisizione linguistica. È stato dunque presentato uno Stato dell’Arte sui principali modelli di riferimento dell’acquisizione della L3. Questi hanno dimostrato che alla base di un apprendimento conscio stanno i concetti di *Sprachbewusstheit* e *Sprachlernbewusstsein*, essenziali per l’apprendente. Dal framework teorico, indagato soprattutto dai ricercatori dei Paesi di lingua tedesca, è stata presa la sequenza Italiano (L1) – Inglese (L2) – Tedesco (L3) in oggetto d’analisi.

La suddetta sequenza ha fornito le basi per un progetto universitario, condotto presso l’Università di Catania. Nell’azione didattica, la necessità di apprendimento del lessico tedesco è stata aggregata all’utilizzo dell’inglese come lingua-ponte tra la L1 e la L3.

La didattica del tedesco come lingua straniera (DaF) produce sicuramente dei buoni risultati, ma, affinché i risultati presentino una più elevata qualità, è meglio considerare l’ottica della DaF*n*E-Didaktik, in quanto motore attivo di consapevolezza linguistica. Di fatto, nell’analisi delle produzioni scritte degli



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

apprendenti non solo si è notata una motivazione maggiore nella partecipazione alle attività, ma si è anche rilevato l'aumento qualitativo offerto dal mezzo linguistico.

In modo pratico, impiegare l'inglese nello svolgimento di attività orali, come la comprensione dei testi, o scritte, come la formulazione di frasi o la traduzione plurilingue, significa fornire sì supporto didattico, ma soprattutto emotivo nella possibilità concreta di imparare una nuova lingua.

Data la familiarità linguistica tra tedesco e inglese, gli apprendenti affermano adesso di utilizzare consapevolmente una lingua in supporto dell'altra, laddove le lacune lessicali costituissero precedentemente un ostacolo:

AS: English language has a very important role for my study of German. It is a sort of **mediator language**. Since it's a germanic language as well it helps me understand better those German concepts by finding an equivalent in English (e.g Welch- corresponds to “Which”). [...]

IF: Di solito traduco direttamente da tedesco a italiano e viceversa ma questo non mi aiuta. A volte l'inglese mi aiuta nel ricordare alcuni verbi tedeschi: bringen – to bring – portare;

IT: English plays a central role in learning new languages, especially German, since it's in some ways very similar to English. [...] Moreover English, which is the „**vehicle language**“, is for most people the second language, so the language we can relate more after our own mother language. [...]

LC: *Ich denke, dass die englische Sprache eine wichtige Rolle beim Erlernen anderer Sprachen spielt: zum Beispiel es gibt viele Wörter sowohl in Englisch als auch in Deutsch, die ähnlich sind (socks – Socken...);

L'attività si chiude perciò con degli ottimi risultati su tutti i fronti. I partecipanti all'attività hanno lavorato sul superamento degli ostacoli emotivi e motivazionali, e hanno preso consapevolezza dell'apprendimento linguistico, impiegando tecniche e strategie personali, tra le quali, l'utilizzo della lingua inglese come supporto filtrante per la lingua tedesca.



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

Appendice

Geben Sie für jede Sprache den **Schwierigkeitsgrad** auf einer Skala an (1 überhaupt nicht schwierig // 5 absolut schwierig).

SPRACHE: _____

	LESEN	1	2	3	4	5
	HÖREN	1	2	3	4	5
	SCHREIBEN	1	2	3	4	5
	SPRECHEN	1	2	3	4	5

Fig. 1 – Sprachenportfolio: autovalutazione delle competenze

Wenn ich zu Hause lerne, lerne ich besser / einfacher, wenn...



- 1) Ich im Buch unterstreiche (*underline*).
- 2) Ich mit leiser Stimme lese.
- 3) Ich mit lauter Stimme lese.
- 4) Ich zusammenfasse (*sum up*).

Fig. 2 – Sprachenportfolio: Lerngewohnheiten



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...



Fig. 3 – Attività: Kleidungen Beschreibung

Ja, ey

Ich bin glücklich und denke grad an dich

The world is quiet, and the grass becomes greener.

Weißer Wolken türm'n sich über mir drüber
Ich bin glücklich und denke grad an dich
Die Welt wird ruhig, wenn ich dich berühr
Ich war dumm, doch wir beide sind klüger (ey)

Fig. 4 – Attività: testo aperto



Bibliografia

Aronin, Larissa/Muiris Ó. Laoire (2003): Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. In: Charlotte Hoffmann/Jehannes Ytsma: Trilingualism in Family, School and Community. De Gruyter, 11–29.

Baumann, Beate (2020): Interkulturelle Literaturtexte im universitären DaF-Unterricht: Mehrsprachigkeit, Kontrastivität und Bewusstheit. In: Marina Brambilla/Valentina Crestani/Nicolò Calpestrati (a cura di): Deutsch im Vergleich. Theorie, Praxis, Didaktik. Peter Lang, Berlin, 56.

Busch, Brigitta (2012): The Linguistic Repertoire Revisited. In: Applied Linguistics. Oxford University Press, 1–22.

Cenoz, Jasone (2013): The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. In: Language Teaching 46, 71–86.

Eisen, Alexander: Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit, Sprachaufmerksamkeit. Der Versuch einer terminologischen Abgrenzung. München, GRIN Verlag, 2011, <https://www.grin.com/document/200835> (ultimo accesso 22/02/2024).

Ellis, Rod (1997): Second language acquisition. Oxford, New York: Oxford University Press.

Gass, Susan M./Larry Selinker (2008): Second Language acquisition: An introductory course, New York, NY: Routledge.

Gumperz, John J. (1964): Linguistic and social interaction in two communities. In American Anthropologist 66, n. 6/2, 137–153.

Gumperz, John J. (1960): Formal and informal standards in Hindi regional language area. In: Charles A. Ferguson/John J. Gumperz (eds): Linguistic Diversity in South Asia. International Journal of American Linguistics 26, n. 3, 92–118.

Hammarberg, Björn (2010): The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. In: IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 48, 91–104.

Hammarberg, Björn (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Jasone Cenoz/Britta Hufeisen/Ulrike Jessner: Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 21–41.

Herdina, Philip/Ulrike Jessner (2002): A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics. In: Multilingual Matters 121.



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

- Hufeisen, Britta (2020): Faktorenmodell: Eine angewandte linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In: Ingrid Gogolin *et al.* (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Springer VS, 75–80.
- Hufeisen, Britta/Claudia Riemer (2011): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Hans-Jürgen Krumm *et al.*: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. De Gruyter Mouton: Berlin/New York, 738–753.
- Hufeisen, Britta (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Britta Hufeisen/Gerhard Neuner: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe, 7–11.
- Hufeisen, Britta (1998): L3–Stand der Forschung–Was bleibt zu tun? In: Britta Hufeisen/Beate Lindemann (Hg.): Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenberg, 169–183.
- Łyp-Bielecka, Aleksandra (2017): Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre Widerspiegelung in den ausgewählten DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht. In: *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 43, n. 2, 177–191.
- Marx, Nicole (2011): EuroCom und die Wiederaufnahme früherer Einsichten in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. In: Andrea Bogner *et al.* (Hg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, München, 162–164.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitung zum Interkomprehensionsunterricht. In: Horst G. Klein/Dorothea Rutke (Hg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen: Shaker, 39–66.
- Meißner, Franz-Joseph (2004b): Modelling Plurilingual Processing and Language Growth between Intercomprehensive Languages. In: Lew N. Zybatow (Hg.): *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzer Ausbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 31–57.
- Nied Curcio, Martina (2018): Man kann nicht nicht vergleichen. Sprachvergleich und Sprachreflexion in einer integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Englisch als Brückensprache. In: Marianne Hepp/Martina Nied Curcio (a cura di), *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*, Istituto Italiano Studi Germanici, 137;
- Pienemann, Michael (1998): *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Schmorré, Madeleine (2021): Mehrsprachigkeitsmodelle. In: DAAD (Hg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*, 1–15. DOI: 10.31816/Dhoch3.2021.7
- Singleton, David/David Little: The second language lexicon: Some evidence from university level-learners of French and German. In: *Second Language Research* 7, n. 1, 1991, 61–81.



Massa, Alessio: „English helps me not to struggle with German words”...

Tekin, Özlem (2012): Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis. Tübingen: Stauffenburg.

Wandruszka, Mario (1981): Die Mehrsprachigkeit des Menschen, Deutscher Taschenbuch-Verlag, 334.

Sitografia

Companion Volume with new descriptors (2018) – Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (ultimo accesso 15/05/2024).

Corso di studi triennale in Lingue e Culture Europee, Euroamericane e Orientali (L-11): <https://www.disum.unict.it/corsi/l-11> (ultimo accesso 15/05/2024).

Eisen, Alexander (2011): Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit, Sprachaufmerksamkeit. Der Versuch einer terminologischen Abgrenzung. München, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/200835> (ultimo accesso 22/02/2024).

„Glücklich” di 01099 feat. CRO: <https://www.youtube.com/watch?v=zDY9QOrt1Zg&t=30s> (ultimo accesso 15/05/2024).

Mindmap Gefühle: <https://prezi.com/view/hezltfBSOCGymP3IVRc4/> (ultimo accesso 15/05/2024).

Moore Devlin, Thomas (2020): Dictionary of Glishes: Spanglish, Japanglish, Denglish and More. The impact of the English language extends far and wide: <https://www.babbel.com/en/magazine/varieties-of-english> (ultimo accesso 15/05/2024).

Notiziario stranieri 2021: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663 (ultimo accesso: 15/05/2024)

Sprachrepertoire: <https://www.dazunterricht.at/glossar/sprachrepertoire-bzw-sprachliches-repertoire/> (ultimo accesso 15/05/2024).

„Verliebt“ di Ivo Martin: <https://www.youtube.com/watch?v=axyPNxZyu30> (ultimo accesso 15/05/2024).