

# **Vivere l'interculturala – gelebte Interkulturalität**

*Studi in onore di Hans Drumbl*

Herausgegeben von  
Antonie Hornung und Cecilia Robustelli

Sonderdruck 2008

**STAUFFENBURG  
VERLAG**



## **Inhalt**

<i>Antonie Hornung (Modena und Zürich)</i> Einführung .....	13
<i>Antonie Hornung (Modena und Zürich)</i> Introduzione .....	15
 <b>1 Linguistik</b>	
<i>Konrad Ehlich (München)</i> Lemma „Drumbl“, „drumbeln“ .....	19
<i>Udo Fries (Zürich)</i> Von Bozen und Bolsano nach Bolzano .....	21
<i>Silvia Danese (Modena)</i> Die LektorInnen im Schnittpunkt interkulturellen Handelns .....	27
<i>Claudio Di Meola (Rom)</i> Die Rektion der Lehnpräpositionen im Deutschen .....	35
<i>Eva-Maria Thüne (Bologna)</i> „Die Weiterentwicklung des Schreis über die Meentelände“ – Am Telefon in Deutschland und Italien .....	47
<i>Ernst Kretschmer (Modena)</i> Über Gott und die Welt. Interferenz und Inferenz im deutsch-italienischen Sprachkontakt .....	59
<i>Sandro M. Moraldo (Forlì)</i> Linguistische Austauschprozesse – Zur Sprachkontaktsituation des Englischen am Beispiel von Denglisch und Spanglish .....	77
<i>Doris Höhmann (Bologna)</i> Synonyme und polyseme Sprachmittel als Ausdrucksressource in der Fachkommunikation .....	85
<i>Giancarmine Bongo (Neapel)</i> „Diskurs“: Einige Aspekte der Abgrenzung und Verwendung des Terminus in der deutschsprachigen Linguistik .....	93

*Antonella Nardi (Modena)*

Il valore pragmatico delle frasi nominali.

Sulla funzione pragmatica di frasi nominali nella produzione scritta

in tedesco come lingua straniera. Uno studio di caso tra la sintassi della frase

e la sintassi del testo ..... 111

*Dorothee Heller (Bergamo)*

Verwendungsvarianten des Modalverbs *sollen*

in wissenschaftlichen Rezensionen ..... 125

*Marina Bondi / Davide Mazzi (Modena)*

Adverbial marking of stance and “disciplinary culture”

in academic research articles ..... 139

## **2 Didaktik und Übersetzung**

*Carlo Serra Borneto (Rom)*

... in curricula curriculorum, amen! – Riflessioni sulla costruzione

di un curriculum di Lingua tedesca per l’università ..... 157

*Franca Poppi / Sara Radighieri (Modena)*

The use of the European Language Portfolio in language learning: a case study ..... 167

*Evelyn Wellding / Elke Vaih (Modena)*

Statt Deutschkonsum Aktion auf Deutsch –

vom transaktionalen zum interagierenden Lernen ..... 191

*Federica Missaglia (Mailand)*

Simulierte Emotionen im Phonetikunterricht ..... 213

*Stefanie Vogler (Milano)*

Is error correction useful for second language acquisition? ..... 225

*Renata Zanin (Brixen)*

Prosodie und Text im Sprachkontakt. Sichtbare und

unsichtbare Komponenten einer komplexen Lernsituation ..... 233

*Sabine Schmölzer-Eibinger (Graz)*

Textkompetenz, Transfer und schulischer Wissenserwerb in der Zweitsprache ..... 241

*Marianne Hepp (Pisa)*

Kontrastive Textsortenarbeit als didaktischer Baustein

für eine gezielte Texterschließung in der Fremdsprache ..... 253

<i>Inhalt</i>	11
<i>Cesare Giacobazzi (Modena)</i> Tradurre è interpretare: Il testo letterario come testo ideale nella Formazione del traduttore .....	261
<i>Hans Honnacker (Modena und Florenz)</i> Camilleri è traducibile? Le traduzioni tedesche di romanzi dello scrittore di Porto Empedocle .....	271
 <b>3 Literatur</b>	
<i>Marina Foschi Albert (Pisa)</i> Über Poetizität und Textualität. Vorläufige Überlegungen zum Thema .....	285
<i>Lorenza Rega (Trieste)</i> Friedrich Hebbel tra diversità e estraneità .....	295
<i>Lucia Mor (Milano)</i> Luoghi sospesi. Prospettive ‘inter-culturali’ nella lirica di Marie Luise Kaschnitz .....	307
<i>Marco Cipolloni (Modena)</i> La favola della Favela nel cinema brasiliano, da Humberto Mauro a Cidade de Deus .....	313
<i>Elisabetta Bolla (Bergamo)</i> Ich bin ein maget und hân den muot .....	319
<i>Antonie Hornung (Modena und Zürich)</i> Durch Zeit und Raum: „Del tumbëor Nostre Dame“ .....	347
<i>Johann Drumbl</i> Curriculum vitae .....	375



**Antonella Nardi (Modena)**

***Il valore pragmatico delle frasi nominali.  
Sulla funzione pragmatica di frasi nominali nella produzione  
scritta in tedesco come lingua straniera. Uno studio di caso tra la  
sintassi della frase e la sintassi del testo.<sup>1</sup>***

Nel presente contributo verranno esposti i risultati parziali di un progetto svoltosi in una scuola superiore italiana con discenti che studiano il tedesco come seconda lingua straniera. Lo scopo di questo breve studio di caso è di analizzare produzioni scritte in tedesco di studenti e studentesse italofofoni quali risultati di elaborazione di saperi appresi in situazioni di apprendimento specifiche.

L'analisi ha lo scopo di dimostrare come l'uso di determinati strumenti linguistici rispecchi l'elaborazione diversa di uno stesso input linguistico e sia frutto di scelte pragmatiche e comunicative specifiche. In particolare si focalizzeranno la presenza e l'uso di frasi nominali<sup>2</sup> rispetto alla loro funzione pragmatica svolta nel testo.

Per ragioni di spazio verranno confrontati solo tre esempi tra tutti quelli raccolti durante il progetto in quanto considerati prototipici dei fenomeni linguistici considerati. Essi riassumono, infatti, le caratteristiche principali dei tre grandi gruppi in cui sono stati categorizzati i risultati.

Di seguito verranno presentate le condizioni di rilevazioni dei dati, il modello teorico cui si è fatto riferimento per l'analisi dei dati, i dati stessi e, infine, il risultato dell'analisi.

## **1. La rilevazione dei dati**

Gli allievi e le allieve che hanno partecipato al progetto appartenevano a due distinti gruppi di apprendimento e frequentavano, al momento della rilevazione dei dati, rispettivamente il penultimo e l'ultimo anno della scuola superiore<sup>3</sup>. Il livello linguistico dei due gruppi, benché eterogeneo, era compreso tra i livelli A2 e B1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo.

I dati sono stati rilevati durante l'anno scolastico<sup>4</sup> e sono il risultato di un compito d'apprendimento svolto a casa: per un periodo di due mesi e mezzo i discenti hanno

---

<sup>1</sup> Questo contributo contiene una parte dei risultati dello studio presentato dall'autrice nella sua tesi di dottorato (cfr. Bibliografia). Al prof. Drumbl vanno i più sentiti ringraziamenti per i consigli e le preziose indicazioni bibliografiche.

<sup>2</sup> Per frase nominale s'intende qui una frase assertiva senza verbo (Dubois et al. 1994), quindi una forma speciale di ellissi. Cfr. anche: „Ein Satz ist ein **Nominalsatz** genau dann, wenn sein Prädikat ein Nominal(-Syntagma) ist.“ Lehmann (10.7.2007) „La frase priva di predicato e, quindi, fatta solo di nomi o di gruppi nominali si chiama **frase nominale**.“ Sensini (2006: 370).

<sup>3</sup> Età: 17/18 anni.

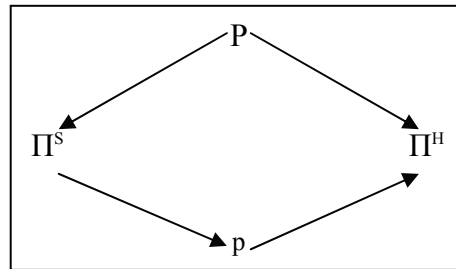
<sup>4</sup> A.s. 2002/03.

scritto un diario di apprendimento in lingua in cui riassumevano quanto svolto in aula durante le lezioni di tedesco, esprimevano la propria opinione sulle attività cui avevano preso parte e i sentimenti provati durante la lezione. Il compito non era soggetto a valutazione, bensì era inteso come possibilità di espressione libera in tedesco, come presa di coscienza dello sviluppo del proprio apprendimento e come campo di sperimentazione nella lingua straniera.

All'inizio di ogni settimana veniva fornito ai discenti un foglio di riferimento in tedesco – *Wochenplan* – sul quale erano riassunti giorno per giorno i contenuti che si sarebbero trattati durante le ore di lezione e una *check list* relativa alla verbalizzazione dei sentimenti provati durante le lezioni<sup>5</sup>. I documenti avevano lo scopo di fornire un aiuto a chi voleva servirsene durante la redazione del diario di apprendimento. Linguisticamente avevano la forma di traccia per punti formati da frasi nominali – per esempio: *Einführung einer Bewertungstabelle. Gegenseitige Evaluation* – e non legati sintatticamente tra loro.

## 2. Il modello teorico di riferimento

Considerando i dati disponibili, cioè le annotazioni dei diari di apprendimento scritti in tedesco dai discenti, come la verbalizzazione di un'elaborazione mentale di dati della realtà scolastica vissuta e dei modelli presentati dall'insegnante, nell'analisi degli stessi ci si riferisce al modello teorico (cfr. Modello A) elaborato da Ehlich/Rehbein 1986: 96. Esso rappresenta un modello di comprensione linguistica tra due persone (S come mittente e H come destinatario) e include nel processo verbale, inteso come azione linguistica, la sfera mentale (II) di mittente e destinatario, mettendo in rilievo l'elaborazione del sapere da parte sia dell'uno che dell'altro.



Modello A

<sup>5</sup> Esempio (Bimmel/Rampillon 2000:169):  
Kreuze bitte an:  
Gefühle, die ich bei der Erledigung der Aufgabe hatte

Positive Gefühle	Negative Gefühle
Spaß	Angst
Ruhe	Ärger
Freundlichkeit	Spannung
.....	.....



Con P (MAIUSCOLO) si intende la realtà vissuta da entrambi i soggetti – cfr. frecce direzionali –, nel nostro caso la realtà scolastica delle ore di lezione di tedesco durante il periodo di scrittura dei diari di apprendimento. Per l'ambito  $\Pi$  – rispettivamente del mittente ( $\Pi^S$ ), nel nostro caso l'insegnante, e del destinatario ( $\Pi^H$ ), nel nostro caso il discente – si intende la sfera mentale dei due soggetti, cioè l'ambito cognitivo in cui viene elaborato ciò che accade in P. Il simbolo p (minuscolo) sta ad indicare il risultato verbale dell'elaborazione mentale di P, cioè della realtà vissuta, da parte del mittente e da lui trasmesso in ambito interazionale al destinatario. Nel caso qui trattato si tratta del sapere linguistico trasmesso a lezione dall'insegnante, del quale fanno parte anche i modelli offerti ai discenti per la redazione del diario di apprendimento. Questo input verbale raggiunge la sfera mentale di H – destinatario, discente – dove viene elaborato, cioè compreso, valutato, collegato alle conoscenze pregresse e qui inglobato<sup>6</sup>.

Se ampliamo il modello sopra esposto<sup>7</sup> proseguiamo nel percorso mentale  $\Pi^H$  di destinatari diversi a, b, c... del nuovo input  $p_i$  (cfr. Modello B). Seguendo il processo di elaborazione dell'input  $p_i$ , che raggiunge la sfera mentale di H in una precisa situazione di apprendimento  $\theta$ , assisteremo teoricamente alla sua integrazione da parte dei diversi destinatari nelle loro conoscenze già apprese, cioè alla sua acquisizione, e quindi alla generazione di sapere nuovo. Se il nuovo sapere viene espresso verbalmente esso dà luogo a un prodotto finale tangibile  $p_j$ , frutto dell'elaborazione e integrazione personali di sapere nuovo in una situazione di apprendimento data <sup>( $\theta+1$ )</sup>.

**Input ( $p_i$ ) → Elaborazione → ( $p_i \rightarrow \Pi^{Ha, b, c...(\theta)}$ ) → Verbalizzazione ( $\Pi^{Ha, b, c...(\theta)} \rightarrow p_{ja, b, c...(\theta+1a, b, c...)$ )**

#### Modello B

I simboli  $p_{ja, b, c...}$  del modello B stanno ad indicare in questo contesto i prodotti linguistici finali che si riferiscono allo stesso tipo di input  $p_i$  e di situazione di apprendimento  $\theta$  ma si differenziano tra loro in quanto frutto delle elaborazioni mentali soggettive <sup>(+1a, b, c ...)</sup>, quindi diverse, dei vari destinatari, ora diventati a loro volta mittenti.

Essendo questi prodotti finali analizzabili linguisticamente, per la loro disamina si è scelta la prospettiva della pragmatica funzionale sottolineando in ogni caso esaminato la funzione comunicativa svolta dagli elementi linguistici considerati e il loro significato pragmatico. Per l'interpretazione delle singole elaborazioni dal punto di vista formale e contenutistico si procederà all'analisi procedurale degli esempi scelti<sup>8</sup>; essendo le frasi

<sup>6</sup> „Der ‚ $\Pi$ -Bereich‘ ist vielfältig und repräsentiert die komplexe Menge psychischer Strukturen, die die Widerspiegelung der Wirklichkeit ebenso leisten wie die Kombination von Wissensselementen zu neuen Erkenntnissen, die dann selber als Wissen abgelagert werden, wie aber auch die komplexen Bewertungsprozesse anhand von deontischen und anderen Hierarchien und Systemen usw.“ Ehlich/Rehbein 1986: 97.

<sup>7</sup> Si veda a questo proposito il bello studio di Stezano Kotelo 2007 sull'elaborazione del sapere da parte di studenti universitari che studiano tedesco come lingua straniera. Cfr. in particolare pagg. 89 e segg.

<sup>8</sup> Ehlich 1986: 196 segg. differenzia cinque tipi di procedure, cioè di unità minime di azione linguistica: la simbolica con funzione denominativa (es. sostantivi, verbi, aggettivi), la deittica con funzione di orientamento del destinatario (es. dimostrativi), la speditiva (*expeditiv*) con funzione di contatto

nominali oggetto principale dell'analisi, si focalizzerà in modo particolare la procedura operativa per risalire quindi all'intenzione comunicativa così espressa dei singoli autori.

### 3. I tre esempi

I tre esempi scelti rappresentano la verbalizzazione di diverse elaborazioni sia di quanto avvenuto durante le ore di lezione, quindi delle azioni di apprendimento svolte, linguistiche e non, che dei modelli linguistici a traccia-scaletta offerti dall'insegnante. In questo contesto si ritiene quindi opportuno ricordare che una delle attività linguistiche svolte in classe durante il periodo di scrittura domestica dei diari di apprendimento consisteva nell'esercizio di passaggio da una traccia-scaletta a un testo coeso e coerente, quindi dallo stile nominale allo stile verbale, e viceversa<sup>9</sup>.

I tre esempi (DA)<sup>10</sup> verranno presentati affiancati dal modello di riferimento – *Wochenplan* – offerto di volta in volta dall'insegnante mentre non comparirà la *check list* presentata nella nota 5 in quanto essa è rimasta uguale per tutta la durata del progetto. Per analizzare meglio il tema linguistico focalizzato si presenteranno e commenteranno anche i modelli di struttura testuale (MST) cui sono stati ridotti i tre esempi per metterne in evidenza la costruzione sintattico-testuale.

---

immediato con il destinatario (es. interiezioni o imperativo), l'espressiva (es. intonazione) e, infine, l'operativa con funzione di strutturare il sapere per i destinatari (es. congiunzioni, sintassi della frase).

<sup>9</sup> Esempio:

Dalla scaletta al testo:

Theodor Fontane:

1819 geboren;

von Vater- und Mutterseite her französische Vorfahren;

unregelmäßige Schulausbildung.

Theodor Fontane wurde 1819 geboren. Er hatte von Vater- und Mutterseite her französische Vorfahren.

Seine Schulausbildung war unregelmäßig.

Dal testo alla scaletta:

Nach der Schulzeit begann er eine Apothekerlehre in Berlin und arbeitete danach in Burg, Leipzig und Dresden. Nach der Revolution von 1819 wurde Fontane freier Schriftsteller.

Apothekerlehre in Berlin

nach der Lehre Arbeit in Burg, Leipzig und Dresden

nach der Revolution von 1819 freier Schriftsteller

<sup>10</sup> La sigla significa Diario di Apprendimento.

**3.1 La riproduzione, ovvero la rinuncia a una sintassi complessa**

DA 1

Annotazione nel diario di apprendimento	<i>Wochenplan</i>
<p><b>MONTAG</b><sup>11</sup></p> <p>(1)WIR HABEN PLAKATE MIT UNTERSCHRIFTEN IM PLENUM KOMMENTIEREN, (2)UND WIR HABEN EINE GRUPPENDISKUSSION GEMACHT. (3)WIR HABEN EIN BISCHEN DAS THEMA WIEDERGEHOLT. (4)<u>WIEDERHOLUNG</u> <u>EINIGER GRAMMATIKTHEMEN AUF DIE</u> <u>KLASSENARBEIT.</u> MIT U. (5)WIR HABEN DIE SZENE VON TEXTEN VON BARTSCH GESPIELT. (6)DAS MACHT MIR VIEL SPAB.</p> <p><b>DIENSTAG</b></p> <p>(7)<u>KLAUSUR.</u></p> <p><b>MITTWOCH</b></p> <p>(8)<u>DIE LETZE MAL MIT CAROLA.</u> (9)<u>EINEM ARBEIT ÜBER DIE ZWEI TEXTEN</u> <u>VON BRECHT UND BARTSCH.</u> (10)WIR HABEN DAS SYMBOL UND DIE MORAL GEFINDET. (CE LGA)</p>	<p><b>MONTAG</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommentar der Plakate mit Unterschriften im Plenum.</li> <li>• Eventuelle Durchführung kurzer Gruppendiskussion.</li> <li>• Wiederholung einiger Grammatikthemen und Inhalte im Hinblick auf die Klassenarbeit.</li> <li>• Verteilung der korrigierten Kommentare.</li> <li>• Gegenseitige Korrektur (Zusammenfassung von "Jugend ohne Gott", Bericht über Kategorien, Schwarzfahrer).</li> </ul> <p><b>Mit der Konversationslehrerin</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreative Arbeit mit den zwei Texten von Brecht und Bartsch.</li> </ul> <p><b>DIENSTAG</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Klausur:</b> Kommentar zu einer/zwei Textstelle(n) aus "Jugend ohne Gott" nach den 5 Kategorien (Diskriminierung, Jugend, Institutionen: Schule und Bildung/Kirche, Propaganda, Figuren) + Textgrammatik: Präteritum, Nebensätze (Relativsätze, Temporalsätze) und Passiv.</li> </ul> <p><b>MITTWOCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carolas Aktion</li> </ul>

In questo testo le frasi nominali compaiono come fenomeni isolati a un terzo (4), due terzi (7) e alla fine (8), (9) dell'annotazione e si alternano a frasi non ellittiche senza apparente logica. Il loro impiego non sistematico ma disseminato rende le isolate frasi nominali quasi elementi di disturbo della coesione e della coerenza del testo piuttosto che strumenti di scansione puntuale nella descrizione del fluire didattico.

<sup>11</sup> Gli elaborati vengono presentati nella loro forma originale. Le sottolineature sono dell'autrice dell'articolo. Si numerano solo le frasi che fanno parte del testo. Non si numerano: denominazione dei giorni della settimana, titoli intermedi – *Mit U.* – tabelle (cfr. esempio DA 3 e MST 3).

Uno sguardo più attento alle posizioni in cui esse compaiono lascia intravedere un chiaro influsso del modello distribuito a lezione. Alcune righe vengono addirittura prese letteralmente dal modello con minimi cambiamenti – per lo più omissioni (4) e (7) o piccole variazioni di forma (9). La ripresa quasi letterale delle frasi non viene segnalata esplicitamente come citazione bensì semplicemente inglobata in maniera occasionale nel testo.

Oltre alla tendenza alla ripetizione di un modello a disposizione, l'uso occasionale di frasi nominali indica un allontanamento progressivo dal verbo a favore di una riduzione al minimo della sintassi verbale<sup>12</sup>.

Lo stesso contesto in cui compaiono le frasi nominali non risulta sintatticamente complesso: esse vengono accompagnate da proposizioni semplici a un solo predicato, al massimo formano una costruzione paratattica a due frasi. Il modello di struttura testuale del brano (MST 1) mostra in pieno l'estrema sobrietà della produzione analizzata:

MST 1

- (1-2) HS+HS
- (3) HS
- (4) Nominalsatz
- (5) HS
- (6) HS
- (7) Nominalsatz
- (8) Nominalsatz
- (9) Nominalsatz
- (10) HS
- (CE LGA)

Il susseguirsi di frasi semplici e coordinate senza ombra di rapporti di subordinazione indica semplicità<sup>13</sup> e ripetizione<sup>14</sup> sintattica: il testo mostra solo una costruzione paratattica e una totale rinuncia a rapporti di ipotassi. Delle dieci frasi scritte solo due sono collegate tra loro, le altre sono frasi semplici, di cui quattro mostrano la riduzione ellittica del verbo. Sono presenti solo due modelli di frase – frase semplice e frase nominale – che si alternano velocemente senza variazioni di sorta, per es. inversioni.

Dal punto di vista contenutistico una sola proposizione semplice descrive lo stato d'animo dell'autrice (6) mentre le altre frasi si riferiscono a momenti tecnici della lezione.

Analizzando la funzione pragmatica delle frasi nominali in questo testo si può affermare che esse rispecchiano una scelta linguistica ben precisa: invece di scrivere frasi e/o combinazioni di frasi complete e adeguate dal punto di vista della coerenza testuale, l'autrice sceglie una soluzione sintattica poco problematica e reperita da un

<sup>12</sup> Per riduzione sintattica si intende qui un uso linguistico che mostra tendenzialmente periodi a uno, al massimo due componenti, quindi proposizioni semplici o, al massimo la combinazione di due frasi in una costruzione paratattica e/o ipotattica (cfr. Nardi 2006: 180 segg.).

<sup>13</sup> Per semplicità sintattica si intende qui un uso linguistico caratterizzato da una ridotta produzione di frasi secondarie a favore di combinazioni di frasi di tipo paratattico (cfr. Nardi 2006: 180 segg.).

<sup>14</sup> Per ripetitività sintattica si intende qui un uso linguistico caratterizzato dalla reiterata ripetizione dello/degli stesso/i modello/i di frase, di legame paratattico (es. ripetersi di rapporti di tipo avversativo o disgiuntivo tra le proposizioni) o di combinazione ipotattica (es. ripetersi di rapporti di tipo causale o finale tra le proposizioni) (cfr. Nardi 2006: 181 segg.).

modello dato, quindi da considerarsi priva di errori o per lo meno affidabile dal punto di vista formale. L'uso di questo tipo di frasi non viene giustificato qui da una visione globale del testo cui si voglia dare una strutturazione precisa, quale è invece la funzione pragmatica della traccia-scaletta distribuita come modello. Essa deriva piuttosto dal timore di non essere in grado di esprimersi attraverso una sintassi complessa, variata ed espansa.

La ripetitività dei due modelli di frase scelti – semplice e nominale – forma una struttura quasi cifrata del testo. Questo, sintatticamente peraltro assolutamente corretto, sembra implosivo, frenato nella sua forza comunicativa, come se l'autrice avesse deciso di non rivelarsi troppo. La radicalizzazione della riduzione sintattica avvicina alcuni passaggi del testo a una poesia, a una lirica ermetica. Due frasi nominali estremamente corte, (7) e (8), suonano quasi drammatiche, come una rinuncia definitiva all'ulteriore passaggio di informazioni. E proprio la rinuncia a scrivere per non incappare in probabili errori in lingua straniera è il messaggio comunicativo che passa dal testo.

### 3.2 La transizione, ovvero un cauto avvicinamento alla sintassi complessa

DA 2

Annotazione nel diario di apprendimento	<i>Wochenplan</i>
<p>(C)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Montag, den 2.12.2002 (1)<u>Erste Tag</u> (2)für die Referaten zu vorführen.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- (3)<u>Erste Stunde: die Referaten von meinen Freundinnen.</u> (4)Die Arbeit war interessant (5) weil viele verschiedene Themen würden gegenübergestellt. (6)Die Reden waren generell gut, interessant, flüssig und klar. (7)Wenn jemandem etwas nicht verstanden geht, (8)jetzt war es erklärt bei die Referentin mit schwachere wörter.</li> <li>- (9)<u>Zweite Stunde: Konversation mit U. F.</u></li> <li>(10)<u>Szene von die Letzte Gruppe über die Gewalt.</u></li> <li>(11)<u>Kommentar und Diskussion.</u></li> </ul> </li> <li>• Dienstag und Mittwoch 03/04.12.2002 (12)Wir haben nicht Deutsche Stunde gehabt.</li> </ul>	<p><b>MONTAG</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lerntagebuch:</b></li> <li>• 5-Minuten-Referate (7 Leute)</li> <li>• Einführung einer Bewertungstabelle. Gegenseitige Evaluation.</li> </ul> <p><b>Mit U.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie beschreibe ich ein Bild? Einführung und Erläuterung von Redemitteln</li> </ul> <p><b>DIENSTAG</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinsames Treffen mit den Klassenlehrern</li> </ul> <p><b>MITTWOCH</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulkonferenz</li> </ul>

<p>(13)Ich habe Spaß gehabt (14) um das Referat zu machen, (15)weil ich interessiere mich für das Thema meiner Referat, (16)und die Aufgabe war sehr interessant. (PE LGA)</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Le frasi nominali di questo testo non compaiono isolate e in ordine sparso, bensì in una posizione precisa e ben ordinate. Nella prima parte dell'annotazione le frasi nominali (1) e (3) introducono la narrazione dell'attività a lezione. Questo schema comunque non si ripete nella seconda parte del testo che inizia con tre frasi nominali ma non legate contenutisticamente al passaggio seguente. La funzione introduttiva delle frasi nominali rimane quindi in questo testo un episodio iniziale isolato.

Comparando l'annotazione con il modello di riferimento si nota che la realizzazione di frasi nominali è diversa qui rispetto al primo esempio: nonostante la loro presenza non si possa considerare sistematica, esse – ad es. (9) – non vengono riprese letteralmente dalla traccia data dall'insegnante, bensì considerate nella loro funzione di modello e riprodotte autonomamente dall'autrice.

Anche il contesto sintattico in cui esse appaiono risulta più complesso rispetto a DA 1, come mostra il modello di struttura testuale (MST 2):

#### MST 2

- (1-2) Nominalsatz+NS Final
- (3) Nominalsatz
- (4-5) HS+NS Kausal
- (6) HS
- (7-8) NS Temporal+ HS mit Inversion TA und Ausklammerung
- (9) Nominalsatz
- (10) Nominalsatz
- (11) Nominalsatz
- (12) HS
- (13-16) HS+NS Infinitiv +NS Kausal +HS
- (PE LGA)

La prima parte del testo (1-8) inizia con due frasi ellittiche e continua, dopo questo incipit sintatticamente ridotto, semplice e ripetitivo, con più compattezza – non compaiono ulteriori frasi nominali in alternanza con frasi complete – con più complessità – periodi complessi si alternano con proposizioni in rapporti para- e ipotattici – e con maggiore varietà – l'autrice si cimenta anche in sei tipi diversi di frase.

Anche nella seconda parte del brano (9-16) si ripete lo stesso andamento testuale con un inizio sintatticamente succinto – tre frasi nominali (9), (10), (11) una dopo l'altra seguite da una frase semplice (12) – cui si accompagna poi uno spiegamento sintattico più complesso ed espanso in cui compaiono frasi principali (13) e (16) e secondarie (14) e (15). Queste ultime, anche se non prive di errori, si riferiscono a diversi tipi di subordinazione.

Dal punto di vista contenutistico si nota una chiara funzione delle frasi nominali rispetto alle frasi complete: mentre le prime descrivono l'andamento dell'attività didattica, le seconde riportano prevalentemente l'opinione e le sensazioni dell'autrice.

Dal punto di vista pragmatico anche in questo caso le frasi nominali rispondono ad una scelta linguistica ben precisa: l'autrice del brano ha appreso a lezione e dal *Wochenplan* dato come esempio che una serie di fatti ed avvenimenti si può facilmente riassumere in punti e tramite lo stile nominale. Lei, come anche la sua collega dell'esempio DA 1, hanno notato come queste frasi ellittiche siano più semplici e meno rischiose rispetto a frasi complete e le hanno quindi utilizzate per evitare complesse combinazioni di proposizioni.

Questo secondo esempio si differenzia tuttavia dal primo in diversi punti. Innanzi tutto l'autrice non ha seguito il modello in maniera puramente riproduttiva, bensì lo ha rielaborato in maniera personale creando lei stessa frasi nominali non presenti nella traccia distribuita dall'insegnante. Così facendo ha dimostrato di aver operato un transfer produttivo di sapere creando una sua personale strategia per evitare o diminuire il rischio di errore.

Inoltre ha attribuito a questa soluzione sintattica il compito di esprimere contenuti ben precisi quali la descrizione di azioni concernenti le attività didattiche svolte, mentre per contenuti più personali ha deciso di comporre frasi complete e più complesse.

Infine si nota un incremento di complessità sintattica che segue lo sviluppo tematico del testo: in entrambe le due metà del brano gli incipit così sintetici e scarni hanno la funzione di fase di riscaldamento durante la quale l'autrice si cimenta in frasi e combinazioni sintattiche semplici prima di avventurarsi nell'utilizzo di una sintassi più complessa.

L'uso della frase nominale risulta avere qui, seppur al limite della consapevolezza in quanto debole di sistematicità, da una parte una funzione di preparazione linguistica allo scopo di acquistare fiducia prima del salto in esperimenti più complessi, e dall'altra una funzione di espressione dei contenuti formali ed ufficiali rispetto a quelli che seguono, più personali.

### 3.3 La consapevolezza, ovvero l'uso sistematico di una sintassi testuale

DA 3

Annotazione nel diario di apprendimento	<i>Wochenplan</i>
<p>(5) Lerntagebuch 04/ 11/ 2002</p> <p>(1)Heute haben wir die erste Klausur gemacht. (2)Die Klausur war über das Roman von Theodor Fontane: Effi Briest. (3)Wir haben das Buch während der</p>	<p><b>MONTAG</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klausur:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personenbeschreibung (Zwei Romanfiguren nach Textstelle beschreiben)</li> <li>- Ortsbeschreibung (Einen gegebenen Ort evtl. nach Raster)</li> </ul> </li> </ul>

<p>Sommerferien gelesen. (4)Das war alle in Deutsch geschrieben, (5)es war leichter aber ein bisschen schwierig. (6)In der Schule haben wir viel zusammen gearbeitet. (7)Wir haben (8)wie ein Ortsbeschreibung und Personenbeschreibung gelernt machen. (9)Im Gruppen war immer besser, (10)weil wir die Idee und die Infos tauschen können. (11)Wir haben auch die Handlung reconstruiert (12)und mit Ute Fischer, unsere Muttersprachelehrerin, haben wir darüber gesprochen, (13)und sie hat mit unsere Deutsch ein bisschen geholfen. (14)So heute haben wir dieses Klausur gemacht, (15)um unsere Geschicklichkeit zu prüfen. (16)Vor dem Klausur war ich sehr beunruhigt. (17)Ich hab viel gelernt und ich war besorgt.</p> <p><b>GEFÜHLE – CHECKLISTE</b>  <i>(ripetuta sistematicamente alla fine di ogni annotazione. N.d.A.)</i></p> <p>Datum: 04/ 11/ 2002  Zeit: 11.30 Zirka</p> <p>(18)Aufgabe, (19)die ich gerade erledigt habe: (20)<u>Die Klausur [[von]] über Effi Briest</u></p> <p>(20)Gefühle, (21)die ich bei der Erledigung der Aufgabe hatte:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Positive Gefühle</th> <th style="text-align: left; padding: 5px;">Negative Gefühle</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spaß</li> <li>• Ruhe</li> </ul> </td> <td style="padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angst</li> <li>• Spannung</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table> <p>(GL LGB LT 1)</p>	Positive Gefühle	Negative Gefühle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spaß</li> <li>• Ruhe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angst</li> <li>• Spannung</li> </ul>	<p>beschreiben)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Handlung (Eine Textstelle verteilen, sie müssen Vor- und Nachgeschichte erzählen)</li> <li>• Grammatik: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Präteritum und Passiv (Handlung)</li> <li>- Deklination der Adjektive (Personenbeschreibung)</li> <li>- Nebensätze (Temporalsätze: Ortsbeschreibung)</li> </ul> </li> </ul>
Positive Gefühle	Negative Gefühle				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spaß</li> <li>• Ruhe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angst</li> <li>• Spannung</li> </ul>				

In questo esempio le frasi nominali (18), (20) e (21) trovano una posizione ben precisa nel testo: compaiono in maniera compatta alla fine del brano e si ripetono



sistematicamente in ogni annotazione scritta dallo studente. Esse ritornano come blocchi di parole in sé conclusi e regolarmente nella stessa posizione. Si tratta di una citazione tratta dal materiale distribuito dall'insegnante come traccia, precisamente di un passaggio tratto dalla lista di controllo per l'elencazione dei sentimenti provati durante la lezione. La ripresa di questi elementi linguistici dal modello è comunque esplicitata in questo esempio, in quanto compare chiaramente il titolo del documento di riferimento (*GEFÜHLE – CHECKLISTE*) di cui viene ripresa non solo la forma linguistica ma anche quella grafica.

Che l'uso di frasi nominali in questo caso sia assolutamente consapevole e non un mezzo per evitare il rischio d'errore risulta dalla ricchezza contenutistica e dalla complessità sintattica del testo; ciò risalta chiaramente anche nel relativo modello di struttura testuale (MST 3):

## MST 3

- (1) HS mit Inversion TA
- (2) HS
- (3) HS
- (4-5) HS+HS
- (6) HS
- (7-8) HS +NS Relativ
- (9-10) HS mit Inversion MA+NS kausal
- (11-13) HS+HS+HS
- (14-15) HS mit Inversion MA+NS Final
- (16) HS mit Inversion TA
- (17) HS
- (18-20) HS Nominalsatz+NS Relativ+ HS Nominalsatz
- (21-22) HS Nominalsatz+NS Relativ
- (GL LGB MST 1)

Non mancano qui, infatti, varianti sia nelle frasi semplici che nei rapporti paratattici – p.e. inversione con diversi esempi di topicalizzazione (1), (9), (14) e (16) – così come variazioni nell'uso di frasi secondarie – in tutto tre diversi tipi di subordinazione.

Dal punto di vista contenutistico la descrizione dei fatti si mescola con quella delle sensazioni provate e della propria opinione nella prima parte del testo, mentre le frasi nominali assumono la funzione di puntualizzare sinteticamente quanto già espresso in maniera sintatticamente più complessa.

Più che una strategia per evitare errori la frase nominale ha qui allora la funzione di marcare punti fissi nel brano con compito riassuntivo e di chiusura del testo. Mediante la sua precisa posizione all'interno del testo questo modello di frase caratterizza la fine dell'esposizione come momento riassuntivo di quanto sopra espresso.

All'origine di questa scelta pragmatica si riconosce la volontà da parte dell'autore di richiamare regolarmente uno schema testuale prefissato che si vuole riprodurre nella sua globalità. In questo senso le frasi nominali costituiscono il mezzo e la prova di uno sguardo globale a quanto vissuto e alla sua verbalizzazione, una concentrazione più sull'insieme del testo che non sulle sue particolarità. Nella loro funzione di elemento ricorrente esse hanno l'effetto di un *Leitmotiv* che incornicia tutto il brano e contribuiscono in questo senso alla costruzione della sua coerenza testuale.

#### 4. Conclusione

Da quanto sopra esposto si evince che negli esempi analizzati l'uso di frasi nominali ha funzioni pragmatiche diverse che rispecchiano differenti strategie di produzione scritta, frutto di elaborazioni mentali soggettive <sup>(+1a, b, c ...)</sup> dello stesso input da parte degli autori:

- a. Nel primo esempio (DA 1) esse sono un mezzo per scansare strutture sintatticamente complesse: per evitare possibilità di errore, l'autrice rimane strettamente legata al modello fornito dall'insegnante e si esprime mediante strutture sintattiche estremamente ridotte. Il risultato di questa scelta è una notevole povertà formale e contenutistica del testo che mostra l'intenzione comunicativa di non esprimersi per non sbagliare, quindi una capacità comunicativa volontariamente mutilata.
- b. Nel secondo esempio (DA 2) le frasi nominali hanno la funzione di strutturare temporaneamente il testo scritto in fase iniziale allo scopo di preparare una produzione seguente più libera, meno legata a modelli e anche più complessa. Qui le frasi nominali adempiono ad una funzione linguistica di guida e "di riscaldamento" in una scrittura che, in seguito, si evolve. Anche contenutisticamente si riconosce nell'uso di frasi nominali una scelta precisa: riassumere gli eventi vissuti a lezione e distinguere questa parte della produzione da quella seguente dedicata a temi più personali.
- c. Nel terzo ed ultimo esempio (DA 3) le frasi nominali fungono da contorno al brano: non intralciano il suo spiegamento sintattico e testuale e non lo strutturano solo temporaneamente, bensì in maniera sistematica. Formando una cornice definita all'interno della quale si muove il testo, esse strutturano qui la scrittura in maniera più globale. Le frasi nominali compaiono in questo caso come un *Leitmotiv* che contribuisce alla compattezza testuale. Il loro impiego svela un uso consapevole di mezzi stilistici specifici.

Le scelte linguistiche qui descritte e testimoniate dall'uso diverso delle frasi nominali e dalla loro funzione pragmatica sono tanto più significative se si pensa anche all'influsso linguistico e culturale derivante da tipi di testo quali sms, e-mail, chat. Il contatto e l'uso quotidiano di questi modelli testuali da parte di giovani e non, modelli in cui spiccano la riduzione e l'impoverimento sintattico anche in lingua madre, può essere un ulteriore motivo che spiega la scelta di frasi nominali piuttosto che di frasi sintatticamente complete.

Uno studio comparativo in questa direzione porterebbe sicuramente a rilevanti risultati.

#### Bibliografia

- Bimmel, Peter; Rampillon Ute (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit der Universität Kassel/23. München: Goethe Institut-Langenscheidt.
- Dubois, Jean / Mathèe, Giacomo / Guespin Louis/Marcellesi Cristiane/ Marcellesi Jean-Baptiste/ Mével Jean-Pierre (1994), *Dizionario di linguistica*, Bologna: Zanichelli.
- Ehlich, Konrad (1986) „Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse“, in: Hoffmann, Ludger (Hg.) (1996), *Sprachwissenschaft. Ein Reader*, Berlin, New York: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1986), *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

- Lehmann, Christian (2007), Morphologie und Syntax. 2.3.5. Syntaktische Funktionen, [http://www.uni-erfurt.de/sprachwissenschaft/personal/lehmann/CL\\_Lehr/Morph&Syn/M&S\\_Syntakt\\_Funkt.html](http://www.uni-erfurt.de/sprachwissenschaft/personal/lehmann/CL_Lehr/Morph&Syn/M&S_Syntakt_Funkt.html) (10.7.2007)
- Nardi, Antonella (2006), *Der Einfluss außersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache. Gruppenspezifische Unterschiede am Beispiel von Profilen und Lerntagebüchern zweier italienischer Gymnasialklassen*. Pubblicazione elettronica della tesi di dottorato di ricerca discussa presso la Philosophische Fakultät dell'Università di Zurigo: <http://www.zb.unizh/> – *Permanenter Link (NEBIS 005275419)*.
- Sensini, Marcello (2006), *La lingua e i testi. La riflessione sulla lingua*, Milano: Mondadori.
- Stezano Cotelo, Kristin (2007) „Die studentische Seminararbeit – studentische Wissensverarbeitung zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen“, in: Ehlich, Konrad / Heller, Dorothee (Hgg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, Bern/Berlin: Lang, 87–114.