

Sabrina Ballestracci

Pisa

Fossilizzazione e regressione nell'apprendimento guidato del tedesco L2 in studenti universitari italofoeni

Zahlreiche kognitiv-orientierte Studien beweisen, dass der Prozess des Zweitspracherwerbs in einer bestimmten natürlichen Phasenabfolge verläuft, die jedoch nicht ganz kontinuierlich ist und Blockaden wie Fossilisierung und Regression einschliesst. Seit langem sind diese Phänomene Gegenstand der Auseinandersetzung innerhalb der Literatur. Fossilisierung und Regression kommen bei unterschiedlichen Lernertypen verschiedener Muttersprachen vor, trotz verschiedener Modalitäten im Detail und unterschiedlicher Dauer. Das lässt vermuten, dass es sich um natürliche Phänomene handelt, die mit dem Spracherwerbsprozess unmittelbar zusammenhängen. Es stellt sich die Frage, ob und wie weit ihr Auftreten durch äusserliche Faktoren wie Alter, kognitive Entwicklung, Motivation, Affektivität und didaktischen Input beeinflusst wird. Aufgrund einer Untersuchung an der Universität Pisa zum Erwerb der grammatischen Strukturen des Deutschen als Fremdsprache in schriftlichen und mündlichen Texten beschreibt der vorliegende Beitrag Fossilisierung und Regression bei italo-phonen Studierenden. Die Ergebnisse zeigen, dass viele Variablen zu den genannten Phänomenen beitragen können. Aus dieser Erkenntnis werden im letzten Teil Vorschläge entwickelt, um die Analyse der verschiedenen Fossilisierungs- und Regressionstypen für die DaF-Didaktik und den DaF-Unterricht zu nützen.

1. Fossilizzazione e regressione negli studi sull'apprendimento della L2

Molti studi di orientamento cognitivista sull'apprendimento della L2¹ e del tedesco L2 sia in ambito naturale² sia in ambito guidato³ attestano che nel processo di acquisizione delle strutture grammaticali della lingua di arrivo le fasi di apprendimento, ordinate in una determinata progressione naturale apparentemente irreversibile, si alternano a fasi, di durata e intensità variabili, in cui si verifica un arresto del processo cognitivo. In queste fasi l'acquisizione della L2 subisce una stagnazione (*fossilizzazione*) o addirittura un'involuzione (*regressione*). La fossilizzazione si verifica nei casi in cui gli apprendenti, dopo aver raggiunto un determinato livello di conoscenza della L2, sembrano non riuscire a progredire nell'acquisizione delle strutture di arrivo. La regressione si manifesta, invece, in quegli studenti che, in fasi avanzate del processo di apprendimento, tornano a utilizzare in modo non conforme strutture grammaticali che precedentemente sembravano acquisite.

La conferma che fossilizzazione e regressione si manifestino in diversi tipi di apprendenti attesta che si tratta di fenomeni naturalmente insiti al processo di apprendimento linguistico, a prescindere sia dalla L2 appresa sia da fattori extra-linguistici. Il fatto che intensità e durata di tali fenomeni siano variabili a seconda del tipo di apprendente permette invece di affermare che fossilizzazione e regressione sono influenzate da variabili esterne, vale a dire, secondo gli studi finora condotti: età, intesa come discriminante fisiologica, psico-cognitiva e neurologica; grado di acculturazione e/o motiva-

zione, ovvero capacità e desiderio di identificazione del soggetto nella società e nella cultura della lingua di arrivo; emotività (ansia, paura, stress) quale ostacolo all'interiorizzazione dell'input didattico (*affective filter*) e alla produzione dell'input interiorizzato (*output filter*); quantità e qualità dell'input didattico.⁴

Prendendo spunto da indagini empiriche condotte presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Pisa sull'apprendimento di strutture grammaticali contenute in elaborati sia scritti (tipo *Freies Schreiben*) sia orali,⁵ vorrei dapprima descrivere le modalità della fossilizzazione e della regressione nell'apprendimento di DaF da parte di studenti universitari italofoeni, mostrando come lo studio di tali fenomeni sia utile alla riflessione sulla metodologia didattica. Infine, passerò a illustrare i risultati di un esperimento condotto con studenti delle Università di Pisa e di Cosenza, con il quale si dimostra come l'assunzione della prospettiva contrastiva nella trasmissione delle regole grammaticali del tedesco L2 possa essere efficace nell'arginare fenomeni di fossilizzazione tipici degli apprendenti italofoeni.

2. Fossilizzazione e regressione negli studenti universitari italofoeni

Come già accennato, fossilizzazione e regressione sono fenomeni che si manifestano in soggetti diversi con diverse modalità: anche gli studenti italofoeni mostrano peculiarità proprie. Se si confrontano gli esiti della ricerca pisana con quelli del progetto Svizzero "Deutsch in Genfer Schulen"

(DiGS-Projekt)⁶ condotto su soggetti francofoni, emergono sia similitudini che differenze.

Comune a entrambi i gruppi di apprendenti è la comparsa di fossilizzazioni e regressioni momentanee, di durata relativamente breve: questi fenomeni si verificano generalmente in un particolare momento del processo cognitivo, quando viene introdotta o consolidata una struttura grammaticale il cui apprendimento procura particolari difficoltà (si tratta in genere di strutture non conosciute nella L1). In questi casi, l'arresto o il regresso dell'apprendimento sembrano costituire un fenomeno naturale: per compensazione, l'introduzione della nuova struttura grammaticale causa fenomeni di assestamento della lingua *interim* dell'apprendente.

Diversamente che nei soggetti fran-

cofoni, negli studenti pisani si manifestano frequentemente anche fossilizzazioni e regressioni protratte che, a differenza di quelle momentanee, interessano più fasi. La fossilizzazione protratta appare in quegli studenti che si bloccano alle prime fasi di apprendimento e non riescono ad accedere alle fasi successive di elaborazione e consolidamento delle strutture tipiche del tedesco. Con regressione protratta si intende, infine, una forma molto grave di arresto del processo di apprendimento: non solo lo studente non progredisce, ma addirittura la sua conoscenza del tedesco subisce un'involuzione permanente.

Negli studenti pisani, i fenomeni sopra descritti si manifestano con le seguenti modalità:

I Esempi di fossilizzazione di breve durata si riscontrano in diversi stadi

del processo linguo-cognitivo,⁷ nell'acquisizione di strutture tipiche del tedesco. Gli studenti mostrano difficoltà a interiorizzare e utilizzare correttamente strutture quali *Verbalklammer*, *Verbendstellung*, declinazione della frase nominale, in particolare assegnazione dei morfemi per l'accusativo e il dativo e attribuzione del genere. Sebbene queste strutture siano presenti sin dall'inizio nell'input didattico, i soggetti indagati sono in grado di utilizzarle in modo conforme a L2 solo nelle ultime fasi del processo di apprendimento. Prima che la frase dichiarativa con soggetto in *Mittelfeld*, ad esempio, sia effettivamente acquisita (il che avviene solo alla fine del Triennio), l'ordine OVS è prodotto per mezzo di *chunks*, ovvero di segmenti frasali memorizzati



Emigranti italiani in arrivo alla stazione di Wolsburg (Germania).

e riprodotti automaticamente dallo studente senza che se ne sia compresa la regola sintattica. Altrimenti le frasi dichiarative sono costruite seguendo l'ordine dei costituenti sintattici tipico dell'italiano. Es:

In diesem Photo gibt es ein Mann und ein Kind. vs. Jetzt gehen Ø nach Hause (stud. 129: I anno, I semestre)

Weil ich war in Ferien, habe ich später als meine ganze familie aufwachen. vs. Unglücklick der Zeug hatte Verspätung (stud. 99: I anno, II semestre)

Auf dem Bild gibt es einen alten Mann mit einem kleinen Mädchen. vs. wenn Conny der Schmetterling sah, er fangte zu bellen an (stud. 76: II anno, I semestre)

Nach Aussage des Expertes dieser Art von Arbeit wird in Zukunft von Maschinen ersetzt (stud. 99: III anno, II semestre)

II La regressione di breve durata compare soprattutto in alcuni stadi delle fasi intermedie e finali del processo di apprendimento, laddove si riscontra l'uso deviante di strutture apparentemente già apprese nelle fasi iniziali, per esempio: la congruenza soggetto-verbo all'indicativo presente in strutture frasali relativamente complesse dal punto di vista sintattico:

Erinnert du an September wann ich mit dir in Deutschland-Urlaub war?

Warum du mir die Gewohnheiten der deutschen Leute nicht erzählen?

III La fossilizzazione protratta, come quella momentanea, si manifesta nell'apprendimento di strutture non esistenti nella L1; si differenzia però da essa per la maggiore durata. Questo fenomeno compare nelle produzioni scritte solo in studenti con maggiori difficoltà di apprendimento, mentre nelle produzioni orali sembra costituire una caratteristica sovra-individuale.⁸ Un esempio è dato dalla posizione del

verbo finito all'interno della frase secondaria introdotta da congiunzione: nella maggior parte dei casi il verbo è collocato in seconda posizione ricalcando la tipica struttura frasale italiana. Es.:

und wenn sie ehm wollen die bären ehm töten mmm (III anno, I semestre)⁹

IV La regressione protratta è il fenomeno meno frequente: tende a verificarsi soprattutto in quegli studenti che non frequentano regolarmente né il corso di Lingua Tedesca né le lezioni di lettorato e studiano il tedesco da autodidatti. Ne è esempio il caso di uno studente che, nel periodo dell'indagine relativa agli elaborati scritti, frequentava i corsi in modo discontinuo: alla fine del triennio, la sua conoscenza della morfologia e della sintassi tedesche appare bloccata ai primi stadi di apprendimento, come dimostrano le seguenti frasi:

Ich bin sehr glücklich in Pisa aber ich ## bin traurig wann ich denke dich. (I anno, II semestre)

Es ist ein Bild in welchem m sieht man sprechende Leute die in einem Restaurant isst. [...] schmecken Sie es nicht so gut? (II anno, II semestre)¹⁰

3. Il ruolo della didattica: il metodo contrastivo come soluzione per alcuni tipi di fossilizzazioni e regressioni

Dal confronto tra i risultati pisani e quelli ginevrini emerge che i fenomeni di fossilizzazione e regressione momentanee (di tipo naturale) sono comuni a entrambi i gruppi di apprendenti; fossilizzazione e regressione protratte compaiono invece solo, o comunque con maggiore evidenza, nei soggetti italo-foni. In questi ultimi, le prime fasi di apprendimento sono più brevi e caratterizzate dalla produzione di un maggior numero di strutture (quelle conosciute dalla L1) che negli studenti

francofoni; una volta superate le prime fasi di apprendimento negli studenti italo-foni si verificano peraltro fenomeni di fossilizzazione e regressione più duraturi di quelli osservati nei soggetti francofoni. Causa di questo fenomeno è probabilmente il fattore età: mentre i soggetti francofoni sono studenti delle scuole primarie e secondarie, gli studenti italo-foni sono adulti e posseggono maggiori preconcoscenze linguistiche e cognitive. L'indagine pisana costituisce pertanto un'ulteriore conferma che le preconcoscenze linguistiche e metalinguistiche (più sviluppate in apprendenti adulti) nelle primissime fasi favoriscono la produzione spontanea di strutture della L2 corrispondenti a quelle delle lingue già note, mentre ostacolano in quelle successive l'interiorizzazione di nuove. Alla luce di questi risultati è utile riflettere se tali preconcoscenze possano essere utilizzate nella didattica del tedesco al fine di arginare fenomeni di fossilizzazione e regressione e contribuire al miglioramento delle capacità ricettive e produttive degli apprendenti. In particolare, considerato il ruolo predominante delle interferenze dalla lingua madre, appare opportuno riflettere sulla validità ed efficacia del metodo contrastivo.

Un esperimento è stato condotto presso le università di Pisa e di Cosenza con gli studenti del II anno del corso teorico di Lingua Tedesca della Laurea Triennale.¹¹ Si tratta di studenti già in possesso di nozioni fondamentali di grammatica testuale, nello specifico: *Verbalklammer*, *Nominalklammer* e *Adjunktklammer*; *Nominalklammer* introdotta da preposizione (*Präpositionalphrase*); *Satzfelder* (*Vorfeld*, *Mittelfeld*, *Nachfeld*); topicalizzazione dei *Felder*; *Satzglieder*; *Verbvalenz*; *Leerstellen*. La prospettiva contrastiva per la descrizione delle regole grammaticali della lingua tedesca è stata applicata all'interno del corso teorico,¹² mentre gli studenti continuavano a frequentare i corsi di lettorato, vale a dire i laboratori di fonetica e comu-

nicazione, grammatica e produzione scritta libera.

Nel corso teorico l'applicazione dell'analisi contrastiva è partita dalle seguente constatazioni di fondo: il tedesco possiede una struttura verbale bipartita di tipo parentetico (*Verbalklammer*, VK) che permette di dividere la frase dichiarativa in *Satzfelder* e di distinguere *Vorfeld* (VF), *Mittelfeld* (MF) e *Nachfeld* (NF). L'analisi contrastiva ha rilevato similitudini e differenze nelle due lingue. La descrizione si è soffermata in particolar modo sulla posizione assunta dal *Vorverb* (VV) all'interno della frase tedesca: questo fenomeno è stato dato come caratteristica rilevante del tedesco, che differenzia l'ordine sintattico delle due lingue. Nella descrizione contrastiva si è evidenziato che nell'italiano la struttura a parentesi non si presenta come fenomeno imponente per diffusione: nella principale è presente, però, un verbo coniugato che permette di distinguere una posizione preverbale e una posizione postverbale. A questo punto le strutture tipiche delle due lingue sono state messe a confronto: per il tedesco si è ribadita l'esistenza della VK e sulla posizione assunta dal VV; per l'italiano si è descritta la continuità sintattico-semantiche del nucleo soggetto-verbo coniugato; l'occupazione del VF tedesco è stata messa a confronto con l'occupazione della posizione preverbale italiana, descrivendo quantità e tipologia dei costituenti sintattici che compaiono in entrambi i casi. La descrizione si è soffermata su fenomeni tipici delle due lingue; in riferimento al tedesco: la presenza di un unico costituente sintattico in VF e la possibilità di avere ordine OVS; in riferimento all'italiano: la presenza di zero o più costituenti sintattici in posizione preverbale e il fenomeno pro-drop. Le esercitazioni svolte in classe mirano in particolar modo al riconoscimento di VV, VF e soggetto in testi in lingua tedesca.

Durante il corso, gli studenti sono stati sottoposti a due test di verifica delle

abilità di ricezione e produzione. In entrambi i casi, nella parte ricettiva è stato richiesto di individuare VV, VF e soggetto all'interno di testi in lingua tedesca, nella parte produttiva si è richiesto invece di rispondere a domande in lingua e di svolgere un breve compito di traduzione dall'italiano al tedesco; infine, di produrre un racconto o una descrizione. Il primo test è stato effettuato dopo 2 ore di lezione, prima della trasmissione di argomenti di ottica contrastiva. Ad esso hanno partecipato a Cosenza 24 studenti, a Pisa 33 studenti. Il secondo test è stato effettuato dopo altre 2 ore di lezione, in cui è avvenuta la trasmissione di argomenti di ottica contrastiva. Ad esso hanno partecipato a Cosenza 24 studenti, a Pisa 27 studenti. Nel mettere a confronto il I e II test si è potuta verificare l'efficacia delle nozioni contrastive somministrate nel corso teorico.

I risultati del test hanno confermato l'ipotesi di partenza: nel primo test gli studenti hanno dimostrato di possedere una discreta capacità ricettiva delle strutture grammaticali tedesche analizzate: sono riconosciute conformemente a Cosenza (CS) l'81% e a Pisa (PI) l'82% di tutte le *Verbalklammer*. Tuttavia, l'analisi dei casi di identificazione non corretta delle VK (CS: 19%; PI: 18%) ha permesso di verificare che le difficoltà degli studenti emergono in generale sempre in certi contesti, vale a dire: con VK coordinate, quando il VV è costituito da "sein" copula e quando il VF è occupato da *Adjunktklammer*, o comunque da struttura + articolata come *postdeterminierte Nominalklammer* o sintagma preposizionale. Questo risultato è stato ulteriormente confermato dall'analisi dei compiti di produzione, dove è stata riscontrata la tendenza generale a utilizzare VK con ordine SVO (CS: 60%; PI: 58%). La percentuale di VK con ordine OVS conformi ammonta invece solo a 10% a Cosenza e 30% a Pisa. Con questo tipo di struttura si

verificano i casi più frequenti di non-conformità, vale a dire:

Doppelbesetzung VF (8% a Cosenza; 4% a Pisa)

Heute Maria geht ins Kino mit Andrea

leeres VF in VK coordinate (5% a Cosenza; 7% a Pisa)

Wenn es regnet, bleibe ich zum Hause **und** spiele ich mit meinem Bruder

Omissione VV o VV-Endstellung (1% a Cosenza; 13% a Pisa)

Letzten Sonntag bin ich zu Hause geblieben und # meine Hausaufgabe gemacht

Wenn ich eine Kind ware, ich mit die Barbie gespielt habe

Nel secondo test, la percentuale di conformità a livello sia ricettivo (CS: 86%; PI: 91%) che produttivo (CS: 80%; PI: 93%) è più elevata rispetto al primo test. È stato rilevato un minor uso di VK con ordine SVO (CS: 10%; PI: 45%), un aumento delle percentuali di VK conformi tipo OVS (CS: 70%; PI: 48%), una diminuzione delle percentuali di VK con "leeres VF" (CS: 5%; PI: 0,5%) e una diminuzione delle percentuali di VK con *Doppelbesetzung* del VF (CS: 2%; PI: 4%). Es.:

Wenn ich mit meinen Freunde ausgehe, gehe ich ins Kino oder in die Disco zu tanzen und wir gehen am Bar zum Frühstück essen

Attraverso questo esperimento è stato possibile verificare, sull'esempio della trattazione del VF, che il metodo contrastivo applicato all'insegnamento teorico della lingua tedesca nel complesso può essere efficace e utile ad arginare fenomeni di fossilizzazione, poiché solo in singoli soggetti permangono difficoltà nella ricezione e produzione di strutture della L2 non coincidenti con quelle della L1. L'indagine svolta ha appurato che la descrizione contrastiva favorisce il processo di acquisizione consapevole della lingua che nell'ambito dell'apprendimento guidato svolge un ruolo fondamentale nella elaborazione, interiorizzazione e produzione delle

strutture di arrivo. L'utilizzo della lingua di partenza come "prospettiva da cui osservare le specificità della L2" potrebbe rivelarsi altrettanto efficace nella descrizione di altre strutture specifiche del tedesco non corrispondenti a quelle dell'italiano. Particolarmente vantaggiosa per la didattica di DaF – in Italia come in altri Paesi – potrebbe essere pertanto l'introduzione di grammatiche teoriche e didattiche che descrivano la lingua tedesca tenendo conto delle peculiarità della lingua di partenza.

Note

¹ Cfr. Selinker, 1972; Nemser, 1974; Felix, 1980; Krashen, 1985; Ellis, 1994.

² Cfr. Clahsen, Meisel & Pienemann, 1983; Crespi Günther, 1989).

³ Cfr. Diehl et al., 2000; Terrasi-Haufe, 2004; Giannessi, 2005; Ballestracci, 2007.

⁴ Cfr. Piaget, 1970, Lenneberg, 1972, Gardner & Lambert, 1972, Klein & Dittmar, 1978, Krashen, 1980 e 1985, Götze, 1995 e la panoramica fornita da Dulay, Burt & Krashen, 1982: 78-93.

⁵ Cfr. Ballestracci, 2007 e Giannessi, 2005.

⁶ Cfr. Diehl et al., 2000.

⁷ L'analisi svolta sugli studenti pisani attesta l'esistenza di fasi naturali di apprendimento diacroniche, il cui numero varia per i diversi ambiti grammaticali considerati: quattro per la morfologia verbale, cinque per la posizione dei costituenti sintattici e cinque per la declinazione dei sintagmi nominali. Ogni fase è divisibile in stadi, anch'essi di numero variabile. A ogni stadio corrisponde un unico momento dell'elaborazione e/o interiorizzazione della struttura grammaticale, caratterizzato dall'impiego di una particolare strategia produttiva (*chunk*, generalizzazione, interferenza dalla L1, omissione, scambi di strutture).

⁸ L'analisi delle produzioni orali degli studenti del III anno di corso è stata svolta su due tipi di forme testuali: libere (dialoghi con l'insegnante) e organizzate (lo studente riferiva un testo preparato a casa). Dal confronto dei due tipi di forme testuali è emerso che molte delle strutture utilizzate nelle produzioni guidate in modo conforme sono rese nelle produzioni libere per mezzo di strategie quali interferenze, omissioni e *Selektionsfehler* (cfr. Giannessi, 2005: CXIX-CXXII).

⁹ L'esempio è tratto dal corpus di testi orali di tipo libero raccolto e analizzato da Giannessi (Giannessi, 2005: CXXI). Nell'analisi si afferma che il principale fenomeno di non conformità nelle secondarie è l'omissione di costituenti, in particolar modo del soggetto: «In alcuni casi (soprattutto nell'omissione del soggetto) è possibile che nella produzione abbia influito

l'interferenza dalla lingua madre» (Giannessi 2005: CI). In riferimento alla posizione del verbo coniugato, Giannessi distingue le competenze ricettive da quelle produttive raggiunte dagli studenti e precisa: «La cosiddetta regola del V-fine, ovvero di collocare nelle subordinate il verbo finito in ultima posizione, sebbene certamente appresa, non è stata acquisita». (Giannessi, 2005: CI-CII)

¹⁰ Diversamente dagli altri studenti del gruppo indagato, il livello di apprendimento di questo studente appare nel secondo semestre del II anno fermo alla I/II fase di apprendimento: non conformi risultano sia la posizione del verbo finito nella secondaria sia la congruenza soggetto-verbo.

¹¹ Cfr. Ballestracci & Pugliese, 2008.

¹² Sulla base delle finalità del corso è stata prodotta una dispensa con argomenti di carattere contrastivo tedesco-italiano (cfr. Foschi Albert, 2008).

Bibliografia

- Ballestracci, S. (2007). *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italoophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen*. Pisa (http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol5.1/Ballestracci_5.1.pdf)
- Ballestracci, S. & Pugliese, R. (2008). Analisi contrastiva (tedesco-italiano) di *Vorfeld* / posizione preverbale nella prassi didattica del tedesco L2. Relazione tenuta nell'ambito della *Dritte Tagung der Italienischen Sprachwissenschaft, Rom 2008*, 14-16 febbraio 2008.
- Burt, M., Dulay, H. & Krashen S. (1982). *Language Two*. Oxford/New York.
- Clahsen, H., Meisel, J. & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Crespi Günther, M. (1998). *Frasi complesse in tedesco L2. Percorsi di apprendimento della sintassi della subordinazione*. Milano: Angeli.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer Th. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Felix, S. W. (1980). Interference, Interlanguage, and Related Issues. In S. W. Felix (a cura di), *Second Language Development. Trends and Issues* (pp. 93-108). Tübingen: Narr.
- Foschi Albert, M. (2008). *Elementi base di grammatica tedesca: costituenti sintattici e occupazione dei campi. Con note di carattere contrastivo (tedesco-italiano)*. Pisa: Seu.
- Garnder C. R. & Lambert, E. W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Massachusetts: Newsbury.

Giannessi, V. (2005). *Analisi di un corpus di elaborati orali prodotti da studenti della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere (Tedesco) dell'Università di Pisa (tesi di laurea)*. Pisa: Università di Pisa, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere.

Götze, L. (1995). *Ernt oder erwirbt man eine Fremdsprache? Anmerkungen zu einem Streit aus der Sicht der Hirnforschung*. In H. Popp (a cura di), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches* (pp. 649-658). München: Iudicium.

Klein, W. & Dittmar N. (1978). *Developing grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers*. Tübingen: Narr.

Krashen, S. (1980). Relating Theory and Practice in Adult Second Language Acquisition. In A. W. Felix (a cura di), *Second Language Development. Trends and Issues* (pp. 185-204). Tübingen: Narr.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. Essex: Longmann.

Lenneberg, E. H. (1972). *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nemser, W. (1974). Approssimative Systems of Foreign Language Learners. In B. Malmberg, G. Nickel (a cura di), *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching IX*(2), 115-124.

Piaget, J. (1970). *Études sur la logique de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. In B. Malmberg, G. Nickel (a cura di), *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching X*(3), 209-232.

Terrasi-Haufe, E. (2004). *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.

Sabrina Ballestracci

Sabrina Ballestracci è dottore di ricerca in linguistica tedesca presso l'Università di Pisa. Sue principali aree di interesse sono l'apprendimento del tedesco come lingua straniera e la grammatica contrastiva tedesco-italiano. Nella sua attività didattica si è occupata finora di sintassi della lingua tedesca contemporanea (posizione delle parole e dei costituenti di frase) e di grammaticografia tedesca in prospettiva diacronica. Attualmente sta conducendo una ricerca avente per oggetto la descrizione contrastiva tedesco-italiano di strutture grammaticali scelte nell'ambito delle risorse linguistiche della coerenza causale.