

L'intercomprensione nell'apprendimento della lingua specialistica *ab initio*: il caso dell'italiano per studenti di Storia dell'Arte e Archeologia all'università in Germania

1. Il ruolo dell'italiano nelle discipline storico artistiche ed archeologiche e la sua didattica

Nello studio universitario, accanto all'inglese, svolgono un ruolo importante altre lingue europee, sia per la consultazione della letteratura specialistica che per un soggiorno di studio all'estero. Qualora le discipline siano la Storia dell'Arte o l'Archeologia, l'italiano (come il tedesco) continua ad essere lingua della comunicazione scientifica, oltre che della letteratura artistica e delle fonti documentarie. Uno studio condotto sulle banche dati della bibliografia di ambito archeologico dimostra, ad esempio, che l'italiano è secondo solo all'inglese nella pubblicazione di contributi scientifici (Hempel 2011, 2012). Un'ulteriore indagine svolta nelle università statunitensi attesta l'avvertita necessità di preservare il plurilinguismo nella comunicazione in ambito archeologico (Hempel 2013) inserendosi nell'attuale dibattito sulle lingue della comunicazione scientifica nelle scienze umane e sociali¹.

Negli atenei tedeschi, gli studenti di Storia dell'Arte e di Archeologia già nella laurea triennale devono sviluppare competenze di lingua specialistica in italiano in tempi brevi. Un percorso di studi tradizionale (corsi di lingua generale fino al livello B1 e corsi di lingua specialistica a partire dal livello B1-B2) richiede dai tre ai quattro semestri. Buona parte della letteratura glottodidattica, tuttavia, basandosi su approcci didattici comunicativi e su metodi di apprendimento induttivi, prevede tale approccio (Balboni 2000, Ballarin 2007, Boglioni 2011) e colloca le lingue specialistiche a livelli alti di competenza del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER)². Nel Profilo della lingua italiana, infatti, le funzioni comunicative relative a "seguire una lezione all'università" o "scrivere una relazione" sono collocate a livello B2 (Spinelli & Parizzi 2010), ma non vengono date indicazioni su competenze più

¹ La difesa del plurilinguismo delle scienze sociali è volta a salvaguardare gli stessi sistemi epistemologici delle discipline (Österreicher 2005). In questo senso si orientano anche alcuni studi su italiano e tedesco come lingue della comunicazione scientifica (Calaresu/Guardiano/Hölker 2006, Heller 2010).

² Secondo Fearn (2007, 170) sono necessarie almeno 400 ore di lingua generale per poter frequentare corsi di lingua specialistica.

semplici e, inizialmente, passive come la consultazione della letteratura specialistica. Tale impostazione è seguita tradizionalmente nel materiale didattico, pensato per apprendenti di livello avanzato³. Anche in interventi recenti, orientati all'insegnamento accademico dell'italiano all'estero, non si prescinde da un approccio comunicativo a livelli di competenza medio-alti, finalizzandolo allo sviluppo di tutte e quattro le abilità ed alla preparazione allo studio in Italia (Semplici & Tronconi in Diadori 2011, 243-253).

Nella letteratura glottodidattica anglosassone e di lingua tedesca, invece, si trovano riferimenti a percorsi di apprendimento diversi (Basturkmen 2006, Roelcke 2010) o almeno alla necessità di considerarne la praticabilità (Robinson 1991)⁴. A questi si aggiungono i contributi della linguistica acquisizionale circa l'importanza dell'apprendimento consapevole e i vantaggi forniti da una didattica di stampo costruttivista basata sull'*input*⁵. Lo sviluppo rapido di competenze in una lingua straniera in relazione alla disciplina di studio è talora recepito come una necessità e la concezione di percorsi di apprendimento in funzione di tale obiettivo come una risposta ai bisogni del pubblico universitario di un'Europa unita orientata all'educazione plurilingue (Vogel 2007, 185-199). Quest'ultima non deve consistere necessariamente nello sviluppo di tutte le abilità a pari livello in più lingue straniere: il plurilinguismo, infatti, è piuttosto la padronanza di un repertorio di risorse comunicative differenziato (per lingue, varietà delle stesse e abilità) in base alle esigenze sociali del singolo (Conseil de l'Europe 2007, 40-41). L'acquisizione rapida di competenze parziali in una nuova lingua straniera può, infine, essere favorita dalla didattica dell'intercomprensione. Nella ricerca presentata di seguito essa è applicata ad un corso d'italiano per principianti nel contesto disciplinare storico artistico e archeologico.

³ Si vedano ad esempio *L'italiano dell'arte* (Mantovano 1996) e *L'italiano attraverso la storia dell'arte* (Angelino & Ballarin 2006).

⁴ Robinson (1991, 3 e 21-23) sostiene che l'inglese per scopi specialistici può essere insegnato anche ai principianti a partire dal nucleo comune ad ogni varietà all'interno di un determinato sistema linguistico, riferendosi agli studi di Bloor and Bloor (1986) e di Selinker e Douglas (1985 e 1986) sull'acquisizione: essi provano che ciò che cambia da parte degli studenti sono le strategie interlinguistiche messe in atto in un contesto piuttosto che nell'altro, perciò Robinson conclude che l'apprendimento di una lingua per scopi specialistici e l'acquisizione linguistica in un contesto disciplinare sono essenzialmente questione di metodologia didattica.

⁵ Chini (2011, 1-22) sottolinea il ruolo dell'*input* nell'insegnamento di una LS, sia esso di tipo integrato (*input* comprensibile e interazione), basato sull'uso (esposizione a determinate strutture in base alla loro frequenza e salienza) o interazionista (in contesti di integrazione di lingua e contenuto): l'attenzione riservata all'*input* fornisce «utili indicazioni per una rivisitazione critica di approcci e metodi glottodidattici di stampo solo comunicativo» (*ibi*, 15) e attiva quei meccanismi cognitivi responsabili della *language awareness* che conducono all'acquisizione linguistica (*language acquisition*).

2. L'intercomprensione

L'intercomprensione è la capacità di comprendere lingue straniere o varietà delle stesse senza averle apprese nel loro ambito naturale o in un contesto istituzionale e può essere attivata dagli apprendenti (Meißner 2010, 120-121)⁶. Essa è un processo di transfer che si realizza a livello intralinguale, interlinguale, pragmatico e didattico: intralinguale è il transfer all'interno del sistema lingua (sia essa la madrelingua o la lingua straniera più vicina alla lingua di arrivo); interlinguale è il transfer tra una lingua e l'altra (poiché l'apprendimento di ogni nuova lingua modifica le conoscenze anche delle lingue precedentemente apprese); pragmatico è il transfer che fa riferimento a convenzioni comunicative e interculturali, mentre il transfer didattico attiva gli schemi comportamentali in relazione con le esperienze guadagnate con l'apprendimento delle lingue. Meißner individua sei obiettivi nell'apprendimento plurilingue: sostenere la motivazione a capire diverse lingue, saper riconoscere parole in una nuova lingua che mostrano una stretta parentela in lingue diverse, i morfemi in una lingua straniera, le strutture frasali e le categorie sintattiche, una sistematicità tra le lingue, sviluppare nell'apprendente la consapevolezza linguistica (*language awareness*). Recenti contributi mostrano che la didattica dell'intercomprensione favorisce lo sviluppo delle competenze metalinguistica e metacognitiva (Meißner & Morkötter 2009, 51-69). L'intercomprensione suggerisce, dunque, i principi della didattica delle lingue terziarie (Neuner 2004, 27-32): l'apprendimento cognitivo, la comprensione come fondamento e punto di partenza dell'apprendimento, l'orientamento al contenuto e al testo, l'economizzazione del processo di apprendimento⁷.

I progetti di ricerca in Europa si sono concentrati soprattutto sull'intercomprensione tra lingue appartenenti ad una stessa famiglia⁸. Per le lingue romanze, il progetto dei 'sette setacci' ha fornito un quadro linguistico di riferimento per lo sviluppo di competenze passive nelle lingue neolatine (Klein & Stegemann 1999). L'esperienza didattica è stata spesso realizzata nelle scuole secondarie, laddove l'intercomprensione è stata vista come strategia per l'apprendimento di una lingua romanza (generalmente l'italiano o lo spagnolo acquisiti come LS3 dopo l'inglese e il francese) (Bär 2009). Nell'ambito di queste ricerche è apparso utile il lavoro su testi non finalizzati all'apprendimento e legati alla cultura obiettivo della lingua in questione, secondo un approccio costruttivistico che predilige fin dall'inizio il lavoro con materiali autentici⁹.

⁶ Si fa riferimento qui e di seguito ad alcuni, tra i molteplici contributi, con cui Franz-Joseph Meißner, a partire dalla fine degli anni '70, ha definito l'intercomprensione, elaborato un modello psicolinguistico di apprendimento del plurilinguismo, proposto esperienze didattiche e progettato l'eurocomprensione: Meißner (1998, 2004a, 2004b, 2005 e 2010).

⁷ Per una discussione dei modelli psicolinguistici di apprendimento e della didattica delle L3 basata sugli studi di Neuner e della loro applicabilità in contesti extrascolastici cfr. Caspar-Terizakis (2009, 115-123).

⁸ Cfr. Bär, M. 2004. *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*, Schöner Verlag Aachen, 2004, 121-146.

⁹ In Meißner (2004b): 'nicht-lehrintentionale zielkulturelle Texte'. Riprendendo questo principio Schöpp (2007, 432-447) in un corso d'intercomprensione d'italiano L3 propone brani

Recenti studi sull'intercomprensione tra lingue non appartenenti alla stessa famiglia (Capucho 2002) o tipologicamente distanti tra di loro (Ollivier 2008) hanno confermato l'efficacia delle competenze trasversali, testuali, situazionali ed extralinguistiche per l'intercomprensione (Doyé 2005).

Nel contesto dei saperi disciplinari una sistematica applicazione dell'intercomprensione è stata finora poco indagata (Stahl 2007), sebbene essa possa risultare interessante in virtù degli elementi lessicali comuni, di comuni forme morfosintattiche a livello microtestuale e, a livello macrotestuale, di tipologie proprie di un discorso disciplinare piuttosto che dell'altro, espressione di saperi comuni in lingue diverse. Nel caso delle discipline artistiche, il prestigio dell'arte italiana dal basso Medioevo in poi è alla base della formazione del lessico dell'arte, poi passato dall'italiano alle altre lingue europee, talvolta con la mediazione del francese, dando vita ad un repertorio di calchi, prestiti e forestierismi. Gli esempi proposti mostrano la vicinanza lessicale, semantica e sintattica tra il testo in italiano e la sua traduzione in francese e spagnolo (fig. 1) e gli internazionalismi, la prossimità del lessico della disciplina anche in lingue europee non romanze (fig. 2). Nel primo caso si fa riferimento al secondo dei 'sette setacci' (lessico panromanzo), nel secondo al primo 'setaccio' (internazionalismi). Il lavoro sull'intercomprensione può essere appropriato in questo contesto disciplinare, laddove l'italiano sia lingua terziaria con apprendenti in possesso dell'inglese e di una lingua romanza come LS, come mostrano i dati empirici della presente ricerca.

Il lessico panromanzo (setaccio 2)

Italiano

Policleto e il Canone Policleto di Argo è uno scultore greco della prima classicità. Compose le sue opere secondo lo schema del chiasmo; indica le giuste proporzioni in un trattato, il «Canone». Una sua statua famosa è il Doriforo. L'originale bronzo (del 450 circa avanti Cristo) è perduto, ma ne possediamo molte copie di età romana. Un esempio è la copia del Doriforo conservata al Museo Archeologico Nazionale di Napoli.

Francese

Polyclète et le Canon Polyclète est un sculpteur grec du «Premier Classicisme». Il a composé ses œuvres selon le schéma du chiasme; il a décrit les justes proportions dans un traité, le *Canon*. Parmi ses statues célèbres figure celle de *Doryphore*. L'original en bronze (datant de 450 av. J.-C. env.) est perdu, mais on en possède plusieurs copies réalisées à l'époque romaine. La copie du *Doryphore*, conservée au Musée archéologique National de Naples, en est un exemple.

sulle città tratti da Wikipedia, "trasparenti" grazie al lessico panromanzo ed agli internazionalismi; Vences (1998, 265-284) propone lo stesso approccio ai testi (spagnolo L3 dopo il francese e il latino): la didattica è finalizzata all'acquisizione di strategie intercomprensive, con ricaduta sulle competenze passive e attive.

Spagnolo

Policleto y el Canon Policleto de Argo es un escultor griego del primer clasicismo. El compone sus obras según el esquema del quiasmo e indica las justas proporciones en un tratado, el «Canon». Una de sus estatuas famosas es el Doriforo. El original en bronce (del 450 aprox. A.C.) es perdido, pero poseemos muchas copias de eso de la época romana. Un ejemplo es la copia del Doriforo conservada en el Museo Archeológico Nacional de Nápoles.

Fig. 1: Esempio di testo breve di argomento storico-artistico nelle tre principali lingue romanze¹⁰.

Internazionalismi (setaccio 1)						
ITALIANO	FRANCESE	SPAGNOLO	PORTO-GHESE	TEDESCO	INGLESE	OLAN-DESE
scultore	sculpteur	escultor	escultor	Bildhauer	sculptor	beeldhouer
schema	schéma	esquema	esquema	Schema	scheme	schema
proporzione	proportion	proporción	proporção	Proportion	proportion	proportie
originale	original	original	original	Original (das)	original	origineel
copia	copie	copia	cópia	Kopie	copy	kopie
bronzo / bronzeo / in bronzo	bronze / en bronze	bronze / en bronze	bronze / em bronze	Bronze / aus Bronze	bronze / bronze	brons / bronzes
trattato	traité	tratado	tratado	Abhandlung	Treatise	verhandeling
chiasmo	chiasme	quiasmo	quiasmo	(Chiasmus) Kontrapost	chiasmus	chiasme
Museo Archeologico Nazionale	Musée Archéologique National	Museo Archeologico Nacional	Museo Arqueológico Nacional	Archäologisches Nationalmuseum	National Archaeological Museum	Nationaal Archeologisch Museum

Fig. 2: Il lessico dei testi della fig. 1 a confronto in alcune lingue europee romanze e germaniche.

¹⁰ Il testo italiano è tratto da *La lingua dell'Arte* (Gay 2011, 8), la traduzione è stata realizzata dall'autrice dell'articolo.

3. Lo studio di caso

Gli apprendenti con cui è stata svolta la ricerca empirica sono studenti di Storia dell'arte e Archeologia che hanno frequentato i corsi *Italianisch für Kunstgeschichte*, *Archäologie und Architektur 1 e 2* all'Università di Münster e *Italianisch für Archäologen und Kunsthistoriker 1 e 2* all'Università di Göttingen, in due moduli semestrali di 28 e 26 ore (livello obiettivo A2+). I corsi, offerti tra il semestre invernale 2011-2012 ed estivo 2013, sono il campo di applicazione di una ricerca-azione, condotta come studio longitudinale: muovendosi tra la prospettiva degli apprendenti e del docente, attraverso la raccolta di dati prevalentemente qualitativi (questionari, interviste, produzione scritta e verbali delle lezioni), lo studio indaga i prerequisiti ed i bisogni dei destinatari, le strategie ed i contenuti del materiale didattico necessari alla realizzazione del processo di apprendimento ed al raggiungimento degli obiettivi¹¹. L'intercomprensione entra nel corso come metodo didattico e strategia di apprendimento (il corso, però, non è d'intercomprensione, bensì di lingua!) per sviluppare in tempi rapidi competenze linguistiche nel contesto disciplinare. Le interviste con gli apprendenti forniscono un feedback sull'esperienza e la competenza metacognitiva acquisita, mentre i testi prodotti in sede d'esame informano sui tipi di transfer positivo e negativo messi in atto. I questionari somministrati ad inizio corso mostrano che l'italiano viene appreso nell'85% dei casi come quarta lingua straniera, dopo l'inglese, una lingua romanza ed una classica (fig. 3 a.). Il dato, confermando i risultati dell'indagine *Italiano 2000* (De Mauro 2002), dimostra che siamo nell'ambito della didattica delle lingue terziarie. Il 57% degli studenti è principiante assoluto, il 21% si ritiene quasi principiante o in possesso di qualche conoscenza acquisita in autoapprendimento; solo il 13% ha già frequentato corsi d'italiano a scuola o all'università (fig. 3 b.). Il contesto si presta alla didattica intercomprensiva.

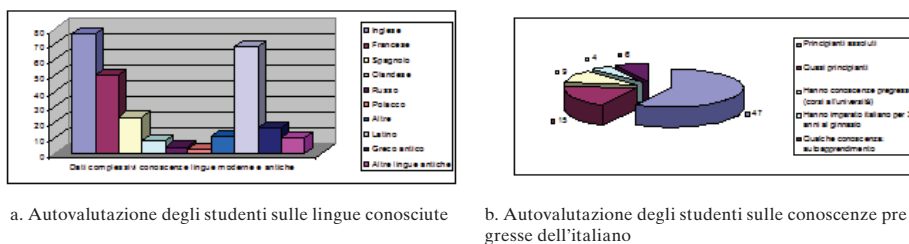


Fig. 3: Conoscenze linguistiche pregresse in lingua straniera (a) e in italiano (b.) risultanti dagli 81 questionari raccolti nei corsi.

¹¹ Lo studio è parte di una ricerca di dottorato in corso all'Università di Göttinga sull'insegnamento e l'acquisizione di competenze e abilità in italiano lingua specialistica a livello principianti all'università. I dati qui proposti sono parziali: si tratta del totale dei questionari d'inizio corso, di estratti dalle interviste svolte alle Università di Münster (marzo e maggio 2012) e Göttingen (giugno e dicembre 2012; giugno 2013), di alcuni risultati emersi da un corpus di prove d'esame (Münster, marzo 2012).

Dalle interviste emerge che gli studenti hanno spesso già fatto, più o meno consapevolmente, esperienze linguistiche di carattere intercomprensivo. Si tratta di un processo noto a chi ha vissuto l'esperienza dell'emigrazione in età scolare (a) o di una strategia messa in atto durante lo studio universitario (b):

- (a) «Io non sono di madrelingua tedesca. Sono arrivata in Germania quando avevo 8 anni e allora ho imparato il tedesco all'incirca allo stesso modo, cioè leggendo molto. Ad un certo punto si raggiunge una sensibilità nei confronti della lingua e si sa all'incirca che questo dovrebbe essere il verbo e quell'altro elemento dovrebbe significare quello e quell'altro. Io trovo che questo principio lo utilizziamo molto bene in questo corso ed è una cosa che funziona molto bene». (Martha, Münster, 14/05/2012)¹²
- (b) «Quello che per me è importante è semplicemente ... la lettura e comprensione, sebbene debba dire che io ora a Storia dell'Arte ho avuto così spesso a che fare con testi italiani, che me lo posso già immaginare abbastanza bene senza averlo veramente imparato prima. Cioè me ne sono appropriata poco alla volta attraverso le mie altre conoscenze linguistiche e sapevo già leggere passivamente l'italiano discretamente, quando ho cominciato questo corso di lingua». (Anja, Münster, 14/05/2012)

In un'intervista svolta all'Università di Göttingen, alla domanda se le studentesse facciano ricorso alle loro conoscenze in altre lingue straniere per comprendere i testi che leggono in italiano, vengono date risposte differenti a seconda delle lingue studiate, ma univoche nel contenuto: l'inglese (c), il latino e il francese (d), lo spagnolo (e) sono le lingue di riferimento:

- (c) «Per me è un aiuto quando io posso far riferimento allo spagnolo o all'inglese, ad alcune parole che suonano in modo simile, come ad esempio 'dedicato' e 'dedicated', dall'inglese, insomma è una cosa che aiuta a leggere in modo scorrevole, quando si capisce la parola, non bisogna andare a guardare la traduzione». (Julia, Göttingen, 06/06/2013)
- (d) «Sì, anche nel mio caso. A me ha aiutato molto il latino ... attraverso il latino ho riconosciuto alcune parole [...] Qualche volta anche il francese. Insomma per me è in ogni caso d'aiuto il latino e qualche volta, per una parola o l'altra, anche il francese». (Ina, Göttingen, 06/06/2013)
- (e) «Lo penso anch'io: il latino è una buona base e credo che inconsapevolmente venga anche dallo spagnolo o dall'inglese che io, senza aver riflettuto tanto sulle parole, in qualche modo capisco il significato». (Franziska, Göttingen, 06/06/2013)

In una precedente registrazione, una delle studentesse intervistate (f), considerando le situazioni comunicative, fa riferimento a un'intercomprensione intralinguistica, basata sull'intonazione, e spiega perché sia utile aver già frequentato un corso d'italiano, quando ci si accinge al soggiorno di scavo in Italia:

- (f) «[Dopo un corso] si ha già il senso di come suona la lingua [...] di dove finisce una parola e ne comincia un'altra [...]. Insomma, anche se non capiamo quello che ci viene detto, sappiamo in ogni caso capire l'intercalare o altri piccoli elementi, e si può già strutturare

¹² Questo ed i seguenti estratti sono stati tradotti dall'autrice dell'articolo, poiché le interviste sono state svolte in lingua tedesca. I nomi dei corsisti intervistati sono stati modificati per salvaguardarne l'anonimato.

la frase, si sa più o meno quello che uno vuole dall'altro, anche se ora in dettaglio non si può certo capire tutto». (Petra, Göttingen, 13/12/2012)

Gli studenti sono in grado di far riferimento a strategie interlinguali per capire l'italiano, soprattutto per comprendere i testi scritti e in riferimento al lessico; in particolari situazioni comunicative mettono in atto anche strategie intralinguali; essi mostrano diversi livelli di consapevolezza circa il ricorso a processi cognitivi metalinguistici¹³. L'intervento del docente può dunque essere finalizzato ad aiutare gli studenti ad attivare i processi di transfer, a rendere sistematico un metodo di lavoro che va esteso ad altri ambiti oltre a quello lessicale, a favorire l'acquisizione della consapevolezza metalinguistica.

4. La didattica dell'intercomprensione nel corso oggetto di studio

La lezione si basa sempre su un testo di contenuto storico-artistico o archeologico, la cui complessità è attenuata seguendo un criterio di progressione in lunghezza (testo costruito o ridotto e adattato da manuali di storia dell'arte) e per tipologia (dapprima testi descrittivi e pragmatici, poi narrativi e argomentativi). L'obiettivo è che al termine dei due moduli gli studenti siano in grado di lavorare con manuali didattici, cataloghi di mostre, relazioni di scavi, testi pragmatici. I testi scritti, com'è proprio della disciplina, sono sempre accompagnati da immagini con funzione illustrativa, esemplificativa o complementare (nel caso di piante e rilievi architettonici o mappe di scavi e siti archeologici). L'esercizio con i testi audio e video mira a far sviluppare l'abilità di ascolto visione e comprensione di documentari a carattere storico-artistico e archeologico. L'abilità di produzione scritta viene esercitata *ab initio* e in rapida progressione (frasi, brevi descrizioni, biografie di artisti o studiosi, compilazione di schede di scavo o delle opere)¹⁴. A lezione si ascolta il brano audio relativo al testo a libro aperto, poi lo si legge a voce alta, quindi gli studenti sono invitati a dire in tedesco cos'hanno capito. La comprensione globale viene così raggiunta con il contributo di tutti e condivisa in lingua tedesca, procedendo per ipotesi formulate dagli studenti, con un percorso di scoperta guidata (*bottom up*)¹⁵. Analogamente avviene, in una seconda fase, l'osservazione degli aspetti morfosintattici: a coppie o in piccoli gruppi, gli studenti ritornano sul testo per comprenderne la struttura (grammatica per ipotesi); si raccolgono i risultati *in plenum*, si fanno osservazioni sul funzionamento della

¹³ Questo dato conferma quanto già evidenziato in Meißner / Morkötter (2009 *cit.*) e la possibilità di rendere tali processi consapevoli attraverso la didattica dell'intercomprensione.

¹⁴ Nelle fasi iniziali può essere intesa come 'produzione linguistica in una lingua sconosciuta' (o quasi) secondo i principi della didattica dell'intercomprensione (Meißner 2004b), che tuttavia non prevede lo sviluppo di competenze produttive (Meißner 2005).

¹⁵ Come osserva Meißner (2004, 7-8), in questo modo si favorisce la motivazione oltre all'apprendimento linguistico. Altri metodi della didattica intercomprensiva come la redazione di verbali sui processi di decodificazione a voce alta (*Laut-Denk-Protokolle*) o di una grammatica plurilingue per ipotesi (*mehrsprachige Hypothesengrammatik*) non vengono utilizzati nella ricerca, che riguarda un corso di lingua e non d'intercomprensione ed essendo quest'ultima una parte non esclusiva della ricerca.

lingua, anche in riferimento ad altre lingue straniere, e se ne individuano le regolarità. Il docente ha un ruolo di incoraggiatore all'apprendimento nel rispetto dell'autonomia dei discenti (*learner autonomy*) secondo i principi della didattica dell'intercomprensione: egli favorisce l'attivazione dei processi di transfer e l'acquisizione della consapevolezza linguistica.

Nel caso del brano *Gli ordini architettonici del tempio greco* (fig. 4) (nel libro di testo accompagnato da immagini), si fa riferimento ad un sapere disciplinare e macrotestuale condiviso (gli studenti conoscono già le caratteristiche dei tre ordini architettonici e la struttura del testo descrittivo corredato di illustrazioni con funzione esemplificativa). Il brano consente di attivare l'intercomprensione trasversale relativamente a contenuto, struttura del discorso e in rapporto al codice iconico di cui si serve. Il lessico è 'trasparente', data l'etimologia greca o latina dei termini, simili anche in tedesco. Le ridondanze lessicali e sintattiche offrono un aiuto alla comprensione globale.

GLI ORDINI ARCHITETTONICI DEL TEMPIO GRECO

Gli ordini architettonici del tempio greco sono tre: dorico, ionico e corinzio.

Ognuno dei tre ordini presenta delle differenze in alcune parti del tempio. In particolare sono diversi la colonna, il fregio ed il capitello. Nel tempio dorico la colonna poggia direttamente sullo stilobate (o basamento). Nei templi ionici e corinzi le colonne hanno un loro basamento. Il capitello dorico è molto semplice e si compone di due parti, abaco ed echino.

Nell'ordine ionico l'abaco è sottile e decorato; l'echino è in proporzione più grande e si distingue per la presenza di volute e di una decorazione con ovuli, dardi e astragali. Il capitello corinzio, infine, è decorato con foglie d'acanto tutt'intorno all'echino, mentre ha un abaco semplice.

Le colonne ioniche e corinzie sono più slanciate della colonna dorica. Il fregio, che nel tempio dorico è diviso in metope e triglifi, nel tempio ionico è continuo e presenta una decorazione a bassorilievo. Anche nel tempio corinzio il fregio è continuo.

Fig. 4. Esempio di testo utilizzato nel corso oggetto di studio sul quale si lavora sull'intercomprensione¹⁶.

La didattica dell'intercomprensione, facendo notare gli internazionalismi, attiva il transfer interlinguale e intralinguale. Nella successiva osservazione delle strutture morfosintattiche e dell'articolazione del discorso si mira invece a far acquisire uno stile di lettura efficace, ad attivare processi automatici di elaborazione delle informazioni sintattiche, che consentono di concentrarsi con maggiore efficacia e più rapidamente sulle parole piene e sulle informazioni semantiche. Un successivo esercizio, in cui si richiede di comporre individualmente brevi frasi sul tempio greco con vocaboli a scelta, attiva i processi di transfer anche nella produzione scritta. Il metodo di lavoro qui esemplificato consente di sviluppare competenze linguistiche passive e attive in

¹⁶ L'esempio è tratto da Gay (2011, 16).

breve tempo, come dimostrano le prove d'esame, e sostiene la motivazione all'apprendimento, come riscontrato nelle interviste (cfr. g, h)¹⁷:

- (g) «Ci si sente presi sul serio [in questo corso]. Io per lo meno, perché le cose che si imparano negli altri corsi si possono imparare a scuola. E questo mi stimola ad investire ancora più tempo volontariamente nello studio». (*Alina*, Münster, 14.05.2012)
- (h) «Trovo che il corso sia costruito molto bene confrontandolo ... per l'ennesima volta ... con l'altro corso d'italiano, perché quell'altro rimane su un piano molto generale e questo è proprio molto interessante [...]. In ogni caso qui il discorso mi convince molto di più ... imparare questi termini specifici in italiano, perché io li posso usare, piuttosto che saper chiedere dov'è la stazione o saper ordinare un caffè». (*Matthias*, Göttingen, 7.06.2012)

5. Il corpus di testi scritti: considerazioni e ipotesi sulle strategie messe in atto dagli studenti

Dalla produzione scritta degli studenti si possono ricavare informazioni sul ricorso all'intercomprensione come strategia e sui transfer messi in atto. Il corpus si compone dei testi prodotti da 18 studenti in sede d'esame al termine di un corso (I modulo, 28 ore) tenutosi all'Università di Münster nel semestre invernale 2011-2012¹⁸. Gli elaborati, di lunghezza media di 120 parole, descrivono, a partire da una riproduzione a colori e da una scheda tecnica dell'opera, un dipinto rinascimentale, il *Compianto sul Cristo morto* di Luca Signorelli. A titolo esemplificativo si forniscono due componimenti, il primo più breve e semplice, il secondo più lungo e caratterizzato dall'uso di strutture più complesse (fig. 5 a. e b.).

¹⁷ La motivazione all'apprendimento deriva dall'esperienza fatta nel corso e va letta come fattore affettivo. La relazione tra fattori affettivi e consapevolezza dei processi cognitivi individuali (sapere metacognitivo) è discussa nella sua tradizione di ricerca e nell'ambito della didattica dell'intercomprensione in Meißner & Morkötter (2009, *cit.*).

¹⁸ Il corpus, costituito con spoglio manuale, si compone di un lemmario con numero di occorrenze e concordanze (*cluster*) e di un lessico di sequenze e strutture (che contempla le polirematiche), ovvero di una lista delle occorrenze. Sul corpus è stata condotta un'analisi lessicale (livello paradigmatico "verticale") ed un'analisi delle strutture (livello sintagmatico "orizzontale") (Bolasco 2005, Chiari 2007). Esso presenta nel complesso 2377 tokens; 300 types e 228 lemmi.

“Il Compianto sul Cristo morto“ di Luca Signorelli (1449-1523) è un olio su tavola. L'artista dipinge l'opera nel 1502 per la chiesa di Santa Margherita a Cortona. La collocazione attuale è Museo diocesano in Cortona. I soggetti iconografici sono il Compianto sul Cristo morto, la Crocifissione e la Risurrezione. Al centro il dipinto presenta il Cristo deposto dalla croce. Anche vediamo la Madonna, l'apostolo Giovanni, la Maddalena, le pie donne e due uomini, ci sono Giuseppe d'Arimatea e Nicodemo. Sullo sfondo l'opera presenta tre croci e un cielo blu. Sulla predella vediamo le scene della Passione di Cristo. L'artista usa blu, rosso, verde e marrone, ma i colori non sono chiaro. (118 parole)	L'opera „Compianto sul Cristo morto“ è un dipinto del pittore Luca Signorelli del 1502. È un olio su tavola con le dimensioni 270x240 cm. La sua collocazione attuale è il Museo diocesano a Cortona, ma originariamente Luca Signorelli ha dipinto quest'opera per la chiesa Santa Margherita a Cortona. Da metà '700 fino al 1923 il „Compianto sul Cristo morto“ era nel Duomo di Cortona. Nell'opera vediamo al centro, in basso, il corpo di Cristo morto, già deposto dalla croce. A sinistra c'è la Madonna e a destra c'è la Maddalena, ai piedi di Cristo. Altri personaggi raffigurati sigruppano dietro Cristo. Ci sono tre pie donne a sinistra e due uomini, Giuseppe d'Arimatea e Nicodemo, a destra. Al centro c'è l'apostolo Giovanni e una donna. Sullo sfondo sono rappresentate 3 scene: A sinistra c'è il Golgatha, al centro vediamo una città e a destra il paesaggio è collinoso. I soggetti iconografici dell'opera sono il Compianto sul Cristo morto, la Crocifissione, rappresentata a sinistra, e la Risurrezione, rappresentata a destra. Nelle scene della predella, un'opera della bottega di Luca Signorelli, forse del pittore Girolamo Genga, vediamo stazioni della Passione di Cristo. (199 parole)
Testo prodotto dal corsista B10-1.	Testo prodotto dal corsista A01-1.

Fig. 5: Due esempi di produzione scritta dal corpus di prove d'esame analizzato.

Il corpus presenta un lessico differenziato in alcuni ambiti semantici e comune nella definizione dei soggetti iconografici (forniti già nella scheda dell'opera). Vi si osservano, inoltre, 34 *hapax legomena* per quanto riguarda il lessico verbale. La varietà lessicale in alcuni ambiti semantici e nei verbi può forse essere spiegata con la costruzione di un “vocabolario individuale” in fase di apprendimento che probabilmente fa riferimento alle conoscenze linguistiche pregresse (in altre lingue moderne e classiche) dei singoli. Per quanto riguarda la sintassi nominale, è comune a tutti i testi l'uso, per lo più corretto, delle forme locative proprie della descrizione statica e delle espressioni di tempo, entrambe necessarie per presentare un dipinto e redigere una descrizione formale della composizione e dell'iconografia. Interessanti sono i dati sulla sintassi verbale: nel corpus si trovano modi finiti e indefiniti ed il ricorso a tutte e tre le diatesi (quelle passiva e riflessiva non sono state trattate esplicitamente a lezione, ma incontrate nei testi). L'alta frequenza della forma passiva (riscontrata in

17 testi su 18), prevalentemente senza complemento d'agente, va ricondotta evidentemente ad un apprendimento formulaico.

Nella produzione scritta gli studenti hanno fatto ricorso non solo ad un transfer di codici, da quello iconico del dipinto a quello verbale della descrizione, né esclusivamente ad un transfer da una tipologia testuale (la scheda dell'opera) ad un'altra (la descrizione della composizione), bensì si sono serviti anche di altre competenze inter-comprehensive. La descrizione formale di un dipinto e l'analisi della composizione della scena sono condotte, infatti, in modo analogo nelle diverse lingue, in quanto metodo epistemologico delle discipline storico-artistiche. Anche a livello microtestuale, in tedesco, come in inglese o francese ci si serve di analoghe strutture di sintassi nominale (delle forme locative e temporali, ad esempio) o verbale (della forma passiva, degli incisi con proposizioni implicite e verbi al participio passato, per indicarne alcuni). Gli studenti hanno evidentemente utilizzato un'intercomprensione di tipo pragmatico per produrre la struttura discorsiva macrotestuale ed una di tipo interlinguistico a livello microtestuale. A livello interlinguistico, però, avvengono anche i transfer negativi che generano l'interferenza (Meißner 1998, 54-62), come mostrato negli esempi che seguono.

Il sostantivo 'croce', che compare nel corpus nella polirematica «deposto dalla croce» con 10 occorrenze in altrettanti testi, da alcuni viene reso erroneamente come plurale «*croce» al posto di 'croci' (1, 2), forse per interferenza intralinguistica e iper-correttismo, o come «*cruce» (3, 4) per interferenza con il latino:

- (1) alcune croce (B02-1)¹⁹
- (2) con tre croce (B08-01)
- (3) le tre cruce (B15-01)
- (4) deposto della cruce (B14-01)

Altri esempi di interferenza lessicale interlinguistica (5, 6) possono essere riferibili a forme del latino *video* (5, 6) o a *homines* (7), o ancora derivare dallo spagnolo (8) o dal francese (9, 10). Laddove manchi il lessico italiano di riferimento si ricorre al vocabolo straniero (11), quasi come strategia comunicativa per completare l'enunciato²⁰:

- (5) vidiamo (B11-01)
- (6) videamo (B11-01)
- (7) due uomine (B15-01)
- (8) siguro (B13-01)
- (9) soffrende (B07-01)
- (10) la luce è trè molle (A02-01)
- (11) città e See (B12-01)

¹⁹ I codici indicati tra parentesi sono quelli utilizzati nella costruzione del corpus per rendere anonimi i corsisti.

²⁰ L'ipotesi che si tratti di una strategia comunicativa è stata formulata anche in una tesi di master in cui i testi prodotti dai corsisti in fase d'esame e quelli scritti a casa sono stati analizzati dal punto di vista dell'interferenza (Veldscholten 2012, 44-46).

I casi d'interferenza citati, però, sembrano piuttosto confermare il modello di formulazione linguistica di Levelt (1989) discusso da Meißner (1998, 62-65) secondo cui la codificazione procede da basi culturali a partire dalle quali i vocaboli vengono dapprima selezionati (lessicalizzazione), poi grammaticalizzati (morfologicamente e sintatticamente): a questi livelli si attuano i transfer positivi e negativi, quindi anche le interferenze. Così può capitare che un vocabolo corrispondente lessicalmente al contesto d'applicazione venga grammaticalizzato in riferimento ad una lingua diversa da quella di destinazione (cfr. 7) o, addirittura, che l'interferenza intervenga già a livello lessicale, laddove la corrispondenza del vocabolo scelto è solo semantica (cfr. 10, 11). Sul piano sintagmatico attuare un transfer positivo è più complesso, in quanto le congruenze tra le lingue di riferimento sono minori²¹. Il corpus evidenzia interferenze riferibili ad altre lingue conosciute, come nel caso seguente (12) che presenta un adattamento della preposizione francese per rendere il complemento d'agente:

(12) la predella mostra Scene della Passione, dipinte per Girolamo Genga (B13-01)

Altrove (13, 14, 15) la corrispondenza sintagmatica dell'italiano con altre lingue moderne, ad esempio con l'inglese, prima lingua straniera di tutti i corsisti, può aver agevolato la formulazione:

(13) l'opera è conservata a Cortona (B02-01)

(14) il dipinto è conservato nel duomo di Cortona (B13-01)

(15) sullo sfondo sono rappresentate tre scene (B01-01)

Il feedback degli studenti conferma l'ipotesi che essi facciano ricorso all'intercomprensione anche in fase di produzione linguistica. I dati raccolti propongono tre diversi atteggiamenti: c'è chi vede il ricorso al transfer come positivo (i), chi invece non si sente ancora abbastanza sicuro e teme di cadere nell'interferenza (j) e chi ha un atteggiamento intermedio (k, l):

(i) «Nel caso della grammatica lo trovo [un procedimento] piuttosto semplice, perché nelle lingue romanze ... tipo spagnolo o francese, ma soprattutto con lo spagnolo, ci sono ehm ... molte, molte cose che si assomigliano e per questo si è in grado di metterlo in pratica quando si scrive un testo per conto proprio». (Julia, Göttingen, 6/06/2013)

(j) «Insomma ... a me confonde piuttosto. A me capita spesso che ... è una cosa strana con il francese, perché ... è semplicemente una cosa che ... sebbene non l'abbia imparato a lungo a scuola, mi è rimasto in qualche modo in testa e, quando mi viene in mente, in qualche modo succede che non riesco più a pensare in italiano. Insomma, per me è piuttosto una cosa controproducente». (Paula, Göttingen, 06/06/2013)

(k) «Non so ... si pensa sì a come quella cosa si dica in italiano ... io credo di ricavare molto dal latino. Ho fatto latino per anni, mi sembra sempre un po' come esercitarlo. ... Sì ... anche se penso che ci si possa confondere con il latino. Dove ho la parola in latino? Dove ho l'italiano?» (Irina, Göttingen, 6/6/2013)

(l) «Io avevo delle difficoltà all'inizio: ho mescolato molto spagnolo e italiano e, quando devo rispondere in fretta, mi succede ancora che butto lì una parola in spagnolo in mezzo alle altre e ... ehm ... Quello che però è positivo, quando prima o poi si è acquisito il ritmo,

21 Cfr. la discussione in Meißner (1998, 62).

il suono della lingua, ho notato, quando io praticamente adatto in italiano una parola inglese, che magari abbia radici latine, questo funziona molto bene! Come ‘combinare’ – ‘combine’ per esempio, o simili, va molto bene». (Franziska, Göttingen, 06/06/2013)

Uno studente di Münster (m), invece, ritiene che l’intercomprensione sia una risorsa immediatamente disponibile, che consente da subito di esprimersi nella nuova lingua proprio in virtù delle conoscenze disciplinari (culturali e pragmatiche) di cui si è in possesso e delle caratteristiche della lingua specialistica oggetto di studio:

(m) «Io trovo che dal momento che si conosce più o meno la materia e molti termini tecnici sono simili o uguali, è possibile scrivere testi anche lunghi, cosa che in una lingua completamente nuova in un ambito disciplinare che non si conosce non sarebbe possibile: non si potrebbe scrivere da subito una mezza pagina. Ma grazie al fatto che questa è la nostra materia di studio, siamo in grado, anche con conoscenze linguistiche minime, di scrivere frasi significative e di risolvere esercizi complessi» (Marc, Münster, 22/03/2012).

I dati empirici confermano che il potenziale transfer positivo e l’interferenza si muovono sullo stesso piano linguistico e mostrano diversi livelli di competenza nella gestione delle operazioni d’intercomprensione. Tali livelli, riprendendo la distinzione di Meißner e Morkötter (2009, 58-59), si possono ricondurre a differenti gradi di consapevolezza metacognitiva e metalinguistica e a convinzioni degli apprendenti (*learner beliefs*): tutti gli intervistati riferiscono di esperienze metacognitive, anche con risvolti affettivi negativi (j), qualcuno (i, l, m) presenta le caratteristiche dell’apprendente “esperto”, facendo ricorso alle strategie d’intercomprensione non solo a livello lessicale; a livello di consapevolezza metalinguistica ciascuno si riferisce al patrimonio linguistico che ha a disposizione per attivare processi di transfer, laddove c’è chi (i, k, l) mostra una riflessione in merito e chi (j) pare condizionato da una convinzione (*belief*) individuale che agisce da freno. Un corsista (m), però, sembra essere consapevole di compiere un’operazione di transfer culturale in un ambito disciplinare che padroneggia e ciò gli conferisce maggiore sicurezza: egli mostra consapevolezza metacognitiva e metalinguistica. Questo dato, ribadendo il ruolo dell’inferenza, ovvero di processi logici deduttivi a partire dalle conoscenze e dai saperi pregressi nell’attività di produzione linguistica (Meißner 2005 e 2010, 113), suggerisce che il contesto disciplinare può offrire condizioni ideali alla didattica dell’intercomprensione e questa favorire ed economizzare il processo di apprendimento di una lingua terziaria.

6. Conclusioni

Lo studio di caso analizzato, facendo riferimento all’intercomprensione come metodo didattico e strategia di apprendimento linguistico, ha presentato e discusso alcuni dati empirici da interviste narrative e da un corpus di testi. I dati empirici dalle interviste hanno evidenziato che gli studenti a fine corso fanno riferimento in misura diversa l’uno dall’altro a strategie intercomprensive per la produzione scritta, in relazione a diversi livelli di consapevolezza metalinguistica e metacognitiva raggiunti, così come in base a convinzioni individuali, che possono agire da freno. L’analisi dei

testi del corpus ha rivelato da un lato l'acquisizione di un lessico individuale e di strutture di sintassi nominale e verbale relativamente complesse, dall'altro una serie di interferenze di carattere interlinguistico ed intralinguistico da ricondurre a transfer negativi in fase di produzione. L'interferenza, che è peraltro un fenomeno proprio dell'interlingua degli apprendenti, richiede in corsi di questo tipo una necessaria tolleranza dell'errore, in ragione anche del fatto che l'obiettivo del corso e del metodo didattico utilizzato non è di far raggiungere contemporaneamente abilità di pari livello in fase di ricezione e produzione, quanto piuttosto di far acquisire strategie di apprendimento e consapevolezza linguistica. In questo senso i dati empirici sul feedback degli studenti confermano che il percorso viene recepito positivamente proprio nella misura in cui i discenti sviluppano al contempo una consapevolezza metalinguistica e dei processi metacognitivi che presuppongono il lavoro con i testi in una lingua del tutto nuova o quasi. Nel contesto dell'insegnamento di lingue straniere terziarie all'università, lavorare su testi e con contenuti della disciplina di studio con la didattica dell'intercomprensione può aiutare a prendere coscienza degli strumenti e delle strategie che si hanno a disposizione e dei compiti da assolvere, ad acquisire competenza metacognitiva ed economizzare notevolmente i tempi dell'apprendimento linguistico. Come mostrano i dati empirici, tale percorso viene recepito come rispondente ai bisogni degli studenti e premiato con la motivazione all'apprendimento.

Georg-August-Universität Göttingen

Debora GAY

Referenze bibliografiche

- Bär, Marcus, 2004. *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen, Shaker Verlag, 121-146.
- Bär, Marcus, 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Balboni, Paolo, 2000. *Le microlingue scientifico-professionali: Natura e insegnamento*. Torino, UTET.
- Ballarin, Elena, 2007. «Didattica delle microlingue», in: FILIM. <<http://venus.unive.it/filim>>
- Basturkmen, Helen, 2006. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*, Mahwah / New Jersey / London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bogioni, Eleonora, 2011. «La lingua speciale della storia dell'arte nella divulgazione per la didattica accademica», in: *Italiano LinguaDue*, 1/2011, 207-220.
- Bolasco, Sergio, 2005. «Statistica testuale e test mining: alcuni paradigmi applicativi», in: *Quaderni di statistica*, 7, 1-37.
- Calaresu, Emilia / Guardiano, Cristina / Holker, Klaus (ed.), 2006. *Italienisch und Deutsch als Wissenschaftssprachen. Bestandaufnahmen, Analysen, Perspektiven*. Berlin, LIT.
- Caspar-Terizakis, Corinna, 2009. «Wie wird eine zweite, dritte (...) Fremdsprache gelernt oder

- gelehrt? Mehrsprachigkeitsmodelle und Unterrichtsdidaktik», in: Polleti, Axel (ed.), *Sprachen als akademische Schlüsselkompetenz? Dokumentation der 25. Arbeitstagung 2008*, Bochum, AKS-Verlag, 115-123.
- Chiari, Isabella, 2007. *Introduzione alla linguistica computazionale*, Roma-Bari, Laterza.
- Chini, Marina, 2011. «Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale», in: *Italiano LinguaDue*, 2/2011, 1-22.
- Conseil de l'Europe, 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistique éducatives en Europe*, 40-41. <www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp>
- Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze, La Nuova Italia.
- De Mauro, Tullio, et al., 2002. *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- Doyé, Peter, 2005. *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*, Strasbourg, Council of Europe. <<http://www.coe.int>>
- Fearn, Annelise, 2007. «Fachsprachenunterricht», in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke, 169-174.
- Heller, Dorothee, ed., 2010. *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen*, Frankfurt, Peter Lang.
- Hempel, Karl-Gerhard, 2013. «Can Scholarly Communication Be Multicultural? A Glance at Language Use in US Classical Archaeology», in: *Humanities* 2013/2, 128-136. <<http://www.mdpi.com/2076-0787/2/2/128>>
- Hempel, Karl-Gerhard, 2012. «Gegenwart und Zukunft der Mehrsprachigkeit in den Geisteswissenschaften. Deutsch und Italienisch in der Klassischen Archäologie», in: *trans-kom* 5/[1]/2012, 60-123. <www.trans-kom.eu>
- Hempel, Karl-Gerhard, 2011. «Presente e futuro del plurilinguismo nelle scienze umanistiche. Il tedesco e l'italiano in archeologia classica», in: *Lingue e Linguaggi* 6/2011, 49-88. <<http://siba-esu.unile.it>>
- Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D., 1999. *EuroComRom: Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen, Shaker.
- Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (ed.), 2006. *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, XI-XV.
- Meißner, Franz-Joseph, 2010. «Inferenz», in: Surkamp, Carola (ed.), 113.
- Meißner, Franz-Joseph, 2010. «Interkomprehension», in: Surkamp, Carola (ed.), 120-121.
- Meißner, Franz-Josef, 2005. «Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum», in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, 125-145.
- Meißner, Franz-Joseph, 2004a. «Introduction à la didactique de l'eurocomprehension», in: Meißner, Franz-Joseph/Meißner Claude/Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (ed.), *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen, Shaker, 7-140.
- Meißner, Franz-Joseph, 2004b. «Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht», in: Klein, Horst G./Rudtke, D. (ed.), *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*, Aachen, Shaker, 39-66.
- Meißner, Franz-Joseph, 1998. «Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon», in: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (ed.),

- Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen.* Tübingen, Narr, 45-67.
- Meißner, Franz-Joseph / Morkötter, Steffi (2009). «Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension», in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38 (2009), 51-69.
- Neuner, Gerhard, 2004. «Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik», in: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (ed.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Graz, Council of Europe Publ., 13-34.
- Österreicher, Wulf, 2005. «Europäische Mehrsprachigkeit und die Sprachen der Wissenschaft», in: Pörksen, Uwe (ed.), *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*, Wallstein, Valerio, 80-92.
- Österreicher, Mario / Zahn, Rosemarie (ed.), 2007. *Lingua franca - Lingua academica. Mehrsprachigkeit im europäischen Hochschulraum. Dokumentation des 24. Arbeitstagung 2006.* Bochum, AKS-Verlag.
- Ollivier, Christian, 2008. «L'accomplissement d'une tâche en contexte linguistique inconnu. La part du linguistique et de l'extra-linguistique en intercompréhension», in: *Les cahier de l'Acadde*, 3/2008, 127-149. <<http://acedle.org>>
- Robinson, Pauline, 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide.* Hemel Hempstead, Prentice Hall International.
- Roelke, Thorsten, 2010. *Fachsprachen.* Berlin, Erich-Schmidt-Verlag, 169-177.
- Schöpp, Frank, 2007. «Interkomprehensionsunterricht Italienisch: Der Erwerb rezeptiver Kompetenzen im Italienischen über die Brückensprache Französisch», in: Österreicher, Mario / Zahn, Rosemarie (ed.), 432-447.
- Semplici, Stefania / Tronconi, Elisabetta, 2011. «Insegnare l'italiano a studenti universitari», in: Diadori, Pierangela (ed.), *Insegnare l'italiano a stranieri*, Firenze-Milano, Le Monnier-Mondadori, 240-253.
- Spinelli, Barbara / Parizzi, Patrizia (ed.), 2010. *Profilo della lingua italiana*, Milano, RCS Libri-La Nuova Italia.
- Stahl, Thomas, 2007. «Lesen in den Wissenschaften. Überlegungen zur Förderung der akademischen Lesekompetenz in den Studienbegleitenden Fremdsprachenausbildung Deutsch», in: Österreicher, Mario / Zahn, Rosemarie (ed.), 285-299.
- Surkamp, Carola (ed.), 2010. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart-Weimar, Verlag J.B. Metzler.
- Veldscholten, Cornelia, 2012. *Interferenzen im Fremdsprachenunterricht Italienisch. Eine Analyse von Lernertexten*, Masterarbeit zur Erlangung des Akademischen Grades eines Masters of Education, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Sommersemester.
- Vences, Ursula, 1998. «Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen», in: Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (ed.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen.* Tübingen, Gunter Narr Verlag, 265-284.
- Vogel, Thomas, 2007. «Wie kommen Fach und Sprache zusammen? Die Integration der Fremdsprachenausbildung in die Studiengänge: Überlegungen aus der Praxis», *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 36, 185-199.

