

Collana Studi e Ricerche 83

STUDI UMANISTICI  
Studies in European Linguistics

# Le categorie flessive nella didattica del tedesco

Un confronto tra grammatiche  
*Deutsch als Fremdsprache* internazionali e per italofoeni

*Claudio Di Meola e Daniela Puato*



SAPIENZA  
UNIVERSITÀ EDITRICE

2019

Copyright © 2019

**Sapienza Università Editrice**

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

[www.editricesapienza.it](http://www.editricesapienza.it)

[editrice.sapienza@uniroma1.it](mailto:editrice.sapienza@uniroma1.it)

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

ISBN 978-88-9377-124-5

DOI 10.13133/9788893771245

Pubblicato a novembre 2019



Quest'opera è distribuita  
con licenza Creative Commons 3.0  
diffusa in modalità *open access*.

In copertina: Francesca Tortora, *Porta di Brandeburgo*, Roma, 2019.

# Indice

Prefazione	XI
INTRODUZIONE	
A. La grammatica del tedesco e le categorie flessive	3
<i>(Claudio Di Meola)</i>	
A.1. Che cos'è la grammatica?	3
A.2. Ha senso insegnare la grammatica?	6
A.3. La collocazione delle categorie flessive all'interno della grammatica del tedesco	8
A.4. La dimensione semantico-pragmatica delle categorie flessive del tedesco	11
A.5. Conclusioni	15
Bibliografia	16
B. Le grammatiche didattiche del tedesco per discenti stranieri ( <i>DaF</i> )	21
<i>(Claudio Di Meola)</i>	
B.1. Le grammatiche didattiche nella discussione scientifica	21
B.2. Caratteristiche generali delle grammatiche didattiche: struttura, tipologia, livelli	23
B.3. Grammatiche internazionali e grammatiche per italofoeni: un confronto	30
B.4. Le spiegazioni grammaticali nelle grammatiche didattiche	31
B.5. Verso una critica delle grammatiche didattiche: riflessioni intorno al concetto di regola didattica	32
B.6. Conclusioni	35
Bibliografia	35

## CASE STUDIES

1. Il genere dei sostantivi nelle grammatiche didattiche <i>DaF</i>	43
( <i>Claudio Di Meola</i> )	
1.1. Il fenomeno	43
1.2. Inquadramento scientifico	44
1.3. Le grammatiche didattiche	48
1.3.1. Le grammatiche internazionali	49
1.3.2. Le grammatiche per italofoeni	51
1.3.3. Le grammatiche internazionali e per italofoeni: un confronto	56
1.4. Valutazione delle grammatiche didattiche	57
1.5. Proposte didattiche	58
Bibliografia	60
2. Accusativo/dativo nei sintagmi preposizionali: le grammatiche didattiche <i>DaF</i>	65
( <i>Claudio Di Meola</i> )	
2.1. Il fenomeno	65
2.2. Inquadramento scientifico	67
2.3. Le grammatiche didattiche	70
2.3.1. Le grammatiche internazionali	70
2.3.2. Le grammatiche per italofoeni	72
2.3.3. Le grammatiche internazionali e per italofoeni: un confronto	73
2.4. Valutazione delle grammatiche didattiche	74
2.5. Proposte didattiche	75
Bibliografia	76
3. Genitivo/dativo nei sintagmi preposizionali: le grammatiche didattiche <i>DaF</i>	79
( <i>Claudio Di Meola</i> )	
3.1. Il fenomeno	79
3.2. Inquadramento scientifico	83
3.3. Le grammatiche didattiche	84
3.3.1. Le grammatiche internazionali	84
3.3.2. Le grammatiche per italofoeni	86
3.3.3. Le grammatiche internazionali e per italofoeni: un confronto	90

3.4. Valutazione delle grammatiche didattiche	90
3.5. Proposte didattiche	91
Bibliografia	92
4. Futur I e Präsens nelle grammatiche didattiche <i>DaF</i> ( <i>Claudio Di Meola</i> )	95
4.1. Il fenomeno	95
4.2. Inquadramento scientifico	97
4.3. Le grammatiche didattiche	99
4.3.1. Le grammatiche internazionali	100
4.3.2. Le grammatiche per italofoeni	101
4.3.3. Le grammatiche internazionali e per italofoeni: un confronto	103
4.4. Valutazione delle grammatiche didattiche	104
4.5. Proposte didattiche	105
Bibliografia	106
5. Perfekt e Präteritum nelle grammatiche didattiche <i>DaF</i> ( <i>Daniela Puato</i> )	109
5.1. Il fenomeno	109
5.2. Inquadramento scientifico	111
5.3. Le grammatiche didattiche	113
5.3.1. Le grammatiche internazionali	113
5.3.2. Le grammatiche per italofoeni	115
5.3.3. Le grammatiche internazionali e per italofoeni: un confronto	119
5.4. Valutazione delle grammatiche didattiche	119
5.5. Proposte didattiche	121
Bibliografia	122
6. Discorso indiretto e modi verbali nelle grammatiche didattiche <i>DaF</i> ( <i>Daniela Puato</i> )	127
6.1. Il fenomeno	127
6.2. Inquadramento scientifico	129
6.3. Le grammatiche didattiche	131
6.3.1. Le grammatiche internazionali	132
6.3.2. Le grammatiche per italofoeni	133
6.3.3. Le grammatiche internazionali e per italofoeni: un confronto	137

6.4. Valutazione delle grammatiche didattiche	138
6.5. Proposte didattiche	140
Bibliografia	141
7. La diatesi passiva nelle grammatiche didattiche <i>DaF</i>	145
( <i>Daniela Puato</i> )	
7.1. Il fenomeno	145
7.2. Inquadramento scientifico	147
7.3. Le grammatiche didattiche	149
7.3.1. Le grammatiche internazionali	149
7.3.2. Le grammatiche per italofoni	151
7.3.3. Le grammatiche internazionali e per italofoni: un confronto	152
7.4. Valutazione delle grammatiche didattiche	153
7.5. Proposte didattiche	154
Bibliografia	155
8. Le alternative del passivo nelle grammatiche didattiche <i>DaF</i>	159
( <i>Daniela Puato</i> )	
8.1. Il fenomeno	159
8.2. Inquadramento scientifico	163
8.3. Le grammatiche didattiche	165
8.3.1. Le grammatiche internazionali	165
8.3.2. Le grammatiche per italofoni	166
8.3.3. Le grammatiche internazionali e per italofoni: un confronto	168
8.4. Valutazione delle grammatiche didattiche	169
8.5. Proposte didattiche	170
Bibliografia	171
9. Il participio attributivo (esteso) nelle grammatiche didattiche <i>DaF</i>	175
( <i>Daniela Puato</i> )	
9.1. Il fenomeno	175
9.2. Inquadramento scientifico	178
9.3. Le grammatiche didattiche	180
9.3.1. Le grammatiche internazionali	180
9.3.2. Le grammatiche per italofoni	182
9.3.3. Le grammatiche internazionali e per italofoni: un confronto	185



9.4. Valutazione delle grammatiche didattiche	186
9.5. Proposte didattiche	186
Bibliografia	188
CONCLUSIONI	
C. Le categorie flessive nelle grammatiche <i>DaF</i> : una prospettiva semanto-pragmatica ( <i>Daniela Puato</i> )	193
C.1. La dimensione semanto-pragmatica nelle grammatiche didattiche	194
C.2. Adeguatezza di regole e spiegazioni	197
C.2.1. Adeguatezza scientifica	197
C.2.1.1. Correttezza	197
C.2.1.2. Completezza	198
C.2.2. Adeguatezza didattica	200
C.3. Grammatiche internazionali e grammatiche per italofoeni a confronto	203
C.4. La dimensione contrastiva nelle grammatiche per italofoeni	205
C.5. Desiderata per una moderna grammatica didattica	207
Bibliografia	211
Appendice 1. Corpus delle grammatiche didattiche Deutsch als Fremdsprache	215
Appendice 2. Elenco abbreviazioni delle grammatiche didattiche del corpus	217



# Prefazione

La grammatica ha da sempre svolto un ruolo centrale nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere. Nelle più recenti metodologie, vale a dire nel metodo comunicativo e in quello interculturale, la grammatica viene vista non più come un sistema formale fine a se stesso ma come un mezzo per comunicare in modo appropriato ed efficace in un determinato contesto situazionale-culturale.

Le spiegazioni grammaticali sono presenti in tutti i manuali di uso correnti (*Lehrwerke*). Un ruolo sempre più importante nel panorama editoriale contemporaneo è svolto però dalle grammatiche didattiche (*Übungsgrammatiken*) quali pubblicazioni autonome, come dimostrano le numerose riedizioni di opere affermate ormai da anni e l'affollarsi di nuove proposte editoriali sul mercato nazionale e internazionale. Le grammatiche didattiche rappresentano una tipologia di pubblicazione che, a fronte della sua diffusione editoriale, ha ricevuto poca attenzione a livello scientifico.

Il presente studio si occupa delle grammatiche didattiche del tedesco *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* sulla base del recente lavoro Puato/Di Meola (2017) *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik* (Frankfurt a.M. et al.: Lang). In tale volume è stato analizzato in maniera sistematica un corpus di grammatiche didattiche del tedesco ad ampia diffusione e di impostazione generale; si tratta infatti di opere destinate ad un pubblico eterogeneo di apprendenti in relazione a età, contesto istituzionale, professione. L'attenzione è stata rivolta esclusivamente alle grammatiche internazionali, cioè scritte in lingua tedesca e non limitate ad una specifica

lingua o cultura di partenza, mettendo a confronto grammatiche per principianti e grammatiche per progrediti. Nel presente studio si è invece voluto ampliare la prospettiva inglobando nell'analisi anche le grammatiche destinate ad apprendenti di lingua madre italiana, vale a dire scritte in lingua italiana e pensate specificamente per i bisogni dei discenti italofofoni. Non sono stati quindi considerati eventuali adattamenti di grammatiche internazionali per un pubblico italiano, in quanto si tratta in questi casi per lo più di semplici traduzioni dell'originale tedesco (come ad esempio Reimann *Grammatica di base della lingua tedesca* oppure Dreyer/Schmitt *Grammatica tedesca con esercizi*).

Abbiamo contrapposto dieci grammatiche internazionali con altrettante grammatiche per italofofoni. Tutte le venti grammatiche del nostro corpus sono paragonabili in termini di livello, in quanto sono adatte al livello principiante per arrivare a un livello intermedio (B1 oppure B2). Qui di seguito l'elenco con l'indicazione tra parentesi dell'autore e dell'anno di pubblicazione nonché del livello target di competenza (secondo il Quadro europeo di riferimento per le lingue o altra indicazione equivalente, così come riportati nel titolo dell'opera, nella prefazione o in quarta di copertina):

### **Grammatiche internazionali**

- Deutsch als Fremdsprache Grammatik aktiv*. Cornelsen. [Jin/Voß 2013, A1-B1, pp. 256]
- Einfach Grammatik*. Klett-Langenscheidt. [Rusch/Schmitz 2013, A1-B1, pp. 271]
- Grammatik – ganz klar!* Hueber. [Gottstein-Schramm et al. 2011, A1-B1, pp. 223]
- Grammatik zum Üben*. Jentsch. [Jentsch 2007, "Grundstufe", pp. 203]
- Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Hueber. [Reimann 2010, A1-B1, pp. 263]
- Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch*. Klett. [Fandrych/Talowitz 2009, A1-B1, pp. 256]
- Praxis-Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. Pons. [Hauschild 2014, A2-B2, pp. 335]
- Übungsgrammatik für Anfänger*. Verlag für Deutsch. [Luscher 2007, A1-B1, pp. 318]
- Übungsgrammatik für die Grundstufe*. Hueber. [Billina/Reimann 2012, A1-B1, pp. 239]

*Übungsgrammatik für die Grundstufe. Regeln – Listen – Übungen.* Liebaug-Dartmann. [Clamer/Heilmann 2007, A2-B2, pp. 166]

### **Grammatiche per discenti italofoeni**

*Arbeitsgrammatik neu.* Cideb. [Seiffarth/Medaglia 2005, “Livello da principiante a intermedio”, pp. 272]

*Deutsche Grammatik. Grammatica di riferimento per lo studio della lingua tedesca.* Il Capitello [Bruno/Franch 2009, “Qualsiasi livello”, pp. 452]

*Dies und Das. Grammatica di tedesco con esercizi.* Cideb. [Wearning/Mondello 2004, A1-B1, pp. 320]

*Grammatica attiva della lingua tedesca.* Hoepli. [Bonelli/Pavan 2012, A1-B2, pp. 367]

*Grammatica descrittiva della lingua tedesca.* Carocci. [Saibene 2002, “Livello Zertifikat Deutsch als Fremdsprache” (B1), pp. 345]

*Grammatica tedesca. Forme e costrutti.* Led [a cura di Bertozzi 2015, “Studenti universitari”, pp. 747]

*Grammatica tedesca. Manuale di morfologia ed elementi di sintassi.* Hoepli. [Jaeger Grassi 2005, “Livello intermedio-avanzato”, pp. 386]

*Grammatik direkt neu. Grammatica tedesca con esercizi* Loescher. [Motta 2014, A1-B2, pp. 256]

*Mach's gut! Grammatica tedesca con esercizi.* Loescher [Vannucci Bonetto/Kundrat 2009, A1-B2, pp. 383]

*Übung macht den Meister. Grammatica tedesca contrastiva per Italiani.* Morlacchi [Rössler 2006, Principianti e progrediti, pp. 265]

La prospettiva applicata nel presente studio, in considerazione dell’ottica comunicativa e interculturale di cui sopra, considera i diversi fenomeni grammaticali dal punto di vista semanto-pragmatico. In altre parole, la domanda centrale che ci siamo posti è: Quale funzione ricopre una determinata categoria all’interno del sistema lingua in termini di codifica di diversi possibili significati e contesti situazionali? Il nostro interesse si è concentrato cioè sui contenuti dell’insegnamento grammaticale e non sulla metodologia didattica, in altre parole sul “cosa” e non sul “come”.

Abbiamo scelto di occuparci delle categorie flessive nominali e verbali, in quanto esse costituiscono il fulcro della grammatica tradizionale, da noi rivista in chiave funzionale, privilegiando tipiche difficoltà di apprendimento del tedesco come lingua straniera. Più in dettaglio, all’interno delle categorie nominali abbiamo trattato la categoria del genere per i sostantivi e la categoria del caso per i sintag-

mi preposizionali, con le opposizioni di reggenza accusativo/dativo e genitivo/dativo. Per le categorie verbali abbiamo analizzato a livello di tempi verbali le due opposizioni Futur I/Präsens e Perfekt/Präteritum, a livello di modi l'uso del congiuntivo e dell'indicativo nel discorso indiretto, per la diatesi il passivo e le strutture alternative del passivo. Viene trattato infine il participio attributivo (esteso), una forma verbale con caratteristiche nominali.

Il volume nel suo complesso è così strutturato: due capitoli introduttivi rispettivamente sulla grammatica del tedesco e sulle grammatiche didattiche per discenti stranieri; nove *case studies* su altrettanti fenomeni riguardanti le categorie flessive del tedesco (tre per le categorie nominali, sei per le categorie verbali); un capitolo conclusivo con la valutazione delle grammatiche didattiche del tedesco nel loro complesso in relazione ai fenomeni analizzati.

I singoli capitoli dei *case studies* sono stati strutturati in maniera parallela e riprendono l'impostazione e i criteri di valutazione delle analisi contenute nel volume Puato/Di Meola (2017). Dapprima viene descritto il fenomeno grammaticale, segue una panoramica sui principali filoni di ricerca sull'argomento, evidenziando quei nuclei tematici che possono avere rilevanza nell'ottica di una didattizzazione del fenomeno. La parte centrale del capitolo è costituita dalla presentazione del modo in cui le grammatiche didattiche internazionali da una parte e quelle per discenti italofofoni dall'altra trattano l'argomento. Segue una valutazione contrastiva, di tipo quantitativo e qualitativo, di tutte le grammatiche didattiche analizzate (internazionali e per italofofoni). In dettaglio, si valuta se e in quale misura il fenomeno è trattato nelle grammatiche, se le regole e le spiegazioni fornite risultano adeguate dal punto di vista scientifico nonché didatticamente utili, se le spiegazioni sono esaurienti. Per le grammatiche destinate agli italofofoni si tiene conto nella valutazione anche del parametro della contrastività. Ogni capitolo si conclude con alcune proposte didattiche per un efficace insegnamento della grammatica del tedesco, con particolare riferimento ai discenti italofofoni.

Il volume rappresenta uno studio unitario sulla grammatica e le grammatiche didattiche del tedesco come lingua straniera. La sua strutturazione tuttavia è stata ideata in maniera tale che ogni capitolo dei *case studies*, così come i capitoli iniziali e quello conclusivo, abbiano una propria autonomia e possano essere fruiti indipendentemente

dalle altre parti del lavoro.

L'opera si rivolge ad un pubblico di studiosi di linguistica e glottodidattica, ma può rivelarsi di grande utilità pratica anche per insegnanti e discenti di tedesco *Deutsch als Fremdsprache*.

Roma, novembre 2019

*Claudio Di Meola*  
*Daniela Puato*





## C. Le categorie flessive nelle grammatiche *DaF*: una prospettiva semanto-pragmatica

*Daniela Puato*

*In this overview, didactic grammars of German as a foreign language are evaluated in relation to several questions. Do they consider semantic and pragmatic aspects? Are they scientifically and didactically adequate? What are the main differences between international grammars and grammars for Italian speakers? What role does the contrastive dimension play? And finally: What are the main desiderata for a modern didactic grammar?*

Il presente studio tratta le categorie flessive nella didattica *Deutsch als Fremdsprache*, con specifico riferimento a nove fenomeni generalmente considerati tipiche difficoltà di apprendimento della lingua tedesca. In particolare, in riferimento alle categorie nominali ci si è occupati del genere dei sostantivi nonché della reggenza preposizionale, considerando sia l'opposizione accusativo-dativo sia quella dativo-genitivo. Per quanto riguarda le categorie verbali, particolare attenzione è stata dedicata ai tempi verbali, approfondendo le opposizioni Futur I vs. Präsens e Perfekt vs. Präteritum. Si è preso inoltre in esame, sempre all'interno delle categorie verbali, il modo, la diatesi e il participio. Per il modo, si è considerato l'uso dell'indicativo e del congiuntivo (Konjunktiv I e II) nel discorso indiretto nonché l'uso del participio (Partizip I e II) in funzione attributiva. Per la diatesi sono stati vagliati il passivo morfologico e le strutture alternative del passivo.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> In letteratura, alcuni di questi fenomeni sono già stati analizzati in riferimento alle grammatiche didattiche del tedesco *DaF*. Qui una sintesi in ordine alfabetico: attributi participiali (Fabricius-Hansen 2004, Rösler 2015, Puato 2016), discorso

Tutti questi fenomeni sono stati analizzati in prospettiva semanto-pragmatica, vale a dire focalizzando l'attenzione sul loro significato e sul loro uso in contesti comunicativi diversi.

Volendo procedere a una valutazione globale delle grammatiche didattiche del tedesco per stranieri, vanno considerate le seguenti questioni:

- 1) I fenomeni vengono affrontati solo da un punto di vista formale o viene anche considerata la dimensione semanto-pragmatica?
- 2) Le regole e le spiegazioni risultano adeguate in ottica scientifica e didattica?
- 3) Quali sono le differenze tra grammatiche internazionali e grammatiche per italofoeni?
- 4) La dimensione contrastiva è adeguatamente contemplata nelle grammatiche per italofoeni?
- 5) Quali sono i principali desiderata per una moderna grammatica didattica del tedesco?

Vediamo brevemente ognuna di queste questioni.

### **C.1. La dimensione semanto-pragmatica nelle grammatiche didattiche**

Non sorprende che le grammatiche didattiche trattino gli aspetti formali dei vari fenomeni grammaticali descritti. Ad esempio, parlando dei sostantivi, si forniscono informazioni su come declinare un sostantivo ai diversi casi; parlando dei verbi, si descrive come coniu-

---

indiretto (Gerdes 2017, Puato/Di Meola 2017), genere (Puato/Di Meola 2017), passivo e alternative del passivo (Leirbukt 2004, Puato/Di Meola 2017), preposizioni a doppia reggenza accusativo/dativo (Di Meola 2004, 2018, Roche/Suñer 2015, Puato/Di Meola 2017), tempi verbali della futurità (Di Meola 2011, Puato/Di Meola 2017), tempi verbali del passato (Puato/Di Meola 2017).

Anche altri fenomeni sono stati oggetto di valutazione: aggettivi (Starke 2004), connettori (Breindl 2004), coreferenza (Puato/Di Meola 2017), correlati (Gröger/Tonelli 2017, Mollica 2017), costruzioni infinitive (Askedal 2004), formazione delle parole (Olejarka 2008, Nardi 2017, Puato/Di Meola 2017), gerarchizzazione sintattica (Puato/Di Meola 2017), interpunzione (Puato/Di Meola 2017), negazione (Adamzik 2004, Gannuscio 2017), ordine dei costituenti nella frase (Eroms 2004, Huber 2009, Puato/Di Meola 2017), pronomi (Graefen 2004), verbi modali (Udvari 2017), verbi separabili (Simecková 2004).

gare un verbo nei vari tempi e modi, sia nella diatesi attiva che passiva.

Ma le grammatiche affrontano anche la questione dell'uso contestualizzato di tali strutture? La questione risulta particolarmente rilevante quando si hanno strutture grammaticali in concorrenza, vale a dire che ricorrono negli stessi contesti formali, quali quelle prese in considerazione in questo studio. Ci sono infatti preposizioni che reggono sia l'accusativo che il dativo e preposizioni che reggono sia il dativo che il genitivo. Per esprimere la nozione di futurità il parlante ha a disposizione sia il Präsens che il Futur I, per esprimere il passato si può avvalere sia del Perfekt che del Präteritum. Nel discorso indiretto, sono utilizzabili sia il modo indicativo che congiuntivo. Per quanto riguarda la diatesi, una frase può comparire sia all'attivo che al passivo pur codificando la stessa situazione referenziale. Infine, un attributo può essere costruito sia a sinistra utilizzando il participio, sia a destra mediante ad esempio una frase relativa.

Vediamo ora se e in che misura le grammatiche didattiche del corpus trattano i fenomeni in questione da un punto di vista sia formale sia semanto-pragmatico, avvalendoci di due tabelle riassuntive, una per le grammatiche internazionali e una per le grammatiche per italofoni. Nelle tabelle, la dicitura "sp" indica che il fenomeno è stato trattato dal punto di vista semanto-pragmatico; la dicitura "f" indica una trattazione esclusivamente formale; la casella vuota indica che il fenomeno non è stato affrontato da nessun punto di vista. Consideriamo dapprima le grammatiche internazionali:<sup>2</sup>

	B/R	C/H	F/T	G-S	H	J	J/V	L	Rei	R/S
genere	sp		f	sp	sp	sp	sp	sp	sp	f
accusativo / dativo	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp
genitivo / dativo	sp		sp	sp	sp		sp	sp	sp	sp
Futur I / Präsens	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp
Perfekt / Präteritum	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp
discorso indiretto			f		sp			sp	sp	

<sup>2</sup> Per le grammatiche internazionali si useranno le seguenti abbreviazioni: B/R = Billina/Reimann (2012); C/H = Clamer/Heilmann (2007); F/T = Fandrych/Tallowitz (2009); G-S = Gottstein-Schramm et al. (2011); H = Hauschild (2014); J = Jentsch (2007); J/V = Jin/Voß (2013); L = Luscher (2007); Rei = Reimann (2010); R/S = Rusch/Schmitz (2013).

	B/R	C/H	F/T	G-S	H	J	J/V	L	Rei	R/S
diatesi passiva	sp	F	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp
alternative del passivo			sp		sp			sp		sp
participio attributivo		f	sp	sp	sp		sp	sp	f	sp

Tab. 1. Grammatiche didattiche internazionali

Consideriamo ora le grammatiche per italofoeni:<sup>3</sup>

	B	B/P	B/F	JG	M	Rös	S	S/M	VB/K	W/M
genere	sp	sp	sp	sp	sp		sp		sp	f
accusativo / dativo	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp
genitivo / dativo	f	sp	sp	sp	sp	f		f		sp
Futur I / Präsens	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp
Perfekt / Präteritum	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp
discorso indiretto	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp	sp
diatesi passiva	f	sp	sp	sp	sp	f	f	sp	sp	sp
alternative del passivo	sp	sp	sp	sp	sp		sp	f	f	sp
participio attributivo	f	sp	sp	sp	sp		sp		sp	sp

Tab. 2. Grammatiche didattiche per italofoeni

Nelle venti grammatiche del corpus, i fenomeni che hanno ricevuto maggiore attenzione dal punto di vista semantico risultano l'alternanza accusativo/dativo e le opposizioni temporali Futur I/Präsens e Perfekt/Präteritum, trattati in tutte le grammatiche. Seguono poi la diatesi passiva (16 grammatiche), il genere (14), l'alternanza genitivo/dativo, il discorso indiretto e il participio attributivo (13). Le alternative del passivo risultano essere l'argomento meno considerato (11).

Complessivamente, si può pertanto affermare che la grande maggioranza delle grammatiche tiene in considerazione la dimensione semanto-pragmatica dei fenomeni trattati. È questo naturalmente un dato meramente quantitativo che non dice ancora nulla circa la qualità della sua trattazione in termini di esaustività e di appropriatezza

<sup>3</sup> Per le grammatiche per italofoeni si useranno le seguenti abbreviazioni: B = Bertozzi (2015); B/P = Bonelli/Pavan (2011); B/F = Bruno/Franch (2009); JG = Jaeger Grassi (2005); M = Motta (2014); Rös = Rössler (2006); S = Saibene (2002); S/M = Seiffarth/Medaglia (2005); VB/K = Vannucci Bonetto/Kundrat (2009); W/M = Weerning/Mondello (2004).

scientifico-didattica.

## **C.2. Adeguatezza di regole e spiegazioni**

Vediamo ora se le regole e le spiegazioni fornite al discente sono da considerarsi adeguate da un punto di vista scientifico (C.2.1) e appropriate sul piano didattico (C.2.2).

### **C.2.1. Adeguatezza scientifica**

Per l'adeguatezza scientifica consideriamo dapprima la correttezza di quanto esposto, poi la completezza in relazione allo status quaestionis scientifico.

#### **C.2.1.1. Correttezza**

Nel complesso, le regole e le spiegazioni che vengono fornite ai discenti hanno fondamento scientifico. Alcuni punti, però, presentano delle criticità. Più che di informazioni del tutto errate si tratta di imprecisioni ed inesattezze che forniscono un quadro potenzialmente distorto della realtà dei fatti linguistici. Consideriamo qualche esempio per ciascuno dei fenomeni presi in esame.

Per quanto riguarda il genere dei sostantivi, se corretta appare l'applicazione del principio del genere naturale anche agli animali, va però precisato che vale solo per gli animali domestici.

Per la reggenza preposizionale, consideriamo dapprima l'opposizione accusativo-dativo. L'equiparazione dell'accusativo con il moto e del dativo con lo stato non tiene conto dei casi in cui il dativo codifica un movimento ed inoltre fa sorgere l'impressione che sia il verbo a selezionare il caso. Per quanto riguarda invece l'opposizione tra dativo e genitivo, l'assegnazione del dativo alla sfera dell'oralità tout court non tiene conto del fatto che la situazione varia da preposizione a preposizione. Infatti, non si differenzia tra preposizioni per le quali il dativo è una forma neutra accettata anche nello standard e preposizioni per le quali il dativo è diafasicamente marcato, vale a dire appartiene ad un registro decisamente colloquiale.

Per quanto concerne i tempi della futurity, non è esatto che il pre-

sente necessiti sempre di un'esplicita indicazione temporale di futuri-  
tà nella frase, in quanto anche il semplice contesto d'uso può fungere  
da ancoraggio temporale. Inoltre, non si può associare il futuro ad un  
basso grado di probabilità di realizzazione dell'evento, considerato  
che esso ricorre sia in contesti di bassa che di alta probabilità. Gli atti  
linguistici tipicamente associati con il futuro possono infine essere  
anche espressi con il presente.

In riferimento ai tempi del passato, è discutibile associare il Per-  
fekt alla lingua parlata e il Präteritum alla lingua scritta, quanto piut-  
tosto risulta discriminante il livello di formalità della situazione co-  
municativa, e anche il genere testuale ha un suo peso rilevante.

Per quanto attiene il discorso indiretto, l'opposizione tra indicati-  
vo visto come certezza e il Konjunktiv I visto come presa di distanza,  
non corrisponde a posizioni unanimi nella comunità scientifica; il  
Konjunktiv II viene presentato dalle grammatiche didattiche come  
ulteriore presa di distanza, formando così un continuum tra vicinan-  
za e distanza, affermazione anch'essa discutibile.

In merito alle costruzioni passive, è giusto sottolineare che esse  
servono a depotenziare l'agente, ma affermare che mettano in risalto  
il paziente appare discutibile.

Per le alternative del passivo, è da segnalare che per le costruzioni  
aventi valore modale spesso viene indicato un solo valore quando in  
realtà alcune costruzioni sono polisemiche riguardo alla modalità.

Infine, per quanto riguarda il participio attributivo (esteso), le (po-  
che) indicazioni fornite corrispondono sostanzialmente a quanto af-  
fermato in letteratura.

### **C.2.1.2. Completezza**

Dopo aver considerato la correttezza di ciò che viene effettiva-  
mente riportato nelle grammatiche, vi è da chiedersi cosa manchi in  
considerazione dello status quaestionis che invece sarebbe stato op-  
portuno presentare ai discenti.

Per quanto riguarda il complesso di regole che determinano  
l'assegnazione del genere ai sostantivi, nella trattazione delle gram-  
matiche didattiche mancano proprio le regole di carattere più genera-  
le, ovvero quelle che si riferiscono ad ampie porzioni del lessico. Ad  
esempio, viene data poca evidenza alla regola del genere naturale.

Inoltre, non compaiono quasi mai cenni alla rilevanza dell'appartenenza del nome a categorie come collettivi, diminutivi o peggiorativi. Infine, non viene detto che il maschile è il genere non marcato.

Per la reggenza preposizionale accusativo-dativo, la trattazione delle grammatiche comprende solo le preposizioni che presentano una doppia possibilità di reggenza, mentre sarebbe proficuo includere anche le preposizioni che reggono uno solo dei due casi, in quanto la reggenza appare sempre motivata. Inoltre, non vengono considerate adeguatamente gli usi metaforici delle preposizioni.

Per la reggenza preposizionale dativo-genitivo, l'alternanza viene confinata a preposizioni isolate, mentre si tratta di un fenomeno sistemico che riguarda la quasi totalità delle preposizioni, anche se in misura diversa. Viene indicata solo la tendenza al dativo di preposizioni reggenti il genitivo, ma non l'opposta tendenza al genitivo di preposizioni reggenti il dativo.

Per i tempi della futurità, non vengono considerati importanti parametri distintivi, quali la distanza temporale e la cesura temporale rispetto alla situazione presente. Inoltre, non vengono menzionate le principali funzioni del Futur I, quali l'evidenziazione dell'importanza dell'evento e il coinvolgimento emotivo del parlante. Infine, non viene riportato che nelle frasi passive il futuro ricorre molto raramente per la complessità della costruzione del sintagma verbale.

Per i tempi del passato, il Perfekt non viene chiaramente identificato come il tempo non marcato del passato. Anche altre caratteristiche importanti non vengono in genere menzionate in relazione all'uso dei tempi del passato: per il Perfekt la rilevanza del momento di enunciazione e il carattere risultativo dell'azione verbale; per il Präteritum la sua distribuzione geografica.

Per il discorso indiretto, non vengono menzionati alcuni usi importanti. Per il Konjunktiv I non si dice che compare spesso in frasi principali autonome, quando il discorso riportato è di una certa ampiezza. Per il Konjunktiv II non viene detto che tipicamente è attestato con i verbi modali e ausiliari, e che negli altri casi è da ascrivere ad un registro orale-informale. Infine, non viene riportato che la scelta del modo verbale è solo uno dei procedimenti per segnalare il discorso indiretto (a livello sintattico vi è anche la subordinazione esplicita, a livello semantico l'uso dei *verba dicendi*).

Per quanto riguarda il passivo, manca la presentazione dell'attivo come diatesi non marcata e del passivo come marcata. Delle due funzioni del passivo, deagentivizzazione e ristrutturazione informazionale, viene menzionata solo la prima, e anche in questo caso non si considerano le sue importanti e diverse funzioni comunicative. Inoltre, viene taciuto che il passivo è poco utilizzato con i tempi verbali che contengono già un ausiliare.

Per quanto riguarda la trattazione delle alternative del passivo, manca un confronto sistematico con la costruzione passiva prototipica, sia per le somiglianze (in primo luogo deagentivizzazione) sia per le differenze (connotazioni modali supplementari). Non viene delineata dovutamente l'appartenenza delle singole costruzioni a determinati generi testuali ed il loro eventuale valore modale non viene sempre menzionato.

Infine, per quanto attiene il participio attributivo, esso andrebbe ricondotto più in generale alle strutture parentetiche caratteristiche del tedesco e andrebbe specificato che gli attributi participiali compaiono spesso in sintagmi nominali che nella frase hanno funzione di Soggetto.

Nel complesso, il quadro per i vari fenomeni grammaticali è paragonabile. La trattazione è parziale, frammentaria e asistemica. In particolare:

- viene fornita solo una selezione riduttiva delle regole grammaticali coinvolte;
- spesso mancano le regole a carattere più generale;
- non emerge il quadro di insieme del fenomeno grammaticale, cioè le regole non vengono presentate nella loro complessa interazione;
- manca il collegamento con fenomeni grammaticali simili e/o imparentati.

### **C.2.2. Adeguatezza didattica**

Le spiegazioni, anche se scientificamente corrette, non sempre appaiono appropriate dal punto di vista didattico. Qui di seguito una breve panoramica delle più importanti inadeguatezze, raggruppate per tipologie:



- regole poco rilevanti
- regole riconducibili a regole più generali
- quadro d'insieme carente (interazione di regole, descrizione parziale del sottosistema)
- fenomeni poco diffusi
- poca attenzione ai generi testuali
- terminologia non univoca
- esempi fuorvianti

Spesso vengono presentate regole didatticamente poco rilevanti. Ad esempio, per il genere dei sostantivi, notiamo che numerose regole hanno una scarsa applicabilità (vengono cioè indicati microambiti lessicali che includono pochissimi lessemi come ad esempio i giorni della settimana o i punti cardinali). In casi come questi, lo sforzo di memorizzare la regola sembra superiore al beneficio.

Inoltre, regole specifiche possono essere ricondotte a regole più generali. È il caso delle regole per l'assegnazione del genere: la regola semantica per le denominazioni di fiori e alberi appare superflua di fronte alla generale regola fonetica in base alla quale le parole che terminano in *schwa* sono femminili (quasi tutte le denominazioni di fiori ed alberi terminano infatti in *schwa*). Un altro esempio di questo tipo di inadeguatezza didattica si osserva nella trattazione dei tempi verbali del passato, quando si associa il Präteritum alle frasi temporali con *als*, non facendo riferimento alla tendenza generale secondo la quale nelle frasi secondarie il Präteritum risulta più diffuso rispetto al Perfekt per motivi legati alla minore complessità sintattica del sintagma verbale in senso stretto (numero e ordine lineare dei complementi).

In alcuni casi manca una sistematica descrizione del complesso di regole attinenti a un determinato fenomeno grammaticale, vale a dire la trattazione dell'interazione tra le varie regole coinvolte. Appare infatti didatticamente inopportuno indicare come eccezioni ad una regola casi che in realtà risultano motivati, vale a dire riconducibili a regole che prevalgono su altre regole (*das Mädchen* non è femminile come vorrebbe il genere naturale, ma neutro come richiede il suffisso *-chen*).

A volte, per un insieme di fenomeni, si forniscono informazioni per alcune costruzioni, ma non per altre, in modo da non far emerge-

re un quadro d'insieme sistematico. È il caso della reggenza genitivo/dativo delle preposizioni secondarie oppure delle alternative del passivo, dove solo per alcune di esse viene commentato il valore modale e indicato l'ambito d'uso preferenziale.

Didatticamente appare poco appropriato trattare, senza ulteriori distinzioni, costruzioni ampiamente diffuse e costruzioni poco frequenti, ad esempio la reggenza della preposizione *wegen* opposta a quella di *angesichts*. Paragonabile è il caso del trattamento del tempo verbale del Futur I. Ampio spazio viene dato agli atti linguistici associabili a questo tempo, quando in realtà si tratta di usi orali molto rari.

Discutibile da un punto di vista didattico appare una spesso scarsa attenzione ai generi testuali e agli ambiti d'uso in cui tipicamente ricorre il fenomeno grammaticale in questione (è il caso ad esempio delle preposizioni reggenti tipicamente il genitivo o delle costruzioni passive e delle alternative del passivo). Questa mancanza appare rilevante perché molti fenomeni sono tipicamente connessi all'uso in specifici generi testuali, così l'uso del congiuntivo nel discorso indiretto è peculiare dei testi giornalistici.

La terminologia può creare confusione se vengono usati sinonimi senza spiegare che non sono intese differenze semantiche tra i vari termini (ad esempio, per le preposizioni reggenti l'accusativo e il dativo *Bewegung/Ortsveränderung* oppure *Position/Ort*). In altri casi, si fa confusione terminologica tra espressioni diverse (ad esempio, in riferimento all'uso dei modi nel discorso indiretto, i termini *distanza* e *neutralità/oggettività*).

Rientra nell'ambito terminologico anche il fatto che a volte nelle spiegazioni vengono utilizzate categorie semantiche che sono tipiche della lingua tedesca. Ad esempio, per la reggenza preposizionale il dativo viene associato alla domanda *wo?* e l'accusativo a *wohin?*. Tale distinzione, tuttavia, spesso non esiste nella lingua di partenza del discente (ad esempio in inglese e in italiano), così che il discente per comprendere la spiegazione dovrebbe in realtà già conoscere il fenomeno.

Infine, può rientrare nell'ambito dell'adeguatezza didattica delle regole/spiegazione anche la presentazione di esempi fuorvianti. A volte, la scelta degli esempi a corredo delle spiegazioni fornite suggerisce regole che in realtà non esistono. È il caso delle preposizioni

reggenti l' accusativo e il dativo, per le quali gli esempi con l' accusativo contengono quasi sempre un verbo di moto, gli esempi con il dativo un verbo di stato in luogo. Da questi esempi si potrebbe trarre l' errata conclusione che sia il verbo a determinare la reggenza preposizionale e non la semantica.

### **C.3. Grammatiche internazionali e grammatiche per italofoeni a confronto**

Consideriamo ora le principali differenze tra grammatiche internazionali e per italofoeni in merito ai fenomeni grammaticali indagati.

Per quanto riguarda la trattazione semantica del genere dei sostantivi tedeschi, le grammatiche per italofoeni risultano molto più esaurienti: viene citato un numero più elevato di campi semantici e più numerose sono anche le eccezioni rispettivamente menzionate.

Per l' opposizione tra accusativo e dativo nella reggenza preposizionale, entrambe le tipologie di grammatiche la riconducono all' opposizione tra *wohin?* = moto a luogo e *wo?* = stato in luogo. Le grammatiche differiscono per il fatto che quasi tutte le grammatiche per italofoeni menzionano anche la possibilità che il dativo codifichi una qualche forma di movimento, mentre quelle internazionali vi accennano solo raramente.

Per quanto concerne l' opposizione tra dativo e genitivo entrambe le tipologie di grammatiche riconducono il dativo a un registro informale e colloquiale. Le grammatiche per italofoeni, in genere, elencano un numero più alto di preposizioni secondarie.

In riferimento all' espressione della futurità, la trattazione nelle due tipologie di grammatiche è sostanzialmente equivalente quanto a scelta dei parametri menzionati ed esaustività della trattazione.

Per i tempi del passato, le grammatiche per italofoeni sono molto più esaustive sia per quanto riguarda il Perfekt sia per il Präteritum. Mentre le grammatiche internazionali si limitano per lo più alle opposizioni scritto/orale, formale/informale, le grammatiche per italofoeni menzionano numerosi altri parametri distintivi (ad esempio la distanza temporale).

Nella trattazione del discorso indiretto, le grammatiche per italofoeni indicano un numero più elevato di parametri per l' uso del Konjunktiv I e dell' indicativo. Anche per la trattazione del Konjunktiv II

le grammatiche per italofoeni risultano più esaustive. La perifrasi *würde* + infinito, ignorata di fatto dalle grammatiche internazionali, viene invece trattata da un buon numero di grammatiche per italofoeni.

Per quanto riguarda il passivo, per alcuni parametri sono le grammatiche internazionali ad essere più dettagliate (ruolo dell'agente e del paziente), per altri parametri invece lo sono le grammatiche italofoeni (soprattutto le restrizioni verbali e gli atti linguistici).

Per le alternative del passivo, le spiegazioni date in entrambe le tipologie di grammatiche risultano molto scarse. In compenso, le grammatiche per italofoeni menzionano in genere un numero molto più alto di costruzioni che fungono da alternative del passivo.

Infine, in relazione al participio attributivo quasi tutte le grammatiche menzionano l'esistenza di tale funzione del participio fornendo però poche spiegazioni semantiche. Sono poi le grammatiche per italofoeni che approfondiscono il participio attributivo esteso, poco trattato nelle grammatiche internazionali, specificandone la sua funzione sintattica di condensazione nonché le connotazioni stilistiche e di registro.

In conclusione, il confronto tra grammatiche internazionali e per italofoeni può dare tre diversi esiti:

- 1) le grammatiche per italofoeni sono più esaurienti (genere, reggenza accusativo/dativo, reggenza dativo/genitivo, tempi del passato, discorso indiretto, alternative del passivo, participio attributivo);
- 2) le due tipologie di grammatiche sono sostanzialmente equivalenti quanto ad esaustività, dicendo grosso modo le stesse cose (tempi del futuro);
- 3) le due tipologie di grammatiche sono sostanzialmente equivalenti quanto ad esaustività complessiva, ma con approfondimenti di aspetti diversi (passivo).

Emerge chiaramente che per la maggior parte dei fenomeni le grammatiche per discenti italofoeni risultano essere più dettagliate e complete. È però importante sottolineare che le grammatiche per italofoeni sono volumi unici mentre quelle internazionali molto spesso si articolano su più volumi, secondo una progressione di livelli e quindi di approfondimento. È il caso, ad esempio, di *Klipp und Klar* (editore

Klett), dove il volume Fandrych/Tallowitz (2009) è rivolto ai livelli A1-B1 e Fandrych (2012) ai livelli B2-C1; per l'editore Liebaug-Dartmann il volume Clamer /Heilmann (2007) è destinato ai livelli A2-B2 e Clamer/Heilmann/Röller (2006) a C1; per l'editore Jentsch, Jentsch (2007) alla Grundstufe e Jentsch (2010) ai livelli B1-C1. A volte i volumi sono addirittura tre. Ad esempio, l'editore Schubert prevede *A-Grammatik* (Buscha/Szita 2010 per A1-A2), *B-Grammatik* (Buscha/Szita 2011, per B1-B2) e *C-Grammatik* (Buscha/Szita/Raven 2013, per C1-C2).

In altri casi, la casa editrice affida i singoli volumi di una serie ad autori diversi. Ad esempio l'editore Hueber con *Übungsgrammatik für die Grundstufe* (Billina/Reinmann 2012, per A1-B1), *Übungsgrammatik für die Mittelstufe* (Hering/Matussek/Perlmann-Balme 2009, per B1-C1) e *Übungsgrammatik für die Oberstufe* (Hall/Scheiner 2014, per B2-C2).

#### **C.4. La dimensione contrastiva nelle grammatiche per italofoni**

Per quasi tutti i fenomeni analizzati le grammatiche per italofoni offrono considerazioni contrastive più o meno dettagliate. I soli fenomeni della reggenza preposizionale (sia accusativo/dativo che genitivo/dativo) sono visti in un'ottica monolingue.

La dimensione contrastiva può riferirsi a uno o più dei seguenti tre aspetti:

- uso della terminologia (monolingue / bilingue);
- traduzione degli esempi;
- spiegazioni metalinguistiche.

Consideriamo dapprima l'uso della terminologia nelle dieci grammatiche per italofoni in relazione ai singoli fenomeni presi in considerazione. Si riscontrano quattro diverse strategie:

- terminologia esclusivamente in tedesco;
- terminologia esclusivamente in italiano;
- terminologia in tedesco con termine italiano tra parentesi;
- terminologia in italiano con termine tedesco tra parentesi.

Il quadro che si presenta nelle grammatiche è alquanto variegato,

in quanto non solo le grammatiche tendono ad avere strategie preferenziale nel trattamento della terminologia, ma tali strategie variano anche in relazione al fenomeno trattato.

Per il genere e per i casi le grammatiche usano generalmente una terminologia italiana: si parla di "genere" e non di *Genus*, di "accusativo", "dativo" e "genitivo" e non di *Akkusativ*, *Dativ*, *Genitiv*. Anche per le alternative del passivo e per i participi (attributivi) i termini sono quasi sempre in italiano.

Per i tempi verbali, il *Präsens* è spesso reso con il termine italiano, mentre per *Perfekt* e *Präteritum* si hanno tutte le quattro strategie di trattamento terminologico. Complesso è anche il quadro per la denominazione dei modi verbali. Mentre per l'indicativo viene quasi sempre utilizzato il termine italiano, il Konjunktiv I e II sono chiamati sia con il termine tedesco sia con quello italiano, a volte aggiungendo il termine nell'altra lingua tra parentesi. Per quanto riguarda la diatesi, "attivo" e "passivo" sono indicati per lo più in italiano, mentre per i concetti più specifici di "passivo d'azione" e "passivo di stato" sono presenti le denominazioni in entrambe le lingue.

In generale, si nota quindi la tendenza a ricorrere preferenzialmente ai termini italiani quando si tratta di categorie non marcate quali presente o indicativo e di ricorrere invece (anche) a termini tedeschi quando si tratta di categorie marcate o più specifiche.

Per quanto riguarda le frasi esemplificative addotte a corredo delle spiegazioni, queste in generale vengono tradotte in italiano. Particolarmente interessanti risultano le traduzioni nell'ambito dei tempi verbali, quando le categorie formali nelle due lingue non coincidono. È il caso dei tempi del passato, dove ai tempi tedeschi *Perfekt* e *Präteritum* corrispondono non due ma tre tempi italiani (passato prossimo, passato remoto e imperfetto). È quindi importante vedere quale tempo verbale viene scelto per quali tipologie di esempi.

Rilevanti anche le traduzioni delle alternative del passivo con valore modale. Anche qui la traduzione rappresenta un'interpretazione, vale a dire l'esplicitazione del valore modale che la grammatica attribuisce ad una determinata costruzione nel contesto della frase.

L'aspetto forse più rilevante della dimensione contrastiva sono le considerazioni metalinguistiche eventualmente fornite. Tali considerazioni sono presenti, in maniera più o meno dettagliata, per tutti i fenomeni tranne che per le reggenze preposizionali. A volte le consi-

derazioni si limitano a constatare l'esistenza di un numero diverso di categorie grammaticali nelle due lingue, come nel caso del genere nominale (tre in tedesco, due in italiano) o dei tempi del passato (due in tedesco, tre in italiano). Altre volte il cenno contrastivo riguarda la mancata corrispondenza delle categorie grammaticali nelle due lingue. Per il genere dei sostantivi, ad esempio, le grammatiche segnalano che ad un femminile italiano non corrisponde necessariamente un femminile in tedesco.

Più interessanti di generiche avvertenze circa mancate corrispondenze nelle due lingue, risultano le indicazioni riguardo ai diversi principi di strutturazione per determinati ambiti grammaticali. Così per il genere si ha l'indicazione che in italiano spesso è il criterio puramente formale della vocale finale a determinare il genere, mentre in tedesco vi sono aspetti sia formali che semantici. Oppure si rileva, per il discorso indiretto, la centralità della consecutio temporum in italiano, non rilevante invece in tedesco. A volte, le differenze tra le due lingue sono enfatizzate anche in presenza di categorie formali paragonabili; ad esempio si riporta che il passivo in tedesco è più frequente che non in italiano.

In generale, si nota che le grammatiche concentrano la loro attenzione sulle differenze tra le due lingue, mentre eventuali somiglianze passano quasi del tutto in secondo piano, se si eccettuano cenni a particolari corrispondenze puntuali, come ad esempio che al Perfekt tedesco corrisponde (spesso) il passato prossimo italiano.

### **C.5. Desiderata per una moderna grammatica didattica**

Quali sono le caratteristiche che una moderna grammatica didattica dovrebbe possedere?<sup>4</sup> Sulla base dell'analisi delle più importanti grammatiche didattiche del tedesco qui condotta, sia quelle di impostazione internazionale sia quelle indirizzate ai discenti italofoeni, emergono chiaramente almeno quattro desiderata: 1) maggiore adeguatezza scientifica in termini di correttezza e completezza delle informazioni date; 2) maggiore adeguatezza didattica delle regole e delle spiegazioni; 3) orientamento ai bisogni comunicativi del desti-

---

<sup>4</sup> Cfr. anche Ivancic (2003: 112), Kühn (2004), Di Meola (2017), Puato/Di Meola (2017: 291-294).

natario; 4) maggiore promozione delle conoscenze metalinguistiche.

1) *Adeguatezza scientifica*. Le regole e le spiegazioni grammaticali fornite nelle grammatiche devono rispecchiare lo status quaestionis della ricerca scientifica sull'argomento. Ciò si traduce in due desiderata distinti. Da una parte, regole e spiegazioni devono avere un fondamento scientifico, vale a dire essere contenutisticamente corrette, precise e non fuorvianti. Dall'altra parte, esse devono essere tendenzialmente complete, ovvero fornire un quadro esaustivo del fenomeno, contemplando anche l'interazione tra più regole o tendenze (se presenti).

2) *Adeguatezza didattica*. Le regole proposte devono innanzitutto essere "buone" regole in termini di affidabilità, portata, frequenza, rilevanza cognitiva, sistematicità, applicabilità.<sup>5</sup> Se per un determinato fenomeno viene presentato un complesso di regole, devono essere privilegiate le regole più "importanti" rispetto a quelle di secondo ordine e devono essere mostrate le interazioni tra le varie regole.

Inoltre, la formulazione delle regole deve essere chiara quanto a terminologia usata (senza espressioni sinonimiche che possano creare confusione), evitando termini poco usati o desueti, attenendosi quanto possibile alla terminologia della tradizionale grammatica scolastica.

Gli esempi a corredo delle spiegazioni devono sempre essere associati a un contesto situazionale, che può ad esempio essere fornito da immagini. Ove rilevante, le costruzioni devono essere presentate all'interno dei generi testuali nei quali tipicamente ricorrono.

3) *Orientamento ai bisogni del destinatario*. È evidente che la grammatica non può essere insegnata allo stesso modo a tutti i gruppi di possibili discenti. In sostanza, vi sono tre tipologie di discente, ognuna caratterizzata da un diverso interesse per gli aspetti grammaticali della lingua straniera. In primo luogo, vi sono discenti interessati esclusivamente alla lingua quotidiana, che hanno come obiettivo quello di destreggiarsi con successo in situazioni comunicative della vita di tutti i giorni. Questa prima tipologia di discente ha bisogno di poche spiegazioni, per di più incentrate sulla lingua orale.

Una seconda tipologia di discente ha un interesse prevalentemente professionale per la lingua straniera e intende acquisire la padro-

---

<sup>5</sup> Cfr. Puato/Di Meola (2017: 20-31).



nanza di una lingua speciale, soprattutto scritta. Questo tipo di discente necessita di approfondire le costruzioni grammaticali tipiche dei testi scritti della relativa lingua speciale.

Una terza tipologia di discente è caratterizzata da un interesse globale per la lingua straniera, sia scritta che orale. Questi discenti hanno un interesse teorico-metalinguistico, vale a dire riflettono esplicitamente sulla lingua straniera come sistema linguistico e come espressione culturale-sociale della comunità linguistica. Un tale interesse è riscontrabile soprattutto in contesto universitario, primariamente in relazione a determinati obiettivi professionali, quali in primo luogo l'insegnante e il traduttore. Questo terzo gruppo di discenti ha bisogno di un ampio e sistematico apparato di regole che rispecchia l'architettura generale della lingua.

Le grammatiche didattiche in commercio sono quasi esclusivamente di impostazione "universalistica", vale a dire non si differenziano a seconda dei possibili gruppi di destinatari. A tutt'oggi, dunque, è compito dell'insegnante adattare queste opere generali agli specifici bisogni comunicativi dei suoi discenti. Sarebbe pertanto auspicabile la pubblicazione di grammatiche mirate, magari anche in forma di moduli supplementari pubblicati on-line.

4) *Promozione di conoscenze metalinguistiche.* Le conoscenze metalinguistiche della lingua straniera dovrebbero riguardare almeno tre aspetti. In primo luogo, i fenomeni grammaticali dovrebbero essere trattati anche nella loro dimensione semantica e pragmatica. Le grammatiche didattiche esistenti si limitano spesso a fornire informazioni su come formare correttamente le rispettive strutture grammaticali. Ma per il discente è anche importante comprendere la motivazione delle strutture grammaticali, vale a dire sapere a cosa servono le rispettive strutture in termini di presentazione della realtà extralinguistica (semantica) e in termini di interazione con l'interlocutore (pragmatica).

In secondo luogo, le grammatiche non dovrebbero trattare i singoli fenomeni isolatamente, ma inserirli in una prospettiva generale di stampo semantico-funzionale. In questo contesto, per il discente diventano rilevanti domande quali: Come posso io, come parlante o scrivente, mettere in risalto determinate informazioni? Come posso io, come ascoltatore o lettore, riconoscere tali messe in rilievo? Come posso io, come parlante, segnalare la tematicità di determinate infor-

mazioni, vale a dire il loro status di informazioni date e conosciute?

Per rispondere a tali domande, le grammatiche didattiche dovrebbero partire (anche) da considerazioni semantico-funzionali, per poi trattare i vari mezzi linguistici, di natura grammaticale ma anche lessicale, per esprimere tali funzioni. Facciamo qualche esempio. In presenza di due forme alternative, il discente deve sapere qual è la variante marcata e quale quella non marcata. L'uso della variante marcata ha infatti la funzione di messa in rilievo. Ad esempio, per l'espressione della futurità in un contesto informale-orale l'uso del Futur I (in luogo del Präsens) segnala un forte coinvolgimento emotivo del parlante; oppure, nel discorso indiretto, l'uso del Konjunktiv I nella lingua orale, in luogo del più diffuso indicativo, indica il distacco del locutore.

In terzo luogo, il discente dovrebbe essere messo nelle condizioni di rendersi conto della complessità e del carattere dinamico del sistema linguistico della lingua straniera studiata. La variazione fa parte del sistema di una lingua; molto spesso vi sono più alternative formali per esprimere la stessa nozione o realtà extralinguistica.<sup>6</sup> Tale variazione viene a volte nascosta al discente, con lo scopo di non confonderlo, o se entrambe le alternative vengono menzionate spesso vengono poste sullo stesso piano. In realtà, la variazione grammaticale andrebbe sistematicamente tematizzata, enfatizzando che le varianti in questione raramente sono del tutto equivalenti, ma quasi sempre sono collegate a differenze di ordine semantico o pragmatico. Per il discente è quindi molto importante conoscere tali differenze per esprimersi adeguatamente nelle varie situazioni comunicative. Ad esempio, è fondamentale conoscere le più importanti differenze tra i tempi verbali del futuro e del passato o tra la diatesi attiva e quella passiva. Il discente dovrebbe anche essere messo nelle condizioni di riconoscere la lingua come un prodotto storicamente determinato, ovvero il risultato di cambiamenti diacronici. È infatti la diacronia che spesso può spiegare, a livello sincronico, la presenza di alternanze (ad esempio il genere oscillante di alcuni prestiti stranieri o la reggenza oscillante tra genitivo e dativo per numerose preposizioni secondarie).

Questo processo di sviluppo delle conoscenze metalinguistiche

---

<sup>6</sup> Sulla variazione in chiave didattica vedi anche Di Meola/Puato (2015, 2017).

del discente dovrebbe ovviamente essere graduale. Ai principianti sarà opportuno presentare il fenomeno grammaticale ancora ampiamente semplificato, evidenziando però che si tratta di una semplificazione. A livelli più avanzati, si potrà procedere a un progressivo approfondimento. Nell'apprendimento guidato, quindi, un determinato fenomeno grammaticale non verrà esaurito in un'unica trattazione, ma sarà oggetto di ripetute e rinnovate attenzioni.

Presentando la grammatica di una lingua come qualcosa di articolato, vivo e in costante evoluzione, l'insegnamento grammaticale diventa notevolmente più interessante e appassionante di quanto non sia quando ci si limita all'indottrinamento meccanico di regole esclusivamente formali, con il risultato di poter contare su di una maggiore motivazione all'apprendimento e partecipazione attiva alla lezione da parte del discente.

## Bibliografia

- ADAMZIK, Kirsten (2004). Zur Behandlung der Negation in Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn (ed.) (2004): 345-401.
- ASKEDAL, John Ole (2004). Infinitive und Infinitivkonstruktionen. In: Kühn (ed.) (2004): 319-344.
- BREINDL, Eva (2004). Konnektoren in Übungsgrammatiken. In: Kühn (ed.) (2004): 426-458.
- DI MEOLA, Claudio (2004). Präpositionen in Übungsgrammatiken. In: Kühn (ed.) (2004): 220-242.
- DI MEOLA, Claudio (2011). Zukunftstempora in der DaF-Grammatik: Was die Sprachwissenschaft zur Didaktisierung beitragen kann. In: Schmenk, Barbara / Würffel, Nicola (eds.). *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 85-96.
- DI MEOLA, Claudio (2017). Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache: Wie sie sind und wie sie sein könnten. In: Di Meola / Gerdes / Tonelli (eds.) (2017): 11-25.
- DI MEOLA, Claudio (2018). Die Präpositionen zwischen Stabilität und Wandel: einige Überlegungen für den DaF-Unterricht. In: Moraldo, Sandro M.

- (ed.). *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Winter, 115-139.
- DI MEOLA, Claudio / GERDES, Joachim / TONELLI, Livia (eds.) (2017). *Grammatik im fremdsprachlichen Unterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken*. Berlin: Frank & Timme.
- DI MEOLA, Claudio / PUATO, Daniela (2015). Variation in der Grammatik – wie Übungsgrammatiken mit systemimmanenten Alternationen umgehen. *Studi germanici* 8: 159- 178.
- DI MEOLA, Claudio / PUATO, Daniela (2017). Wie viel grammatische Variation vertragen DaF-Lernende? In: Di Meola / Gerdes / Tonelli (eds.) (2017): 29-59.
- EROMS, Hans-Werner (2004). Satzglieder und Satzgliedstellung. In: Kühn (ed.) (2004): 459-473.
- FABRICIUS-HANSEN, Cathrine (2004). Partizipialattribute und Relativsätze. In: Kühn (ed.) (2004): 402-425.
- GANNUSCIO, Vincenzo (2017). Die Negation in DaF-Übungsgrammatiken. In: Di Meola / Gerdes / Tonelli (eds.) (2017): 131-153.
- GERDES, Joachim (2017). Indirekte Redewiedergabe in DaF-Übungsgrammatiken. In: Di Meola / Gerdes / Tonelli (eds.) (2017): 155-177.
- GRAEFEN, Gabriele (2004). Von den Pronomen zu Zeigwörtern und Bezugswörtern. In: Kühn (ed.) (2004): 243-266.
- GRÖGER, Anita / TONELLI, Livia (2017). Die Variation des Korrelat-es im Mittelfeld und ihr Stellenwert in Übungsgrammatiken des Deutschen. In: Di Meola / Gerdes / Tonelli (eds.) (2017): 179-206.
- HUBER, Erich (2009). Vom Text zum Teekamel: das Scheitern der angewandten Linguistik bei der Erklärung der deutschen Mittelfeld-Struktur. In: Di Meola, Claudio et al. (eds.). *Perspektiven Drei*. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 14.-16. Februar 2008). Frankfurt a.M. et al.: Lang, 91-102.
- IVANCIC, Barbara (2003). *“Deutsche Sprache, schwere Sprache” – Ma le grammatiche ci aiutano? Considerazioni sulle grammatiche didattiche del tedesco*. Trieste: EUT.
- KÜHN, Peter (2004). Übungsgrammatiken: Konzepte, Typen, Beispiele. In: Kühn (ed.) (2004): 10-39.
- KÜHN, Peter (ed.) (2004). *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache: linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- LEIRBUKT, Oddleif (2004). Passiv und „Passivumschreibungen“ als Problem in Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn (ed.) (2004): 319-344.
- MOLLIKA, Fabio (2017). Komplemente, Komplementsätze, Korrelate und ihre Darstellung in Übungsgrammatiken für den DaF-Unterricht. In: Di Meola / Gerdes / Tonelli (eds.) (2017): 207-240.

- NARDI, Antonella (2017). Funktionale Grammatik im DaF-Unterricht: die Rolle der Komposita in Audioguide-Texten. In: Di Meola / Gerdes / Tonelli (eds.) (2017): 265-289.
- OLEJARKA, Anna (2008). *Die Wortbildungsregularitäten des Verbs und ihre Umsetzung in didaktischen Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- PUATO, Daniela (2016). Il participio attributivo nelle grammatiche didattiche del tedesco L2. *Costellazioni 1*: 223-244.
- PUATO, Daniela / DI MEOLA, Claudio (2017). *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik: Perspektiven auf die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik*. Frankfurt a.M. et al.: Lang.
- ROCHE, Jörg / SUÑER, Ferran (2015). Grammatik und Methode. In: Peschel, Corinna / Runschke, Kerstin (eds.). *Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt a.M. et al.: Lang, 283-304.
- RÖSLER, Dietmar (2015). Vermittlung von Form und Funktion zugleich – eine berechnete Forderung an oder eine Überforderung von didaktischen Grammatiken? In: Cerri, Chiara / Jentges, Sabine (eds.). *‘Das musst du an Ruth fragen’ – Aktuelle Tendenzen der Angewandten Linguistik*. Baltmannsweiler: Schneider, 91-108.
- SIMECKOVÁ, Alena (2004). Das ‚trennbare‘ komplexe Verb – ein ewiges Problem des Verbereichs im Deutschen? In: Kühn (ed) (2004): 194-206.
- STARKE, Günter (2004). Die Berücksichtigung der Wortart „Adjektiv“ in Übungsgrammatiken. In: Kühn (ed.) (2004): 207-219.
- UDVARI, Lucia (2017). Sind Übungsgrammatiken für Rechtsübersetzer geeignet? Überlegungen am Beispiel der Modalverben *müssen* und *sollen*. In: Di Meola / Gerdes / Tonelli (eds.) (2017): 291-312.

## Grammatische didattiche

- BILLINA, Anneli / REIMANN, Monika (2012). *Übungsgrammatik für die Grundstufe. Deutsch als Fremdsprache. A1-B1*. Ismaning: Hueber.
- BUSCHA, Anne / SZITA, Szilvia (2010). *A-Grammatik: Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau A1/A2*. Leipzig: Schubert.
- BUSCHA, Anne / SZITA, Szilvia (2011). *B-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1/B2*. Leipzig: Schubert.
- BUSCHA, Anne / SZITA, Szilvia / RAVEN, Susanne (2013). *C-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau C1/C2*. Leipzig: Schubert.
- CLAMER, Friedrich / HEILMANN, Erhard G. (2007). *Übungsgrammatik für die Grundstufe. Regeln – Listen – Übungen. Niveau A2-B2*. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- CLAMER, Friedrich / HEILMANN, Erhard G. / RÖLLER, Helmut (2006). *Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Regeln – Listen – Übungen. Erweiterte Fassung. Niveau C1*. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.

- FANDRYCH, Christian (ed.) (2012). *Klipp und klar. Übungsgrammatik Mittelstufe Deutsch B2/C1. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- FANDRYCH, Christian / TALLOWITZ, Ulrike (2009). *Klipp und klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch*. Stuttgart: Klett.
- HALL, Karin / SCHEINER, Barbara (2014). *Übungsgrammatik für die Oberstufe. B2/C2*. München: Hueber.
- HERING, Axel / MATUSSEK, Magdalena / PERLMANN-BALME, Michaela (2009). *Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. B1-C1*. Ismaning: Hueber.
- JENTSCH, Horst (2007). *Grammatik zum Üben. Ein Arbeitsbuch mit Regeln und Übungen*. Bd. 1 *Grundstufe*. Köln: Jentsch.
- JENTSCH, Horst (2010). *Grammatik zum Üben. B1-C1*. Köln: Jentsch.

# Appendice 1: Corpus delle grammatiche didattiche *Deutsch als Fremdsprache*

## Grammatiche didattiche internazionali

- BILLINA, Anneli / REIMANN, Monika (2012). *Übungsgrammatik für die Grundstufe. Deutsch als Fremdsprache. A1-B1*. Ismaning: Hueber. [=B/R]
- CLAMER, Friedrich / HEILMANN, Erhard G. (2007). *Übungsgrammatik für die Grundstufe. Regeln – Listen – Übungen. Niveau A2-B2*. Meckenheim: Liebig-Dartmann. [=C/H]
- FANDRYCH, Christian / TALLOWITZ, Ulrike (2009). *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch*. Stuttgart: Klett. [=F/T]
- GOTTSTEIN-SCHRAMM, Barbara u.a. (2011). *Deutsch als Fremdsprache. Grammatik – ganz klar! Übungsgrammatik A1-B1*. Ismaning: Hueber. [=G-S]
- HAUSCHILD, Alke (2014). *Praxis-Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Das große Lern- und Übungswerk. Mit extra Online-Übungen. Niveau A2-B2*. Stuttgart: Pons. [=H]
- JENTSCH, Horst (2007). *Grammatik zum Üben. Ein Arbeitsbuch mit Regeln und Übungen*. Bd. 1 *Grundstufe*. Köln: Jentsch. [=J]
- JIN, Friederike / VOB, Ute (2013). *Deutsch als Fremdsprache Grammatik aktiv. Üben – Hören – Sprechen. A1-B1*. Berlin: Cornelsen. [=J/V]
- LUSCHER, Renate (2007). *Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache für Anfänger*. Ismaning: Hueber [=L]
- REIMANN, Monika (2010). *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Erklärungen und Übungen*. Ismaning: Hueber. [=Rei]
- RUSCH, Paul / SCHMITZ, Helen (2013). *Einfach Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1*. München: Klett-Langenscheidt. [=R/S]

## Grammatiche didattiche per italofoeni

- BERTOZZI, Roberto (a cura di) (2015). *Grammatica tedesca. Forme e costrutti*. Milano: Led. [B]

- BONELLI, Paola / PAVAN, Rosanna (2012). *Grammatica attiva della lingua tedesca. Morfologia – Sintassi – Esercizi. Livelli A1-B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*. Milano: Hoepli. [B/P]
- BRUNO, Elena / FRANCH, Raffaella (2009). *Deutsche Grammatik. Grammatica di riferimento per lo studio della lingua tedesca*. Torino: Il Capitello. [B/F]
- JAAGER GRASSI, Gisela (2005). *Grammatica tedesca. Manuale di morfologia ed elementi di sintassi*. Milano: Hoepli. [JG]<sup>1</sup>
- MOTTA, Giorgio (2014). *Grammatik direkt neu*. Torino: Loescher [M]
- RÖSSLER, Jochen (2006). *Übung macht den Meister. Grammatica tedesca contrastiva per Italiani*. Perugia: Morlacchi [Rös]
- SAIBENE, Maria Grazia (2002). *Grammatica descrittiva della lingua tedesca*. Roma: Carocci. [S]
- SEIFFARTH, Achim / MEDAGLIA, Cinzia (2005). *Arbeitsgrammatik neu*. Genova: Cideb [S/M]
- VANNUCCI BONETTO, Elisabetta / KUNDRAT, Gerda (2009). *Mach's gut! Grammatica tedesca con esercizi*. Torino: Loescher. [=VB/K]
- WEERNING, Marion / MONDELLO, Mariano (2004). *Dies und das. Grammatica tedesca con esercizi*. Genova: Cideb. [=W/M]

Le abbreviazioni qui riportate tra parentesi quadre dopo ogni indicazione bibliografica sono utilizzate nelle tabelle presenti nei vari capitoli del volume.

---

<sup>1</sup> Gli esercizi si trovano in un volume a parte dal titolo: Jaager Grassi, Gisela (2008). *Grammatica tedesca. Esercizi (A1, B1)*. Milano: Hoepli.



## Appendice 2: Elenco abbreviazioni delle grammatiche didattiche del corpus

### **Grammatiche didattiche internazionali**

<b>B/R</b>	Billina/Reimann (2012)
<b>C/H</b>	Clamer/Heilmann (2007)
<b>F/T</b>	Fandrych/Tallowitz (2009)
<b>G-S</b>	Gottstein-Schramm et al. (2011)
<b>H</b>	Hauschild (2014)
<b>J</b>	Jentsch (2007)
<b>J/V</b>	Jin/Voß (2013)
<b>L</b>	Luscher (2007)
<b>Rei</b>	Reimann (2010)
<b>R/S</b>	Rusch/Schmitz (2013)

### **Grammatiche didattiche per italofoeni**

<b>B</b>	Bertozzi (2015)
<b>B/P</b>	Bonelli/Pavan (2012)
<b>B/F</b>	Bruno/Franch (2009)
<b>JG</b>	Jaager Grassi (2005)
<b>M</b>	Motta (2014)
<b>Rös</b>	Rössler (2006)
<b>S</b>	Saibene (2002)
<b>S/M</b>	Seiffarth/Medaglia (2005)
<b>VB/K</b>	Vannucci Bonetto/Kundrat (2009)
<b>W/M</b>	Weerning/Mondello (2004)

