

A CASA NEL MONDO: RIFLESSIONI SU UNA DIDATTICA DELL'INTERCOMPRESIONE IN MODALITÀ BLENDED

Francesca Capacchietti¹

1. COMPRENDERE PER APPRENDERE: PROMUOVERE IL PLURILINGUISMO ATTRAVERSO L'INTERCOMPRESIONE

Negli ultimi anni diversi giornalisti italiani hanno riportato la notizia secondo cui l'italiano sarebbe al quarto posto nella classifica delle lingue più studiate nel mondo (Gasperetti, 2014; Lapicciarella, 2016; Maugeri, 2016): tale affermazione, smentita per mancanza di dati empirici da articoli più recenti (Pagella politica, 2019), non rispecchia decisamente la situazione dell'italiano presso gli istituti di Romanistica e i Centri linguistici d'ateneo di alcune università tedesche (Accademia della Crusca, 2014; Delonge, Karbach, 2015; Cortelazzo, 2015).

Da un lato il passaggio dal *Magister* al *Master* ha determinato un cambiamento dei piani di studi, per cui gli studenti di Romanistica non sono più tenuti ad approfondire la conoscenza di più lingue romanze (Kultusministerkonferenz, 2001); dall'altro, laddove lo studio di una lingua straniera non sia strettamente legato al piano di studi, la scelta cade prevalentemente sull'inglese (Balboni, 2011: 66).

Eppure il Consiglio d'Europa propone agli Stati membri un'educazione plurilingue e interculturale, di cui definisce i principi fondatori e le finalità (Consiglio d'Europa, 2018): sebbene si tratti di obiettivi legati alla formazione scolastica, nell'attuale contesto di globalizzazione, lo sviluppo di competenze interculturali e la promozione del plurilinguismo risultano elementi fondamentali anche di un'adeguata formazione universitaria.

In tale contesto, «un lavoro integrato di promozione e insegnamento delle lingue romanze» (Balboni, 2011: 57) non solo sarebbe in linea con i principi e gli obiettivi del Consiglio d'Europa, ma risulterebbe vantaggioso anche per la diffusione e la promozione stessa di suddette lingue, salvaguardandole dalle esigenze legate alla “moda” del momento (Balboni, 2011: 57).

Non a caso la didattica delle lingue straniere si è interessata negli ultimi anni all'intercomprensione (Evenou, 2016: 68), intesa non solo come «situazione comunicativa in cui gli interlocutori si esprimono in lingue diverse pur comprendendosi» (Bonvino, Jamet, 2016: 9) bensì anche come « approccio didattico che mira a determinare le condizioni perché avvenga questo tipo di comunicazione» (Bonvino, Jamet, 2016: 9): lo sviluppo di competenze ricettive non solo risulta perfettamente in linea con la separazione delle competenze, così come presentata nel QCER, Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (Evenou, 2016: 74), ma permette altresì di valorizzare le preconcoscenze e le competenze già acquisite per sviluppare un repertorio linguistico attraverso un apprendimento non più rivolto al modello del parlante nativo ideale (Evenou, 2016: 74), ma piuttosto alla valorizzazione del plurilinguismo e dell'interculturalità.

¹ Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen (RWTH).

Optare per un approccio intercomprensivo non vuol dire dunque privilegiare la quantità a discapito della qualità, bensì decidere consapevolmente di sfruttare la somiglianza tra le lingue, fattore che può facilitare l'apprendimento (Ringbom, 1987; Kellerman, 1987), per permettere una comunicazione anche senza lingua franca, come avviene ad esempio in ambito scandinavo (Haugen, 1966; Gooskens, 2007) e come non dovrebbe risultare più inconcepibile nell'Europa della Brexit. Considerando quindi che le lingue romanze presentano in tutti i livelli di organizzazione della lingua somiglianze tali da facilitare la mutua comprensione (Klein, Stegmann, 1999), integrare l'attuale offerta formativa degli istituti e dei Centri linguistici d'ateneo seguendo un approccio didattico di tipo intercomprensivo vorrebbe dire sia valorizzare le lingue romanze nel loro insieme sia recuperare il grande potenziale con l'obiettivo di formare studenti plurilingui e metalinguisticamente consapevoli (Bonvino, Cortés Velásquez, 2016: 116).

In questa cornice l'Istituto di Romanistica dell'Università RWTH di Aquisgrana, attraverso il progetto *In der Welt zuhause/A casa nel mondo*, si propone di ampliare gli strumenti didattici attualmente a disposizione (Bonvino, Jamet, 2016: 20-21) e di realizzare materiale didattico che permetta a studenti universitari di sviluppare una competenza plurilingue sfruttando le preconcoscenze in lingue romanze acquisite sia durante il percorso scolastico e/o universitario sia in altri contesti: fornendo agli studenti gli strumenti necessari a sviluppare competenze ricettive, si auspica oltre alla promozione del plurilinguismo, dell'autonomia e della capacità di riflessione metalinguistica di studenti provenienti da tutte le facoltà, anche un avvicinamento a un complesso di lingue viste sempre più come "simili" e sempre meno come "straniere" (De Carlo, 2011: 23).

A tal proposito il presente lavoro intende da un lato presentare la riflessione alla base della definizione di linee guida (capitolo 2) e di modalità (capitolo 3) per la realizzazione e per l'offerta di suddetto materiale, dall'altro illustrare a titolo esemplificativo come i risultati di un'indagine sul tema dell'intercomprensione tra lingue romanze condotta tra gli studenti dell'Università RWTH di Aquisgrana offrano un riscontro alla riflessione teorica e possano supportare l'ideazione del materiale didattico (capitolo 4).

2. CAPOVOLGERE SENZA STRAVOLGERE: LINEE GUIDA PER UNA PROPOSTA DI MATERIALE DIDATTICO INTERCOMPRESIVO

Sebbene la voce intercomprensione sembri ancora mancare nei dizionari generali di lingua italiana, come già notato nel 2011 da Anquetil, De Carlo (De Carlo, 2011: 54), l'approccio intercomprensivo alla didattica delle lingue, non solo romanze, non è certamente nuovo, anzi è alla base di una serie di proposte metodologiche e didattiche finalizzate ad allargare «le frontiere dell'intercomprensione spontanea attraverso un'azione educativa» (De Carlo, 2011: 55).

Tra queste spicca sicuramente in ambito germanofono *EuroComRom*, progetto che sulla base di preconcoscenze in tedesco, lingua materna, in inglese e in una lingua romanza appresa a scuola, solitamente il francese, propone una strategia di deduzione delle altre lingue romanze attraverso il modello dei setti setacci (Klein, Stegmann, 1999), offrendo agli apprendenti un apparato di strumenti di riferimento per il passaggio da una lingua all'altra:

- lessico internazionale (LI), ossia il lessico condiviso da diverse lingue viventi non solo romanze;
- lessico panromanzo (LP), cioè circa 500 parole condivise da tutte o da molte lingue romanze;

- corrispondenze fonologiche (CF), che mostrano la regolarità nella correlazione tra specifiche combinazioni di foni nelle diverse lingue romanze;
- grafie e pronunce (GP), intese come convenzioni ortografiche e convenzioni di pronuncia;
- strutture sintattiche panromanze (SSP), che rivelano le somiglianze relative alla struttura della frase nelle lingue romanze;
- elementi morfosintattici (EM) che presentano somiglianze nelle varie lingue romanze;
- “eurofissi” (EF), cioè prefissi e suffissi latini e greci che consentono di dedurre il significato di parole composte;
- parole di profilo (PP), non presentate come un ottavo setaccio bensì come un ulteriore aiuto allo sviluppo della competenza ricettiva tramite un elenco separato di parole frequentemente usate nelle singole lingue romanze, ma difficilmente deducibili a partire da altre lingue romanze.

Suddetto compendio, che non si presenta come un manuale con lezioni strutturate bensì appunto come un modello, rappresenta una solida base per lo sviluppo di materiale didattico relativo all'intercomprensione, in quanto unisce *Sprachwissenschaft* e *Sprachpraxis*, ossia propone dei sunti e delle tabelle di corrispondenze fonologiche, morfologiche, sintattiche e lessicali non molto lontani dagli apparati lessicali e grammaticali presenti nei libri di testo per l'insegnamento della lingua straniera, stilati sulla base di concetti linguistici che si ricollegano piuttosto a un discorso metalinguistico, esposti brevemente per introdurre i setacci e approfonditi in volumi specifici (Klein, Reissner, 2003).

In questo senso il modello dei sette setacci da un lato offre gli strumenti per migliorare le proprie competenze ricettive nelle diverse lingue romanze (*Sprachpraxis*) e dall'altro permette di riflettere su aspetti linguistici all'origine delle differenze e delle somiglianze tra le lingue romanze (*Sprachwissenschaft*), incoraggiando la riflessione metalinguistica.

L'idea di proporre materiale didattico basato su questo modello nasce dalla consapevolezza che, laddove *Sprachpraxis* e *Sprachwissenschaft* si integrino, sia possibile e auspicabile formare non solo studenti plurilingui, bensì anche studenti capaci di riflessione metalinguistica autonoma: in un contesto formativo universitario come quello attuale, in cui gli studenti hanno costantemente accesso all'informazione online e «i docenti non sono più i depositari del Sapere» (Maglioni, Biscaro, 2014: 13), è ancora compito degli esperti della lingua guidare i discenti a orientarsi sempre più autonomamente in questo *mare magnum*.

Il materiale didattico proposto deve quindi rispettare un principio di *strutturazione* tale da permettere di guidare gli studenti verso gli obiettivi predefiniti attraverso una progressione dei contenuti e un feedback regolare, pur garantendo una flessibilità nella fruizione, fondamentale se si considera l'eterogeneità dei destinatari, e la possibilità di differenziare l'apprendimento secondo un principio di *autonomia*: autonomo è in tal senso il discente che può scegliere quando, dove e in che misura usufruire del materiale didattico a disposizione, senza dover rinunciare a un riscontro, inteso sia come feedback sia più in generale come possibilità di interagire e di confrontarsi. È essenziale che il materiale tenga conto del principio di *cooperazione*, cioè che sia concepito in modo tale da permettere il confronto e la condivisione, mirati sia a sviluppare le competenze linguistiche e metalinguistiche sia a preparare gli studenti al mondo del lavoro, dove «nessuno fa più nulla da solo. E le aziende verificano nei colloqui di selezione del personale proprio i soggetti più portati al team working» (Maglioni, Biscaro, 2014: 42). Ai principi già menzionati si aggiunge infine l'*interattività*, ossia la capacità del materiale stesso di rispondere alle esigenze dello studente, ad esempio con attività di recupero e/o

potenziamento, ma anche con attività ludiche che stimolino l'interesse e la motivazione intrinseca (Ryan, Deci, 2000).

A questo punto è importante e naturale sottolineare che i principi descritti si riflettono perfettamente nell'approccio metodologico della classe capovolta o *flipped classroom* (Maglioni, Biscaro, 2014), in cui il discente studia in maniera autonoma (autonomia) i contenuti predisposti dal docente stesso (strutturazione) prima di partecipare alla lezione in presenza, vista piuttosto come una sede in cui chiedere chiarimenti ed esercitarsi (cooperazione e interattività). Tale modello è già adottato con successo per l'insegnamento in modalità *blended* presso la stessa Università di Aquisgrana (RWTH, 2018), il che suggerisce che il connubio *flipped* e *blended* possa essere vincente anche per la trasmissione di contenuti relativi all'intercomprensione, cioè a *Sprachwissenschaft* e *Sprachpraxis*.

3. MESCOLARE PER ARRICCHIRE: LA MODALITÀ BLENDED

Nel 2018 *How language shapes the way we think* di Lera Boroditsky, incentrato sulla relazione tra lingua e pensiero, è stato uno dei video maggiormente visualizzati tra la serie di conferenze TED Talks (TED, 2019) mentre Duolingo, applicazione per l'apprendimento delle lingue, è stata eletta da Apple migliore app dell'anno (Apple, 2019).

Tali dati suggeriscono un interesse verso le lingue e le tematiche legate alla linguistica da parte di un vasto pubblico, la cui composizione e le cui motivazioni non sono oggetto di analisi in questa sede, e indicano inoltre che questo tipo di formato, cioè brevi video e app con esercizi interattivi, è in generale apprezzato per la trasmissione e la fruizione di contenuti relativi alla lingua.

In un'epoca come quella attuale in cui gli studenti universitari possono essere costantemente online e in cui si cercano di mescolare, in inglese appunto *to blend*, metodi e tecniche tradizionali con gli strumenti offerti dall'e-learning e dalle nuove tecnologie (Reinmann-Rothmeier, 2003: 30) per ottenere il massimo dei vantaggi, sembra fondamentale mantenere uno sguardo al *blended-learning* per offrire materiale didattico innovativo, esaustivo ed efficace.

Nel caso di un approccio intercomprensivo, che tenga conto di contenuti relativi sia alla *Sprachwissenschaft* che alla *Sprachpraxis* e dei principi precedentemente illustrati (§ 2), un approccio *blended* risulterebbe particolarmente utile in quanto permetterebbe di combinare l'autonomia nella fruizione dei contenuti online, la possibilità di cooperare sia online sia durante le lezioni in presenza e l'interattività garantita da una varietà di elementi e di formati (Reinmann-Rothmeier, 2003: 13-14). L'opportunità di integrare testo, immagini, audio e video nonché di lavorare con collegamenti e contenuti multimediali e interattivi (Reinmann-Rothmeier, 2003: 13) consentirebbe ai docenti di predisporre una grande varietà di materiale e agli studenti di avere accesso a una pluralità di contenuti, volti a rispecchiare l'eterogeneità dei discenti nonché le diverse dimensioni della lingua.

Il fine ultimo è dunque optare in ambito universitario per un approccio didattico intercomprensivo *flipped* e *blended* grazie al quale, per citare De Mauro, la «*Hörsaal*, un *auditorium* fatto di uditori singoli e muti [...] diventa una *Arbeitsaal*, un *laboratorium* di persone che collaborano tra loro e con l'insegnante, e l'insegnante con tutti e con ciascuno secondo i suoi bisogni» (Maglioni, Biscaro, 2014: 10).

4. INDAGARE PER VERIFICARE: COSA PENSANO GLI STUDENTI?

Alla luce delle riflessioni teoriche presentate nei precedenti capitoli, l'Istituto di Romanistica dell'Università RWTH di Aquisgrana ha realizzato un questionario (cfr. Allegato) da sottoporre, su base volontaria, agli studenti del Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università RWTH di Aquisgrana con conoscenze in almeno una lingua romanza (a partire dal livello B1) e agli studenti dell'Istituto di Romanistica, con l'obiettivo di indagare:

1. in che modo le preconcoscenze nelle lingue romanze aiutino i partecipanti all'indagine nella comprensione di testi in altre lingue romanze;
2. quali elementi presentino particolari difficoltà e mediante quali strategie gli studenti potrebbero imparare a superare questi ostacoli;
3. in che misura/con che modalità risulti interessante proporre del materiale online relativo a suddette strategie a studenti provenienti da tutte le facoltà.

Il questionario proposto (cfr. Allegato) è suddiviso in tre parti:

1. la prima parte mira a raccogliere dati generici sulle competenze linguistiche degli studenti e sulle modalità di acquisizione di tali competenze.
2. La seconda parte del questionario si presenta come un esercizio di comprensione del testo: agli studenti viene richiesto di
 - a. leggere due brevi testi autentici, tratti da articoli di giornale, in una o due lingue romanze, a scelta tra italiano, francese e spagnolo, in cui non hanno conoscenze;
 - b. specificare se conoscono già il tema dell'articolo, dato rilevante per verificare se le informazioni contestuali abbiano influenzato gli studenti nelle risposte indipendentemente dall'effettiva comprensione del testo;
 - c. indicare se 5 affermazioni relative al testo sono vere oppure false, precisando se sono sicuri della risposta perché hanno compreso specifiche parti del testo, se deducono la risposta dal contesto generale o se non sono in grado di rispondere a causa delle difficoltà linguistiche (*k.A.*). Una tale distinzione permette di individuare le parti del testo risultate complesse agli studenti dal punto di vista strettamente linguistico.
 - d. Ai partecipanti viene infine esplicitamente richiesto di sottolineare gli elementi del testo che hanno rappresentato una maggiore difficoltà dal punto di vista linguistico, per avere un riscontro effettivo.
3. La terza parte del questionario è rivolta invece a un'autovalutazione delle competenze ricettive dei partecipanti e a una verifica del loro interesse nei riguardi delle strategie intercomprensive e delle possibili modalità e forme di apprendimento di tali strategie.

L'idea è ottenere dai destinatari stessi del materiale didattico un riscontro che possa aiutare nell'ideazione e nella realizzazione del materiale, tenendo conto da un lato delle difficoltà riscontrate nella comprensione e dall'altro delle modalità e dei formati preferiti per l'apprendimento.

A tal proposito di seguito vengono illustrati a titolo esemplificativo alcuni risultati dell'analisi delle risposte ottenute dagli studenti dei corsi d'italiano (livelli B1 e B2) offerti dal Centro linguistico d'Ateneo, per mostrare in che modo la riflessione teorica abbia un riscontro nelle risposte fornite dagli studenti e come tale questionario possa supportare la realizzazione di strumenti didattici.

4.1. *Un esempio di analisi*

4.1.1. *Le preconoscenze linguistiche dei partecipanti dei corsi d'italiano*

Tra gli studenti iscritti ai 2 corsi di livello B1 e al corso di livello B2 del Centro linguistico d'Ateneo, 20 studenti hanno partecipato all'indagine tra il 17 e il 27 giugno 2019 e tra questi 15 hanno svolto l'esercizio di comprensione in una lingua romanza in cui non hanno nessuna preconoscenza, mentre gli altri 5 hanno indicato di avere conoscenze di livello A1 e A2 nella lingua in questione. I risultati analizzati a titolo esemplificativo in questa sede si limiteranno ai 15 studenti senza preconoscenze.

Pur non avendo ancora sostenuto il test finale per il raggiungimento del livello, avendo partecipato all'indagine nella terz'ultima settimana del semestre e lavorando già da diversi mesi con testi in lingua italiana di livello B1, anche gli studenti iscritti al corso B1 sono stati ammessi all'indagine.

Dei 9 studenti del corso di livello B1 che hanno partecipato all'indagine 3 studenti non hanno alcuna preconoscenza in altre lingue romanze, 5 hanno preconoscenze in latino o in un'altra lingua romanza e 1 solo studente ha preconoscenze in più di una lingua romanza.

Per quanto riguarda invece i 6 studenti del corso di livello B2, 2 studenti non hanno nessuna preconoscenza in altre lingue romanze, 1 studente ha preconoscenze in un'altra lingua romanza, 2 studenti in altre 2 lingue romanze (o in un'altra lingua romanza e in latino) e 1 studente in altre 2 lingue romanze e in latino.

È interessante notare che per 5 dei 15 studenti, quindi un terzo, l'italiano è la prima lingua romanza di studio. Tutti gli studenti hanno preconoscenze in tedesco e in inglese.

4.1.2. *I contesti di apprendimento*

Se si escludono i 2 studenti di madrelingua spagnola, l'apprendimento delle lingue romanze è avvenuto prevalentemente in contesto scolastico e/o universitario sia per gli studenti del corso B1 che per quelli del corso B2: a questi dati, che si possono definire omogenei, si aggiungono altre modalità di contatto con la lingua, ossia nel corso di livello B2 2 studenti studiano una lingua romanza con un tandem e 1 studente ha una ragazza la cui lingua materna è una lingua romanza, mentre nel livello B1 1 studente studia una lingua romanza con un tandem, 1 studente ha trascorso un periodo all'estero e 1 studente ha frequentato un corso di lingua privato.

Nel corso B2 5 studenti su 6 utilizzano inoltre un'app per l'apprendimento delle lingue straniere, mentre nel corso B1 3 studenti utilizzano anche un'app, 1 studente usa una chat online e gli altri 5 studenti non usano né applicazioni né chat né siti internet.

Le motivazioni indicate dagli studenti per l'uso o meno di un'applicazione per supportare l'apprendimento sono indicate nella Tabella 1.

Dalla tabella emerge una varietà di preferenze nelle modalità di apprendimento delle lingue straniere dei 15 studenti in questione. A tal proposito è interessante notare come la proposta di materiale didattico intercomprensivo che segua un approccio *flipped* e *blended* possa soddisfare

1. l'esigenza di una varietà di supporti e di contenuti
2. l'esigenza di flessibilità e/o autonomia nell'utilizzo del materiale
3. il desiderio di imparare con altri studenti
4. il desiderio di essere guidati nell'apprendimento
5. l'esigenza di avere un riscontro durante l'apprendimento

e risultati in tal senso necessaria e auspicabile per rispondere efficacemente ai bisogni dei discenti

Tabella 1. *Motivazioni nell'uso o meno di un'app*

Utilizza un'app perché	N. studenti	Non utilizza un'app perché	N. studenti
permette di scoprire nuove lingue	3	imparo più volentieri con un docente	8
così posso esercitarmi ulteriormente	4	imparo più volentieri con altri partecipanti	8
è divertente/piacevole	6	imparo più volentieri in una lezione in presenza	4
così posso studiare in maniera autonoma	6	desidero conoscere nuove persone a lezione	3
così posso studiare velocemente	4	non voglio essere sempre online	3
così posso studiare ovunque	6	non mi sembra efficace	4
ricevo un feedback immediato	1	studio più volentieri con un libro	5
non ho molto tempo per altri esercizi	1	m'interessa la cultura del Paese	7
posso interagire online con amici	0	non ho tempo	1
altro: perché è gratuita	1	non conosco nessuna buona app	1
		altro: l'app non mi basta	1
		altro: l'app non corregge gli errori	1

4.1.3. I risultati dell'analisi del testo

Dei 9 studenti del corso B1, 2 hanno svolto l'esercizio di comprensione sui testi in francese, 4 sui testi in spagnolo e 3 studenti hanno svolto gli esercizi per entrambe le lingue, il tutto senza il supporto di alcun tipo di materiale ausiliario.

Tenendo conto delle risposte date in maniera esatta sia con certezza sia in base al contesto, la situazione è la seguente:

- per il primo testo in francese 1 studente ha risposto correttamente a tutte le domande, 3 studenti hanno risposto correttamente a 3 domande su 5 e 1 studente a 2 su 5;
- per il secondo testo in francese 1 studente ha saputo rispondere correttamente a 3 domande su 5, 3 studenti hanno risposto in maniera esatta solo a 1 domanda su 5 e 1 studente non ha svolto l'esercizio e non ha risposto ad alcuna domanda;
- per il primo testo in spagnolo 1 studente ha saputo rispondere correttamente a tutte le domande, 3 studenti hanno risposto bene a 3 domande su 5, 2 studenti hanno risposto esattamente a 2 domande su 5 e 1 solo studente ha risposto correttamente a 1 sola domanda;

- per il secondo testo in spagnolo 1 studente ha risposto correttamente a tutte le domande, 2 studenti a 4 domande su 5, 2 studenti a 3 domande su 5, 1 studente a 2 domande su 5 e 1 solo studente a 1 domanda su 5.

Per quanto riguarda gli studenti del corso B2, 3 studenti hanno svolto gli esercizi relativi ai testi in francese, 2 studenti hanno letto i testi in spagnolo e 1 studente ha lavorato con le 2 lingue, il tutto senza alcun materiale ausiliario, ottenendo i seguenti risultati:

- per il primo testo in francese 1 studente ha risposto correttamente a tutte le domande, 1 studente a 4 domande su 5, 1 studente a 3 domande su 5 e 1 studente a 2 domande su 5;
- per il secondo testo in francese 1 studente ha risposto correttamente a 4 domande su 5 e 3 studenti a 3 domande su 5;
- per il primo testo in spagnolo 2 studenti hanno risposto esattamente a tutte le domande e 1 studente a 4 domande su 5;
- per il secondo testo in spagnolo i 3 studenti hanno risposto bene a 3 domande su 5.

Senza voler analizzare dettagliatamente i singoli risultati in questa sede, è sicuramente fondamentale sottolineare che tutti gli studenti in questione hanno risposto correttamente ad almeno 1 domanda e hanno quindi compreso almeno una parte delle informazioni contenute nei testi letti. L'ipotesi che tale risultato sia il frutto delle preconoscenze degli studenti e non di un tentativo fortuito è supportata sia dall'anonimità dei questionari sia dalla possibilità per i partecipanti di non indicare se l'affermazione è vera o falsa, scegliendo l'opzione *Keine Angabe (k.A.)*.

Si tratta di un risultato positivo se si tiene conto che per tutti i 15 studenti si è trattato del primo contatto con un esercizio di tipo intercomprensivo e che 5 dei 15 studenti conoscono unicamente una lingua romanza, l'italiano.

Le parti del testo indicate dagli studenti come elementi più problematici costituiscono un aiuto fondamentale da un lato per un controllo incrociato tra le risposte date e gli elementi del testo percepiti come difficili, dall'altro in quanto supporto per la preparazione di esempi ed esercizi nell'ottica dei sette setacci. Un'adeguata analisi di tali elementi permette quindi di definire

1. in quali casi gli elementi del testo percepiti come difficili abbiano ostacolato la comprensione del testo, il tutto tenendo conto della preconoscenza di informazioni contestuali;
2. in quali casi e in che modo tali elementi avrebbero potuto essere dedotti mediante un'introduzione al modello dei sette setacci.

Nell'ottica della realizzazione di materiale didattico incentrato su specifici aspetti della lingua ancor più che sul contesto della comunicazione, il secondo punto risulta particolarmente significativo ed è oggetto di un'analisi più accurata nel capitolo seguente.

4.1.4. *Gli elementi problematici passati ai setacci*

Per offrire un concreto esempio di come sia possibile aiutare gli studenti a migliorare la propria competenza ricettiva nelle lingue romanze grazie a materiale didattico incentrato sul modello dei sette setacci, comprendente anche un riferimento alle parole di profilo, di seguito si presenta l'analisi degli elementi testuali indicati dalla maggior parte degli studenti

come problematici, al fine di illustrare come gli strumenti del modello *EuroComRom* potrebbero facilitarne la comprensione.

In riferimento al primo testo in francese, un articolo relativo alle elezioni europee, si chiede agli studenti se sia vero che l'Europa dell'Est e l'Europa dell'Ovest abbiano riscontrato una partecipazione simile alle elezioni, affermazione confutata nel testo da “*Si le regain de participation des moins de 30 ans – souvent présentés jusqu’ici comme plutôt indifférents à la cause européenne – est notable en France et en Allemagne, elle reste en deçà de la moyenne dans un pays comme la Pologne*”².

Proprio la frase *elle reste en deçà de la moyenne dans un pays*, e ancor più le singole parti *en deçà*, *la moyenne*, *pays* si sono rivelate l'elemento testuale in francese indicato come particolarmente problematico dal maggior numero di studenti (6). Analizzando le preconoscenze relative all'argomento, ossia se gli studenti abbiano dichiarato di aver seguito o meno le elezioni europee, e le risposte date a suddetta domanda emerge che

- 1) 5 studenti hanno risposto correttamente. Tra questi:
 - 1 studente non ha indicato questa parte come problematica e ha risposto correttamente sulla base del testo;
 - 1 studente ha risposto bene alla domanda sulla base di informazioni contestuali, pur non avendo seguito le elezioni europee, e non ha indicato la frase come problematica;
 - 3 studenti che hanno seguito le elezioni europee hanno sottolineato la frase e hanno risposto esattamente in base al contesto.
- 2) 3 studenti hanno risposto indicando di non essere riusciti a trovare questa informazione a causa delle difficoltà linguistiche (*k.A.*). Tra questi:
 - 2 studenti che hanno sottolineato la frase rilevante, ma hanno seguito le elezioni europee;
 - 1 studente che ha seguito le elezioni europee e che non ha sottolineato nessun elemento testuale in nessuno dei due articoli.
- 3) 1 studente ha sbagliato la risposta, nonostante abbia seguito le elezioni europee, e ha indicato la frase come di difficile comprensione.

Su 9 studenti, dunque, 4 hanno avuto difficoltà di comprensione del testo significative e 4 hanno risposto correttamente grazie al contesto generale.

In tal senso il modello *EuroComRom* avrebbe potuto facilitare la comprensione del testo attraverso i diversi setacci, come illustrato nella Tabella 2.

Il Paese in questione è appunto la Polonia (*Pologne*): indipendentemente dalla comprensione o meno dell'esatto significato di “*en deçà*”, a questo punto è deducibile che la situazione della Polonia sia diversa rispetto a quella di Francia e Germania (*France et en Allemagne*), informazione sufficiente per poter rispondere correttamente alla domanda.

Per quanto riguarda invece lo spagnolo, gli elementi più problematici per la maggioranza degli studenti (9) sono stati “*apoyo a todas [...] han logrado agotar*”, tratti dal seguente paragrafo: “*Por el momento lo que sí es seguro es que Emma Bunton, Geri Halliwell, Mel C y Mel B –Victoria Beckham descartó unirse al reencuentro pero ha mostrado su apoyo a todas sus*

² Se il ritorno di partecipazione dei minori di 30 anni – spesso presentati fino a qui come piuttosto indifferenti alla causa europea – è notevole in Francia e in Germania, essa resta al di sotto della media in un Paese come la Polonia (traduzione letterale).

*compañeras a través de las redes sociales – han logrado agotar las entradas para nueve de los trece conciertos*³.

Tabella 2. *Analisi di elementi in francese attraverso EuroComRom*

Singoli elementi	Setaccio ⁴	Motivazione
en	LP	<i>En</i> , in italiano <i>in</i> , appartiene al nucleo del lessico panromanzo (Klein, Stegmann, 1999: 126).
deçà	SSP / GP / LP	La struttura morfologica e sintattica lascia dedurre che <i>en deçà de la moyenne</i> sia un sintagma preposizionale (Klein, Stegmann, 1999: 115-116), ma <i>deçà</i> risulta di difficile comprensione: sapere che in francese la <i>ç</i> si pronuncia [s] (<i>ibidem</i>) può forse facilitare la lettura, avvicinando il termine alla parola francese <i>dessous</i> , cioè <i>sotto</i> , che appartiene alla lista delle <i>parole di profilo</i> (ivi: 149), ma che si ritrova con significato traslato nel tedesco <i>Dessous</i> . Una conoscenza del lessico panromanzo può aiutare a escludere <i>sur</i> , in italiano <i>sopra</i> (ivi: 44).
de la	EM	Nelle lingue romanze la preposizione <i>de</i> , in questo caso preposizione articolata di genere femminile singolare, ha la funzione del genitivo (Klein, Stegmann, 1999: 126).
moyen(ne)	LP	Il termine <i>moyen</i> appartiene alla lista di parole panromanze presenti in almeno 5 lingue ed è ricollegabile anche al tedesco <i>Medium</i> (Klein, Stegmann, 1999: 269). Trattandosi di una forma femminile (cfr. <i>de là</i>) il passaggio da “ <i>mezꝥo</i> ” a “ <i>media</i> ” è breve.
dans un	LP / EM / SSP	L'articolo indeterminativo <i>un</i> appartiene sia al nucleo del lessico panromanzo (Klein, Stegmann, 1999: 45) sia agli elementi morfologici comuni alle lingue romanze (ivi: 123-123). <i>Dans</i> assomiglia al verbo italiano “ <i>danzare</i> ”, ma il soggetto della frase è “ <i>elle</i> ”, non indicato dagli studenti come problematico, quindi per la terza persona singolare non ci si aspetta la desinenza –s (ivi: 129). Considerando, inoltre, la presenza di un altro verbo nella frase, <i>reste</i> , e le strutture sintattiche tipiche delle lingue romanze (ivi: 115-116) è possibile dedurre che <i>dans un pays</i> sia in realtà un sintagma preposizionale e che <i>dans</i> non sia un verbo ma una preposizione.
pays	LI/ LP	Parola ricollegabile al tedesco <i>Belpaese</i> , che può essere considerato un internazionalismo, e ai corrispettivi nelle altre lingue romanze: <i>paese</i> in italiano, <i>pais</i> in spagnolo, in portoghese e in catalano.

In particolare la frase “*Victoria Beckham (...) ha mostrado su apoyo a todas sus compañeras a través de las redes sociales*” è fondamentale per stabilire se il fatto che Victoria Beckham si sia

³ Per il momento quello che è sicuro è che Emma Bunton, Geri Halliwell, Mel C e Mel B – Victoria Beckham rifiutò di unirsi al ritrovo però ha mostrato il suo appoggio a tutte le sue compagne attraverso le reti sociali – sono riuscite a esaurire i biglietti di nove dei tredici concerti (traduzione letterale).

⁴ Per le abbreviazioni si veda il § 2.

espressa online contro la tournée corrisponda alle informazioni fornite dal testo. I risultati degli studenti sono stati i seguenti:

1. 3 studenti hanno risposto correttamente, tra cui
 - 1 studente con prenoscenze contestuali che ha indicato la parte del testo rilevante come non comprensibile;
 - 1 studente che non ha indicato di avere o meno prenoscenze e non ha sottolineato la parte del testo rilevante;
 - 1 studente che non ha sottolineato la parte del testo rilevante, non ha indicato di avere o meno prenoscenze contestuali, ma ha risposto esattamente in base al contesto generale.
2. 3 studenti hanno risposto indicando di non essere riusciti a trovare questa informazione a causa delle difficoltà linguistiche (*k.A.*). Tra questi:
 - 1 studente che conosceva il tema prima della lettura e che non ha sottolineato nessuna parte del testo;
 - 2 studenti senza prenoscenze, i quali hanno sottolineato la parte del testo rilevante.
3. 4 studenti hanno sbagliato la risposta. Tra questi:
 - 1 studente che ha sottolineato la parte del testo rilevante e che non aveva prenoscenze contestuali;
 - 1 studente che ha sottolineato la parte del testo rilevante, ma non ha indicato di avere o meno prenoscenze;
 - 2 studenti che non hanno sottolineato la parte del testo rilevante per la risposta, avevano prenoscenze contestuali, ma non hanno comunque risposto correttamente.

Su 10 studenti, quindi, 7 hanno avuto difficoltà di comprensione tali da indurre all'errore e 2 sono riusciti a rispondere correttamente grazie alle informazioni contestuali.

Anche in questo caso i setacci avrebbero potuto facilitare la comprensione di *su apoyo a todas sus compañeras*, informazione fondamentale per rispondere alla domanda, così come dei verbi *han logrado* e *agotar*, che invece non risultano fondamentali per svolgere l'esercizio.

Tabella 3. *Analisi di elementi in spagnolo attraverso EuroComRom*

Singoli elementi	Setaccio	Motivazione
<i>apoyo</i>	CF / EF / GP	Il gruppo <i>-yo</i> corrisponde all'italiano <i>-ggio</i> , quindi <i>appoggio</i> (Klein, Stegmann, 1999: 76), dal latino <i>ad + podium</i> , assimilazione che in italiano produce la geminazione della consonante <i>p</i> , assente in spagnolo (ivi: 76; 104-105).
<i>todas</i>	EM / LP	<i>Todo</i> appartiene al nucleo lessicale panromanzo (Klein, Stegmann, 1999: 4): si tratta inoltre di una forma femminile (-a-) e plurale (-s) (ivi: 125).
<i>han logrado</i>	EM / SSP	Il verbo <i>haber</i> è alla terza persona plurale, riconoscibile dalla presenza della nasale <i>n</i> (Klein, Stegmann, 1999: 130), mentre la desinenza <i>-ado</i> rimanda al participio passato (ivi: 132): si tratta di una forma di passato prossimo (avere + participio passato) alla terza persona plurale, come

		confermato anche dalla struttura sintattica della frase (ivi: 115). Quest'informazione non è quindi essenziale per rispondere alla domanda, in cui si chiede un'informazione su Victoria Beckham.
<i>agotar</i>	EM	Si tratta di una forma di infinito, riconoscibile nelle lingue romanze per la presenza di una vocale tematica seguita da <i>r</i> (Klein, Stegmann, 1999: 128).

A questo punto il lettore può quindi riconoscere *apoyo a todas*, letteralmente *appoggio a tutte*, e capire sia che si tratta della parte della frase rilevante per rispondere sia che l'affermazione dell'esercizio è falsa.

Gli esempi presentati mostrano, dunque, come un'introduzione alle caratteristiche fonologiche, morfologiche, lessicali e sintattiche delle lingue romanze possa svolgere un ruolo di supporto molto vantaggioso nell'educazione all'intercomprensione.

4.1.5. *Uno sguardo all'approccio intercomprensivo*

L'ultima parte del questionario riguarda l'interesse degli studenti verso strategie intercomprensive. È innanzi tutto interessante notare che dei 15 studenti in questione

- 5 si aspettavano di capire i testi letti più di quanto credono di averli capiti,
- 6 si aspettavano di capire i testi letti tanto quanto pensano di averli capiti,
- 1 studente pensava che avrebbe capito meno,
- 1 studente non aveva aspettative e non si pone domande al riguardo,
- 2 studenti non hanno risposto a questa domanda,

ma nonostante le diverse percezioni, 14 studenti su 15 avrebbero interesse ad approfondire la tematica dell'intercomprensione nelle seguenti modalità:

Tabella 4. *Modalità per l'apprendimento di strategie intercomprensive*

Modalità	N. di studenti
Corso specifico guidato	6
Durante un altro corso che sto già frequentando	3
Con molti esercizi pratici e poca teoria	5
Con podcast	1
Con video online	3
Altro: con un'app	1
Altro: con molta teoria	1
Altro: in un <i>crash-course</i> dopo la fine dei corsi di lingua	1

Ancora una volta è fondamentale notare la varietà delle proposte e delle esigenze sia nei formati che nei contenuti, così come l'esigenza di un apprendimento strutturato, necessità a cui ben risponde un approccio *flipped* e *blended*. Il fatto che tre studenti desiderino apprendere strategie intercomprensive durante un altro corso di lingua

suggerisce altresì l'utilità della creazione di materiale didattico da mettere a disposizione non solo degli studenti, ma anche dei docenti.

Lo studente che dichiara di non aver interesse verso le strategie intercomprensive motiva la sua risposta sostenendo di non avere tempo per un altro corso e di voler "imparare una lingua propriamente": se la prima difficoltà potrebbe essere risolta dall'offerta di materiale online utilizzabile con flessibilità, il secondo punto indica il bisogno di sensibilizzare gli studenti nei riguardi del significato e dei vantaggi di una competenza plurilingue, così come auspicata dal Consiglio d'Europa.

5. CONCLUSIONI

Una delle sfide da accogliere per la diffusione di un approccio intercomprensivo, in linea con l'esigenza e il desiderio di promuovere una competenza plurilingue e la consapevolezza metalinguistica, è quella dell'ampliamento dei materiali didattici attualmente esistenti (Bonvino, Jamet, 2016: 20-21).

Nell'ambito del progetto *A casa nel mondo/In der Welt zu Hause* dell'Istituto di Romanistica dell'Università RWTH di Aquisgrana, il presente lavoro propone e motiva la realizzazione di materiale didattico basato sul modello *EuroComRom* e adatto a un approccio *flipped* e alla modalità *blended*, da un lato riflettendo su considerazioni teoriche e dall'altro illustrando un esempio di riscontro ottenuto da 15 studenti universitari.

Le risposte ricevute dagli studenti confermano la necessità di proporre strumenti didattici adatti a un pubblico con esigenze eterogenee in termini di

- contenuti;
- modi, luoghi e tempi di utilizzo;
- necessità di guida, riscontro, interazione e cooperazione;

ma comunque interessato ad approfondire il tema dell'intercomprensione. Un tale riscontro non sorprende se si considera il recente successo di brevi video e app che offrono contenuti linguistici, il che suggerisce da un lato l'interesse nei confronti dei temi proposti e dall'altro la necessità di innovare i formati più tradizionali.

Analizzando attraverso il modello *EuroComRom* gli elementi testuali di difficile comprensione per la maggioranza degli studenti, risulta inoltre evidente come l'approfondimento di temi legati alla *Sprachwissenschaft*, cioè alla linguistica, possa favorire la deduzione del significato di un testo.

I dati illustrati in questa sede vengono considerati come esemplificativi piuttosto che esaustivi e devono essere sicuramente integrati con un'ulteriore analisi che permetta di approfondire:

- a. quale sia il riscontro ottenuto da studenti (1) di altri corsi di lingua (2) di facoltà con un focus linguistico (3) non iscritti a un corso di lingua, con particolare attenzione ad affinità e diversità;
- b. in che modo gli elementi testuali identificati di volta in volta dagli studenti come problematici ostacolano la comprensione del testo e come tali difficoltà possano essere superate attraverso un'introduzione al modello dei sette setacci.

Si tratta appunto di una sfida il cui fine ultimo è quello di trovare il modo più adatto a sensibilizzare e a formare al plurilinguismo e alla consapevolezza metalinguistica, senza mai dimenticare chi siano i destinatari.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2011), "L'insegnamento dell'italiano nel mondo: quale futuro?", in Álvarez D., Chardenet P., Tost M. (a cura di): *L'intercomprension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Union Latine, Agence universitaire de la Francophonie, Paris, pp. 57-69.
- Bonvino E., Jamet M-C. (2016), "Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione", in Bonvino E., Jamet M-C. (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, SAIL Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 7-26.
- Bonvino E., Cortés Velásquez D. (2016), "Il lettore plurilingue", in *LEND. Lingua e nuova didattica*, 4, pp. 111-130.
- De Carlo M. (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts, Porto Sant'Elpidio.
- Evenou G. (2016), "L'intercomprension entre langues romanes, levier d'un dialogue interculturel respectueux de la diversité linguistique", in *Hermès, La Revue*, 75, 2, pp. 68-77.
- Gooskens C. (2007), "The Contribution of Linguistic Factors to the Intelligibility of Closely Related Languages", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28, 6, pp. 445-467.
- Haugen E. (1966), "Semicommunication: The language Gap in Scandinavia", in *Sociological Inquiry*, 36, 2, pp. 80-97.
- Klein H. G., Reissner C. (2003), *EuroComRom: Die historischen Grundlagen der romanischen Interkomprehension*, Shaker Verlag, Aachen.
- Klein H. G., Stegmann T. (eds.) (1999), *EuroComRom - die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können*, Shaker Verlag, Aachen.
- Kellerman E. (1987), *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento.
- Reinmann-Rothmeier G. (2003), *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*, Huber, Bern.
- Ringbom H. (1987), *The role of the first language in foreign language learning*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000), "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions", in *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.

SITOGRAFIA

- Accademia della Crusca (2014), *Minacciata la chiusura dei corsi di laurea in italianistica all'Università del Saarland*:
<http://www.accademiadellacrusca.it/it/laccademia/notizie-dallaccademia/minacciata-chiusura-corsi-laurea-italianistica-universit-saarland>.
- Apple (2019), *Apple-store Vorschau*:
<https://apps.apple.com/de/app/duolingo/id570060128>.

Consiglio d'Europa (2018), *Plurilingual and intercultural education: Definition and Founding Principles*:

<https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/the-founding-principles-of-plurilingual-and-intercultural-education>.

Cortelazzo M. A. (2015), "La lingua italiana rischia di sparire piano piano dalle università d'Europa", in *Il Piccolo*:

<http://ilpiccolo.gelocal.it/tempo-libero/2015/03/11/news/la-lingua-italiana-rischia-di-sparire-piano-piano-dalle-universita-d-europa-1.11027624?ref=search>.

Delonge A., Karbach T. (2015), "RWTH: Am Ende sagt die Romanistik adieu", in *Aachener Zeitung*:

<http://www.aachener-zeitung.de/lokales/region/rwth-am-ende-sagt-die-romanistik-adieu-1.1011753>.

Gasperetti M. (2014), "L'italiano è la quarta lingua più studiata nel mondo", in *Corriere della Sera*:

https://www.corriere.it/scuola/14_giugno_16/dante-pizza-italiano-quarta-lingua-piu-studiata-mondo-4edfb4fe-f57a-11e3-ac9a-521682d84f63.shtml.

Kultusministerkonferenz (2001), *Fachspezifische Bestimmungen für die Magisterprüfung mit Romanistik als Haupt- und Nebenfach: 2001_10_11-Magister-Romanistik.pdf*.

Lapicciarella M. F. (2016), "Italiano quarta lingua più studiata al mondo: cifre e motivazioni", in *Blasting News*:

<https://it.blastingnews.com/cultura-spettacoli/2016/10/italiano-quarta-lingua-piu-studiata-al-mondo-cifre-e-motivazioni-001202223.html>.

Maugeri M. (2016), "Tutti pazzi per l'italiano, è quarta lingua più studiata", in *agi*:

https://www.agi.it/cultura/tutti_pazzi_per_italiano_quarta_lingua_pi_studiata-1174983/news/2016-10-18/.

Pagella politica (2019), *La bufala dell'italiano quarta lingua più studiata al mondo*:

<https://pagellapolitica.it/blog/show/267/la-bufala-dellitaliano-quarta-lingua-pi%C3%B9-studiata-al-mondo>.

RWTH (2018), *Flipped- beziehungsweise Inverted-Classroom-Szenarien*:

<http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Studium/Lehre/Digitalisierungsstrategie-der-Lehre/Blended-Learning-Formate/~ohzu/Flipped-Classroom-oder-Inverted-Classro/>.

TED (2019), *The most popular TED Talks of 2018*:

https://www.ted.com/playlists/682/the_most_popular_ted_talks_of_2018.

ALLEGATO

1. ALLGEMEIN

Geschlecht	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> k.A.
Nationalität	<input type="checkbox"/> deutsch (D) <input type="checkbox"/> EU (ohne D) <input type="checkbox"/> Non-EU
Derzeitiger Studiengang	<input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> sonstiger
Fachsemester	<input type="checkbox"/> 1-2 <input type="checkbox"/> 3-4 <input type="checkbox"/> 5-6 <input type="checkbox"/> 7-8 <input type="checkbox"/> >8

2. SPRACHKENNTNISSE

2.1 Vorkenntnisse in anderen Sprachen

NIVEAU \ SPRACHE	Muttersprache/ Zweite Sprache	C2	C1	B2	B1	A2	A1	Ich weiß es nicht
Deutsch								
Französisch								
Italiensch								
Katalanisch								
Portugiesisch (Portugal)								
Portugiesisch (Brasilien)								
Rumänisch								
Spanisch								
Englisch								
.....								
.....								

2.2 Wie/Wo haben Sie die Sprache(n) gelernt?

WO/WIE \ SPRACHE	PRÄSENZKURS	ONLINE	SONSTIGES
.....	<input type="checkbox"/> Universität <input type="checkbox"/> VHS <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> App: <input type="checkbox"/> Website: <input type="checkbox"/> Chat:	<input type="checkbox"/> Austauschprogramm <input type="checkbox"/> Tandem <input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/> Universität <input type="checkbox"/> VHS <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> App: <input type="checkbox"/> Website: <input type="checkbox"/> Chat:	<input type="checkbox"/> Austauschprogramm <input type="checkbox"/> Tandem <input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/> Universität <input type="checkbox"/> VHS <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> App: <input type="checkbox"/> Website: <input type="checkbox"/> Chat:	<input type="checkbox"/> Austauschprogramm <input type="checkbox"/> Tandem <input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/> Universität <input type="checkbox"/> VHS <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> App: <input type="checkbox"/> Website: <input type="checkbox"/> Chat:	<input type="checkbox"/> Austauschprogramm <input type="checkbox"/> Tandem <input type="checkbox"/>

2.3 Warum nutzten Sie eine App

Weil....

- es mir ermöglicht, neue Sprachen zu entdecken
- ich dadurch zusätzlich üben kann
- es Spaß macht
- ich damit selbstständig lernen kann
- ich dadurch schnell lernen kann
- ich dadurch überall lernen kann
- ich sofort Feedback bekommen
- ich nicht viel Zeit für andere Übungen habe
- ich mit Freuden online interagieren kann
-

/ keine App, um eine Sprache zu lernen/üben?

Weil....

- ich lieber mit Dozenten lerne
- ich lieber mit anderen Teilnehmern lerne
- ich lieber im Präsenzunterricht lerne
- ich neue Leute im Kurs kennenlernen möchte
- ich nicht immer online sein möchte
- ich es nicht für effektiv halte
- ich lieber mit einem Buch lerne
- mich auch die Kultur des Landes interessiert
- ich keine Zeit dafür habe
- ich keine gute App kenne
-

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

3. INTERKOMPREHENSION

FRANZÖSISCH

Lesen Sie bitte die Texte in den Sprachen, die Sie nicht kennen (d.h. wenn Sie Kenntnisse im Italienisch und Französisch haben, lesen Sie bitte die Texte auf Spanisch usw.) und kreuzen Sie an, wenn

- ☹☹ → Sie die Informationen im Text finden können
- ☹ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass die Information im Text ist
- ☹☹ → Sie sicher sind, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- ☹ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- K.A. → Sie wegen der Sprache keine Informationen diesbezüglich finden können

Allemagne, Suède, Espagne... le vote déterminant des jeunes Européens

Les moins de 30 ans ont fait pencher la balance en faveur des Verts en Allemagne et en France, dans une moindre mesure, mais ce choix n'est pas général d'un pays à l'autre de l'Union d'après les premières analyses.

La mobilisation inédite de la jeunesse pour le climat depuis plusieurs mois s'est traduite en partie dans les urnes. Les jeunes Français et Allemands ont voté massivement pour les écologistes, tout comme la jeunesse belge, dans une moindre mesure. C'est un des grands enseignements du scrutin. Mais la tendance n'est pas unanime en Europe, notamment en Espagne, en Italie, en Grèce et à l'Est, où les partis écologistes sont quasi inexistantes. Si le regain de participation des moins de 30 ans – souvent présentés jusqu'ici comme plutôt indifférents à la cause européenne – est notable en France et en Allemagne, elle reste en deçà de la moyenne dans un pays comme la Pologne.

https://www.lemonde.fr/international/article/2019/05/28/le-vote-des-jeunes-un-facteur-determinant-dans-l-ensemble-de-l-ue-pas-toujours-a-l-avantage-des-ecologistes_5468399_3210.html

a) Haben Sie die Europawahl verfolgt?

JA / NEIN

b)	☹☹	☹	☹☹	☹	K.A.
Die Stimmen der jungen Generationen haben in einigen Ländern die Wahlergebnisse stark beeinflusst.					
Die Grünen sind sowohl im Nord- als auch im Südeuropa gut vertreten.					
Ost- und Westeuropa hatten eine ähnliche Wahlbeteiligung.					
Viele Wähler über 30 machen sich Sorgen um das Klima und dies widerspiegelt die Wahlergebnisse.					
Es ist nichts neues, dass die jüngeren Generationen aktiv an der Wahl beteiligt sind.					

c) Markieren Sie bitte die Textteile, die Ihnen am meisten Schwierigkeiten für das Textverständnis bereiten.

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

FRANZÖSISCH

Lesen Sie bitte die Texte in den Sprachen, die Sie nicht kennen (d.h. wenn Sie Kenntnisse im Italienisch und Französisch haben, lesen Sie bitte die Texte auf Spanisch usw.) und kreuzen Sie an, wenn

- ☹☹ → Sie die Informationen im Text finden können
- ☹ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass die Information im Text ist
- ☹☹ → Sie sicher sind, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- ☹ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- K.A. → Sie wegen der Sprache keine Informationen diesbezüglich finden können

Le festival ManiFeste ou les sens du son

Corps en mouvement, voix parlées et chantées, créations visuelles et sonores : la huitième édition du festival de l'Ircam, placée sous le signe de la filiation, met le concert dans tous ses états.

La huitième édition de ManiFeste, qui se déroule du 1^{er} au 29 juin dans une dizaine de lieux à Paris et en banlieue, s'ouvrira avec Pascal Dusapin et se refermera avec Karlheinz Stockhausen. Difficile de brasser plus large. Pascal Dusapin s'associe pour la première fois à l'Institut de recherche et de coordination acoustique/musique (Ircam) pour réaliser *Lullaby Experience*, une œuvre née du traitement de berceuses. Stockhausen, conquérant des cimes avant-gardistes pendant plus d'un demi-siècle, a composé, entre 1977 et 2002, un opéra de vingt-huit heures, *Licht* (« Lumière »), correspondant aux sept journées de la semaine.

C'est *Samstag aus Licht* (« Samedi de Lumière ») qui bouclera le mois de ManiFeste par une clôture plus effective dans le temps (dernière manifestation du festival) que dans l'espace : après avoir assisté à la représentation de l'opéra à la Cité de la musique, le public devra gagner l'église Saint-Jacques-Saint-Christophe de La Villette pour en percevoir l'aboutissement symbolique, *Adieu de Lucifer*.

Les deux œuvres ont en commun l'arrière-plan de l'enfance. Celle des autres pour Dusapin, qui a recueilli des berceuses librement « postées » sur une application, et la sienne propre pour Stockhausen, dont l'opéra comporte une bonne part d'autobiographie. « *J'associe l'enfance à l'idée du multiple* », déclare Frank Madlener, le directeur de l'Ircam, pour circonscrire la quête d'identité qui pousse le créateur à remonter à la source de son être.

https://www.lemonde.fr/musiques/article/2019/05/29/le-festival-manifeste-ou-les-sens-du-son_5469106_1654986.html

a) **Kennen Sie ManiFeste?**

JA / NEIN

b)	☹☹	☹	☹☹	☹	K.A.
ManiFeste ist ein Musikfestival, das an vier Samstagen im Juni stattfindet.					
Die unterschiedlichen Musiker, die an der Veranstaltung teilnehmen, werden ihre Stücke im Pariser Operntheater spielen.					
Dusapin und Stockhausen werden das Festival jeweils eröffnen und schließen.					
Es ist das erste Mal, dass ManiFeste organisiert wird.					
ManiFeste ist ein Event für alle Liebhaber der klassischen Musik.					

c) **Markieren Sie bitte die Textteile, die Ihnen am meisten Schwierigkeiten für das Textverständnis bereiten.**

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

ITALIENISCH

Lesen Sie bitte die Texte in den Sprachen, die Sie **nicht** kennen (d.h. wenn Sie Kenntnisse im Italienisch und Französisch haben, lesen Sie bitte die Texte auf Spanisch usw.) und kreuzen Sie an, wenn

- ☺☺ → Sie die Informationen im Text finden können
- ☺ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass die Information im Text ist
- ☺☺ → Sie sicher sind, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- ☺ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- K.A. → Sie wegen der Sprache keine Informationen diesbezüglich finden können

Al programma radiofonico di Europhonica il Premio Carlo Magno della gioventù 2019

Premiati anche un progetto finlandese e uno austriaco

Il Premio Carlo Magno della gioventù 2019 è andato al progetto italiano Europhonica IT, un programma radio dove i giovani condividono le loro storie e i loro punti di vista sull'Europa.

A consegnare il premio nel corso della cerimonia che è tenuta ad Aquisgrana, in Germania, il vice-Presidente del Parlamento europeo Rainer Wieland, che ha dichiarato: "Europhonica è il perfetto esempio di come avvicinare le istituzioni dell'Unione europea ai cittadini, sia chiarendo loro come funzionano, sia migliorando le condizioni per la loro partecipazione civica".

È la seconda volta in due anni che il riconoscimento va a un progetto italiano. Nel 2018 l'associazione culturale Juvenilia vinse il secondo premio.

Lanciato per la prima volta nel 2008, il riconoscimento viene assegnato ogni anno dal Parlamento europeo insieme alla Fondazione del premio internazionale Carlo Magno di Aquisgrana a giovani fra i 16 e i 30 anni che abbiano realizzato un'idea per promuovere lo scambio fra persone di diversi paesi europei.

I rappresentanti dei 28 progetti vincenti nazionali hanno ricevuto un certificato e una medaglia, il 30 maggio parteciperanno alla consegna del premio ad António Guterres, Segretario generale delle Nazioni Unite. Sarà premiato per il suo ruolo di "eccellente sostenitore del modello europeo di società".

https://www.repubblica.it/esteri/2019/05/28/news/al_programma_radiofonico_di_europhonica_il_premio_carlo_magno_della_gioventu_2019-227407124/

a) **Kennen Sie den Karlspreis?** JA / NEIN

b)	☺☺	☺	☺☺	☺	K.A.
Mehrere Projekte haben den Jugendkarlspreis gewonnen.					
Ein italienisches Projekt wurde dieses Jahr zum ersten Mal ausgezeichnet.					
Der Mehrwert von Europhonica sei, dass dieses Projekt die Annäherung der Bürger an EU-Institutionen verbessert.					
Der Jugendkarlspreis wird von António Guterres, UN Sekretär, übergeben.					
Der Jugendkarlspreis ist schon übergeben worden, als der Artikel geschrieben wurde.					

c) **Markieren Sie bitte die Textteile, die Ihnen am meisten Schwierigkeiten für das Textverständnis bereiten.**

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

ITALIENISCH

Lesen Sie bitte die Texte in den Sprachen, die Sie nicht kennen (d.h. wenn Sie Kenntnisse im Italienisch und Französisch haben, lesen Sie bitte die Texte auf Spanisch usw.) und kreuzen Sie an, wenn

- ☹☹ → Sie die Informationen im Text finden können
- ☹ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass die Information im Text ist
- ☹☹ → Sie sicher sind, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- ☹ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- K.A. → Sie wegen der Sprache keine Informationen diesbezüglich finden können

Asmik Grigorian, il soprano dagli occhi di ghiaccio che ha stregato la Scala

Asmik Grigorian è la 'cantante dell'anno' secondo gli Opera Awards 2019 che solo tre anni fa l'avevano proclamata la più brava emergente. Fascinosa soprano 38enne è dal 28 la stupenda protagonista femminile di *Die tote Stadt* che per la prima volta va in scena alla Scala, diretta da Alan Gilbert, opera complicata affascinante di Erich Wolfgang Korngold, compositore austriaco, 'geniale' secondo Mahler, naturalizzato americano dal 1943 dove divenne un apprezzato autore di colonne sonore. *Die tote Stadt* è una specie di vertigine tra realtà e sogno, racconto e visionarietà: Paul (in scena è Klaus Florian Vogt) ha perso la moglie Marie e vive nel suo ricordo ma quando conosce Marietta, una attrice-ballerina, ne resta sedotto come il suo amico Franck, anche se tormentato dai sensi di colpa verso la morta. Prima del finale a sorpresa, si attraversano temi e piani narrativi diversi, amore e morte, necrofilia e psicanalisi, realtà e rappresentazione, simbolismo, desiderio, ossessione e anche qualcosa di più terribile, perché essendo l'opera del 1920 può anche essere letta, come fa Vick, come una visione profetica dell'avvento del nazismo o delle forze oscure del male in tutte le epoche.

https://www.repubblica.it/spettacoli/teatro-danza/2019/05/27/news/asmik_grigorian-227323391/

a) Kennen Sie Asmik Grigorian? JA / NEIN

b)	☹☹	☹	☹☹	☹	K.A.
Asmik Grigorian ist eine 28-jährige Sängerin.					
Asmik Grigorian ist dieses Jahr von der Opera Awards als beste Nachwuchskünstlerin gekürt worden.					
Asmik Grigorian hat braune Augen.					
In „Die tote Stadt“ spielt sie die Rolle einer Schauspielerin und Tänzerin.					
Erich Wolfgang Korngold diese Oper als Kritik des Nationalsozialismus in den USA komponiert.					

c) Markieren Sie bitte die Textteile, die Ihnen am meisten Schwierigkeiten für das Textverständnis bereiten.

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

SPANISCH

Lesen Sie bitte die Texte in den Sprachen, die Sie nicht kennen (d.h. wenn Sie Kenntnisse im Italienisch und Französisch haben, lesen Sie bitte die Texte auf Spanisch usw.) und kreuzen Sie an, wenn

- ☺☺ → Sie die Informationen im Text finden können
- ☺ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass die Information im Text ist
- ☺☹ → Sie sicher sind, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- ☹ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- K.A. → Sie wegen der Sprache keine Informationen diesbezüglich finden können

Una campaña para limpiar los entornos naturales más cercanos

Ecoembes y SEO/BirdLife organizan un año más, por tercer año consecutivo, la campaña para la recogida de basura en la naturaleza, con una nueva edición de 1m2 por la naturaleza. El encuentro anual para recoger basurala, residuos generados por el ser humano y abandonados en la naturaleza, se llevará a cabo el próximo 15 de junio en cientos de puntos en todo el país, coordinado por el proyecto LIBERA, de ambas organizaciones. La iniciativa intenta conseguir que las personas que participan vean que el problema lo tienen mucho más cerca de lo que imaginaban. Todas las personas que quieran ayudar tendrán hasta el 14 de junio para inscribirse en los puntos de recogida que tengan más cercanos e incluso pueden animarse a organizarlos.

Estos residuos encontrados en la naturaleza ya no solo ensucian el ambiente, sino que “están causando problemas ambientales, están contaminando” como explica Miguel Muñoz, coordinador del proyecto LIBERA de SEO/BirdLife, durante la presentación del proyecto esta mañana en Madrid. “Se trata de un problema a escala mundial que afecta a todos los seres vivos y todo parte de una falta de concienciación” comunica Sara Güemes, coordinadora del proyecto LIBERA de Ecoembes. Ambos coordinadores destacan que el proyecto va más allá de la limpieza de los entornos naturales más cercanos de aquellas personas que participen, y es también una iniciativa para concienciar del grave problema que ello supone.

https://elpais.com/elpais/2019/05/29/ciencia/1559125665_506691.html

a) Kennen Sie die Organisationen Ecoembes und/oder BirdLife? JA / NEIN

b)	☺☺	☺	☺☹	☹	K.A.
Ecoembes und BirdLife haben gemeinsam eine Müllsammelaktion organisiert.					
Ziel der Initiative ist es, Bürger für die Situation am Stadtrand zu sensibilisieren.					
Um an der Initiative teilzunehmen, muss man sich vorher anmelden.					
Die Vorstellung des Projektes wird in Madrid am Abend stattfinden.					
Die diesjährige Initiative hat schon stattgefunden, als der Artikel geschrieben worden ist.					

c) Markieren Sie bitte die Textteile, die Ihnen am meisten Schwierigkeiten für das Textverständnis bereiten.

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

SPANISCH

Lesen Sie bitte die Texte in den Sprachen, die Sie **nicht** kennen (d.h. wenn Sie Kenntnisse im Italienisch und Französisch haben, lesen Sie bitte die Texte auf Spanisch usw.) und kreuzen Sie an, wenn

- ☺☺ → Sie die Informationen im Text finden können
- ☺ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass die Information im Text ist
- ☺☺ → Sie sicher sind, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- ☺ → Sie aus dem gesamten Kontext erschließen, dass im Text etwas Anderes gesagt wird
- K.A. → Sie wegen der Sprache keine Informationen diesbezüglich finden können

Así está siendo el regreso triunfal de las Spice Girls

Las Spice Girls anunciaron su reencuentro hace poco más de un año, y el pasado noviembre sacaron a la venta las entradas para seis conciertos en Reino Unido. Se agotaron en pocas horas, y eso llevó a la banda a fijar siete espectáculos más. El pistoletazo de salida fue el pasado 24 de mayo en Dublín, en una gira que terminará el 15 de junio en Londres.

Sin embargo, algunos medios británicos apuntan a que esto es solo el prelude a un show fijo que estará en Las Vegas. En concreto se apunta a que la banda británica podría ser el espectáculo central del Coliseo en el Caesar's Palace como reclamo para su reapertura, aunque las Spice Girls no se han pronunciado aún sobre ello.

Por el momento lo que sí es seguro es que Emma Bunton, Geri Halliwell, Mel C y Mel B —Victoria Beckham descartó unirse al reencuentro pero ha mostrado su apoyo a todas sus compañeras a través de las redes sociales— han logrado agotar las entradas para nueve de los trece conciertos.

https://elpais.com/elpais/2019/06/03/gente/1559561606_207502.html

a) **Kennen Sie die Spice Girls?** JA / NEIN

b)	☺☺	☺	☺☺	☺	K.A.
Letzten November haben die Spice Girls ein neues Musik Album veröffentlicht.					
Die Spice Girls hatten ursprünglich nur 6 Konzerte geplant.					
Die Spice Girls werden u.a. in London, Rom und Las Vegas auftreten.					
Nicht alle ehemaligen Spice Girls werden an der Tournée teilnehmen.					
Victoria Beckham hat sich online gegen diese Tournée geäußert.					

c) **Markieren Sie bitte die Textteile, die Ihnen am meisten Schwierigkeiten für das Textverständnis bereiten.**

ACHTUNG: Dieser Test bewertet nicht Ihre Kompetenzen!!! Sie helfen uns dadurch, unser Lehrangebot zu verbessern!

4. SELBSTEINSCHÄTZUNG UND FEEDBACK

Kreuzen Sie bitte die Aussagen an, die bei Ihnen am meisten zutreffen:

4.1 Bevor Sie die Texte gelesen haben, haben Sie erwartet, dass Sie

- viel weniger verstehen würden, als was Sie jetzt denken, verstanden zu haben
- weniger verstehen würden, als was Sie jetzt denken, verstanden zu haben
- ungefähr so viel verstehen würden, sowie Sie jetzt denken, verstanden zu haben
- mehr verstehen würden, als was Sie jetzt denken, verstanden zu haben
- viel mehr verstehen würden, als was Sie jetzt denken, verstanden zu haben

ODER bevor Sie die Texte gelesen haben, hatten Sie gar keine Erwartungen und

- sind positiv überrascht über das, was Sie verstehen konnten
- sind negativ überrascht, weil Sie nicht viel verstehen konnten
- machen sich weiterhin überhaupt keine Gedanken über das Thema

4.3 Wenn man eine romanische Sprache (z.B. *Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch* usw.) auf B1/B2 Niveau beherrscht, kann man bestimmte Strategien und Tricks lernen, die helfen, auch weitere „unbekannten“ romanischen Sprache zu erschließen!

Was denken Sie darüber?

- Ich hätte Interesse, zu lernen, wie man andere romanischen Sprachen verstehen kann
 - am liebsten in einem zusätzlichen Kurs unter Anleitung.
 - am liebsten unter Anleitung im Rahmen eines anderen Sprachkurses, den ich schon belege.
 - am liebsten mit kurzen Online Videos.
 - am liebsten mit Podcasts.
 - am liebsten mit praktischen online Übungen, ohne viel Theorie.
 - _____

ODER

- Ich hätte KEIN Interesse, zu lernen, wie man anderen romanischen Sprachen verstehen kann, weil
 - ich im Unterricht lieber etwas Anderes lernen möchte.
 - ich keine Zeit für einen zusätzlichen Kurs habe.
 - ich keine Zeit habe, mir Online Material anzuschauen.
 - ich keine Zeit für interaktive Übungen (z.B. eine App) habe.
 - ich keine weitere Sprache lernen/verstehen möchte.
 - ich nur an Inhalten Interesse habe, die für meine Studienordnung relevant sind.
 - wenn ich eine Sprache nur verstehen und nicht sprechen kann, dann nützt mir das nichts.
 - _____

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!