



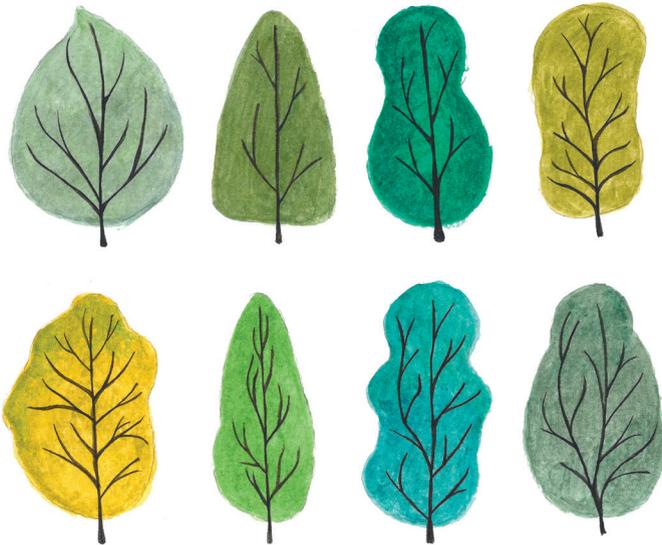
Studi e Ricerche
Studies in European Linguistics



Il tedesco tra lingua difficile e “lingua facile”

Prospettive sulla Leichte Sprache

a cura di Claudio Di Meola, Daniela Puato, Ciro Porcaro



University Press



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

Collana Studi e Ricerche 148

Studies in European Linguistics

Il tedesco tra lingua difficile e “lingua facile”

Prospettive sulla Leichte Sprache

a cura di Claudio Di Meola, Daniela Puato, Ciro Porcaro



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

2024

Copyright © 2024

Sapienza Università Editrice

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it

editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

Registry of Communication Workers registration n. 11420

ISBN 978-88-9377-339-3

DOI 10.13133/9788893773393

Pubblicato nel mese di luglio 2024 | *Published in July 2024*



Opera distribuita con licenza Creative Commons Attribuzione –
Non commerciale – Non opere derivate 3.0 Italia e diffusa in modalità
open access (CC BY-NC-ND 3.0 IT)

Work published in open access form and licensed under Creative Commons Attribution – NonCommercial – NoDerivatives 3.0 Italy (CC BY-NC-ND 3.0 IT)

Impaginazione a cura di | *Layout by:* Claudio Di Meola, Daniela Puato, Ciro Porcaro

In copertina | *Cover image:* Francesca Tortora, *Alberi*, 2024, Roma, Collezione privata (acquarello).

Indice

Introduzione	7
Leichte Sprache: una panoramica tra criticità e prospettive <i>Daniela Puato</i>	11
Le strutture “difficili” del tedesco: verso una definizione per lessico, morfosintassi e testo <i>Claudio Di Meola</i>	39
I tempi verbali del tedesco: proposte di semplificazione per la Leichte Sprache <i>Claudio Di Meola</i>	55
Le espressioni metaforiche sono davvero strutture difficili? Considerazioni a partire dalla teoria cognitiva della metafora <i>Elena Bellavia</i>	71
La metonimia nella Leichte Sprache: codificazione, prassi e prospettive <i>Ciro Porcaro</i>	89
Composti nominali e Leichte Sprache: strategie di semplificazione ed impatto semantico <i>Ciro Porcaro</i>	107
I <i>Funktionsverbgefüge</i> tra didattica del tedesco come lingua straniera e Leichte Sprache <i>Fabio Mollica</i>	139

Elementi di semplificazione nella comunicazione finanziaria in lingua tedesca: il caso dei KID e delle raccomandazioni d'investimento <i>Daniela Puato</i>	177
“Deutsche Leichte Sprache” e “linguaggio facile italiano”: un confronto introduttivo <i>Valentina Crestani</i>	199
Linguaggio sensibile al genere nella “Deutsche Leichte Sprache” e nel “linguaggio facile italiano”: un problema traduttivo <i>Valentina Crestani</i>	215
Indice degli autori	231

I Funktionsverbgefüge tra didattica del tedesco come lingua straniera e Leichte Sprache

Fabio Mollica

'Funktionsverbgefüge' (FVG) (e.g. zum Ausdruck bringen 'to express' or in Gang setzen 'to set in motion') represent a real challenge in language production for German learners. In this article, I will briefly present the main characteristics of FVG and then turn with an empirical study to their description in (mono- and bilingual) dictionaries and in German didactic grammars. The two tests conducted offer preliminary empirical data on possible difficulties for Italian-speaking students with regard to these word combinations. The article also discusses the use of FVG in Leichte Sprache (German Easy Language) and the relationship between Leichte Sprache and the teaching of German as a foreign language. The latter can provide Leichte Sprache with useful categories for reflecting on which phenomena are actually challenging for non-native speakers with limited language skills. At the same time, some principles of this simplified variety of German may be useful for the design of teaching materials.

1. Introduzione

Il termine 'Funktionsverbgefüge' (FVG) viene generalmente utilizzato in tedesco per descrivere combinazioni di parole costituite da un sostantivo, portatore del significato principale, e da un verbo perlopiù desemantizzato come in *zum Ausdruck bringen* 'esprimere' o *in Gang setzen* 'mettere in moto'.

Ai FVG viene attribuito un certo rilievo nella didattica DaF (= *Deutsch als Fremdsprache*), ossia nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera poiché costituiscono un ostacolo nell'apprendimento, soprattutto nella produzione linguistica. Come vedremo, tuttavia, nei

manuali sulla *Leichte Sprache* non sono quasi mai presenti indicazioni puntuali sull'uso dei FVG nei testi amministrativi redatti in lingua semplificata; dato che tra i destinatari della *Leichte Sprache* troviamo (tra gli altri) anche utenti che, pur vivendo in un Paese germanofono, dispongono di competenze linguistiche limitate, la didattica DaF può, a mio avviso, fornire alla *Leichte Sprache* categorie utili per riflettere su quali fenomeni (in questo caso i FVG) possano essere effettivamente complessi per utenti non madrelingua con limitate conoscenze linguistiche (pur non presentando problematiche di tipo cognitivo). Allo stesso tempo alcuni principi di questa varietà semplificata del tedesco possono rivelarsi utili per la preparazione di materiali per il DaF.

Il fenomeno dei FVG è presente anche in altre lingue e conosciuto, per esempio, con i termini *light verbs* (inglese), *costruzioni a verbo supporto* (italiano),¹ *constructions à verbe support* (francese) ecc.

Per lungo tempo, fino alla seconda metà del XX secolo, i FVG sono stati criticati, poiché ritenuti una sorta di “malattia dello stile” o “degrado della lingua”, forme da evitare, in quanto tipiche di uno stile nominale un po' asettico (Duden 2016: 433; traduzione di F.M.). Tuttavia, con il passare del tempo, si è giunti alla consapevolezza che i FVG svolgono un ruolo di notevole importanza all'interno del sistema linguistico, arricchendone le possibilità espressive (cfr. Eisenberg 2013: 311). Premesso che l'equivalenza totale tra FVG e il rispettivo verbo di senso completo monolessematico è piuttosto rara, queste combinazioni di parole sono utilizzate in particolare per ottenere determinati effetti semantico-pragmatici (cfr. Eisenberg 2013: 311-312; Duden 2016: 432-433): in primo luogo marcano la *Aktionsart* e la diatesi passiva; inoltre, permettono di focalizzare l'attenzione su alcuni elementi (struttura informativa) della frase e di omettere alcuni attanti. Infine, la loro polilessicalità favorisce la realizzazione della parentesi verbale, tipica del tedesco (Duden 2016: 433); per questi motivi, spesso vengono preferiti dai parlanti madrelingua anche in quei casi

¹ Per ulteriori approfondimenti su questo argomento, cfr. tra gli altri Elia/Martinelli/D'Agostino (1985) e Pompei/Mereu (2019); per un confronto con il tedesco Cantarini (2004). Si noti bene che, come mostrano ted. *zum Ausdruck bringen* vs. it. *esprimere* o ted. *in Gang setzen* vs. it. *mettere in moto* la presenza di un FVG in tedesco non implica necessariamente l'utilizzo di una costruzione a verbo supporto in italiano.

in cui esiste effettivamente un'equivalenza funzionale tra il FVG e il verbo di base corrispettivo. Nell'ambito dei linguaggi specialistici, inoltre, i FVG svolgono un ruolo cruciale, essendo molto spesso elementi caratterizzanti di un determinato lessico settoriale e del linguaggio amministrativo.

Dalla prospettiva DaF è, dunque, importante che studentesse e studenti siano in grado, in primo luogo di comprendere i FVG e di utilizzarli correttamente.

Dopo questa breve introduzione, nel paragrafo 2 vengono presentate brevemente le caratteristiche principali dei FVG. Poiché, come vedremo, essi spesso rappresentano, per chi apprende il tedesco, un vero e proprio ostacolo nella produzione linguistica, nel paragrafo 3 mi occuperò – anche sulla base di due studi empirici – della loro rappresentazione lessicografica e delle difficoltà, da parte di utenti non madrelingua, nel loro utilizzo. Verrà poi analizzata la descrizione dei FVG nelle grammatiche didattiche per apprendenti DaF, in quanto le spiegazioni in esse contenute fungono da significativi indicatori sulla complessità (percepita dagli autori) di questo fenomeno per la didattica del tedesco come lingua straniera. Nel paragrafo 4 verranno discussi i FVG dalla prospettiva della Leichte Sprache, analizzando il rapporto di interscambio tra questa varietà semplificata e la didattica del tedesco come lingua straniera. Il paragrafo 5 sintetizza in breve i risultati e le osservazioni qui proposte, aprendo al contempo nuove prospettive.

2. Cosa sono i *Funktionsverbgefüge*?

Con il termine 'Funktionsverbgefüge' si indicano in tedesco quelle combinazioni di più parole costituite da un sostantivo,² il principale portatore del significato, e da un verbo dalla semantica lessicale prevalentemente sbiadita, detto *Funktionsverb* (FV), che viene utilizzato principalmente per differenziare l'azionalità, la cosiddetta *Aktionsart* (v. sotto).

In tedesco si distinguono due gruppi di FVG, in base alla presenza o meno di una preposizione (con o senza articolo) tra il verbo e il sin-

² Il sostantivo spesso è un nome astratto derivato da un verbo (o anche da un aggettivo) (*nomen actionis*); cfr. Heine (2008: 11); Helbig (2006: 166); Kamber (2008: 10).

tagma nominale:

- a) FVG con un sintagma nominale all'accusativo: *Abschied nehmen* 'congedarsi', *Anwendung finden* 'trovare applicazione', *Kenntnis geben* 'dare notizia',
- b) FVG con un sintagma preposizionale: *etw. zum Ausdruck bringen* 'esprimere', *etw. in Bewegung setzen* 'mettere in movimento', *etw. zur Diskussion stellen* 'mettere in discussione'.

Come osserva Bustos Plaza (2015: 267), all'interno dei FVG esiste tra verbo e sostantivo un rapporto di reciprocità, formando essi la "componente verbale del predicato" (traduzione di F.M.): il FV svolge una funzione prevalentemente grammaticale, esprimendo categorie morfologiche (come tempo, persona, modo, ecc.) e aspetti semantici più astratti (come la prospettiva, ossia la passivazione, la modalità, l'azionalità) mentre il sostantivo contribuisce dal punto di vista semantico (cfr. anche Fabricius-Hansen 2006: 260).

Secondo Burger (2010: 54), i FVG possono essere considerati come una sottoclasse delle collocazioni³ e, in quanto tali, a causa della loro natura idiosincratca e della loro struttura fissa, possono causare difficoltà a chi apprende il tedesco come lingua straniera.⁴ Per la loro frequenza all'interno del sistema linguistico, i FVG svolgono, tuttavia, un ruolo fondamentale nell'apprendimento e nell'insegnamento DaF, soprattutto a un livello più avanzato. Ad esempio, le/gli apprendenti italofone/i devono imparare che in tedesco si "pone" (e non si "fa") una domanda (*eine Frage stellen*) e si "tira" (e non "si prende") in considerazione qualcosa (*etwas in Betracht ziehen*).

A molti FVG corrispondono verbi monolessematici di senso completo (ad es. *unter Beweis stellen* 'mettere alla prova' – *beweisen* 'dimostrare'; *zur Diskussion stellen* 'mettere in discussione' – *diskutieren* 'discutere') anche se questa corrispondenza non è sempre data (come in

³ In riferimento a Hausmann (1985: 118), con il termine 'collocazione' ci si riferisce qui a quei "prodotti prefabbricati della lingua" (traduzione di FM); si tratta di combinazioni idiosincratice, non prevedibili e perlopiù semanticamente trasparenti tra (di regola) due parole autosemantiche (*den Tisch decken* 'apparecchiare la tavola', *fettes Haar* 'capelli grassi', ecc.). In questa sede non è possibile considerare l'ormai vastissima letteratura sulle collocazioni (cfr. ad esempio Bergenholtz 2008; Hausmann 2007; per un confronto con l'italiano Konecny 2010).

⁴ Al contrario, altri linguisti, come Heine (2006), Helbig (2006), Steyer (2000), sostengono la necessità di trattare i FVG separatamente dalle collocazioni.

zur Sprache bringen 'sollevare la questione'; in Kraft setzen 'far entrare in vigore'; cfr. Eisenberg 2013: 307).

Ai FVG vengono spesso associati diversi tipi di azionalità (ted. *Aktionsart*); ciò non solo li differenzia dai verbi corrispondenti ma permette anche la formazione di veri e propri modelli schematici: lo stesso sostantivo viene utilizzato in diverse strutture che si distinguono l'una dall'altra per il tipo di azionalità, es. in *Kontakt bleiben/setzen/stehe*n 'restare/mettere/stare in contatto' (Duden 2016: 431). Relativamente ai FVG, generalmente si parla dei seguenti tre tipi di *Aktionsart* (cfr. ad es. Eisenberg 2013: 312; von Polenz 1987: 174-175.; Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 704):

- causativa: in *Bewegung setzen* 'mettere in movimento';
- trasformativa/incoativa: in *Bewegung kommen* 'muoversi / iniziare a fare qlco.';
- durativa: in *Bewegung sein* 'essere / stare in movimento'.

In letteratura si legge anche di una interpretazione passiva dei FVG (come nel caso di *Anerkennung finden* 'ottenere l'approvazione') (cfr. ad es. Kamber 2006: 29).

I FVG sono inoltre caratterizzati dalle seguenti peculiarità (Duden 2016: 426):

- il sostantivo del sintagma preposizionale non può essere sottoposto al test della pronominalizzazione o a quello interrogativo (*Anna brachte ihre Meinung zum Ausdruck/*Anna brachte ihre Meinung dazu/*Wozu brachte Anna?*);
- il sostantivo del sintagma preposizionale decide sull'eventuale occorrenza dell'articolo (*in Bewegung / ins Wanken bringen*);
- il sostantivo del sintagma preposizionale può essere ampliato in misura limitata da un aggettivo (*Er brachte alles in helle Aufregung*). Ciò non è possibile con sintagmi preposizionali con un alto grado di lessicalizzazione (**Es kam nicht zur schnellen Sprache*, vgl. Eisenberg 2013: 308);
- con i FVG preposizionali la negazione avviene tramite *nicht* (*Er kam nicht zu Wort/*Er kam zu keinem Wort*).

In riferimento a Kamber (2006 e 2008), ci appare opportuno analizzare i FVG utilizzando il concetto del prototipo. In questo modo, si

può considerare l'ampia classe dei FVG come una categoria organizzata attorno a un centro prototipico; di conseguenza, si può parlare di rappresentanti più o meno prototipici della stessa classe. Kamber (2006 e 2008) utilizza quattro criteri per individuare i FVG prototipici. L'autore considera il verbo desemantizzato quale caratteristica principale che contraddistingue questo tipo di costruzioni, ma cita anche i seguenti altri tre criteri (in questo ordine) (Kamber 2006: 112-114, 2008: 20-28):

- presenza di un astratto deverbale;
- presenza di un verbo di movimento o di stato (*nehmen* 'prendere', *bringen* 'portare', *kommen* 'venire', *setzen* 'mettere', *stellen* 'mettere', *stehen* 'stare' ecc.);
- presenza di un sintagma preposizionale.

Secondo Kamber, *zum Ausdruck kommen* 'esprimere/esprimersi' è un membro prototipico della classe, in quanto possiede tutte e quattro le caratteristiche su citate. *Stellung nehmen* 'prendere posizione', *in Besitz haben* 'possedere', *zur Welt kommen* 'venire al mondo' si avvicinano al prototipo, ma non soddisfano tutti i criteri: in *Stellung nehmen* non viene realizzato un sintagma preposizionale, *in Besitz haben* non contiene un verbo di movimento o di stato, e il sostantivo in *zur Welt kommen* non è un astratto deverbale. *Ordnung schaffen* 'mettere in ordine' e *Platz nehmen* 'prendere posto', soddisfacendo invece solo due dei criteri, sono un po' più periferici. *Lust haben* 'avere voglia', al contrario, occupa una posizione piuttosto periferica, poiché soddisfa solo il criterio principale del verbo deprivato di significato.

Va qui tuttavia notato che confini tra FVG, collocazioni ed espressioni idiomatiche non sono sempre ben delineabili (Burger 2015: 57); in particolare, non si può sempre attuare una netta separazione tra FVG e collocazioni (ad esempio, *im Gefängnis/in Haft sitzen* è una collocazione o un FVG?), tanto che è possibile ipotizzare una sorta di continuum tra le due classi di espressioni multiparola (cfr. Heine 2006: 66), ai cui poli si collocano le collocazioni e i FVG prototipici nel senso di Kamber (2006 e 2008).⁵

Ciò che accomuna le collocazioni e il FVG è la necessità, per chi

⁵ Sui criteri per distinguere i FVG dalle altre unità fraseologiche cfr. Helbig (2006), Heine (2008), Kamber (2008).

apprende, di riconoscere e imparare la loro idiosincrasia al fine di utilizzarli correttamente. Le collocazioni, per lo più trasparenti dal punto di vista semantico, vengono comunemente comprese senza sforzi significativi durante la fase di ricezione; per la produzione diventano, tuttavia, una sfida considerevole. La loro trasparenza semantica può ingannare le/gli apprendenti di una lingua straniera, poiché tali combinazioni sembrano normali aggregati di parole libere e non vengono immediatamente riconosciute come unità fisse da memorizzare (Targóńska 2014: 130-131).

Anche i FVG non presentano, come vedremo nel prossimo paragrafo, grandi problemi in fase di ricezione: il verbo in molti casi ha una funzione idiosincratICA, denotando prevalentemente la *Aktionsart* e permette delle generalizzazioni, fungendo così da elemento per la realizzazione di veri e propri modelli schematici come ad esempio *in Bewegung/Erfahrung/Schwierigkeiten/Verlegenheit bringen* 'mettere in movimento/portare a conoscenza/mettere in difficoltà/mettere in imbarazzo. Questa caratteristica, tuttavia, non ha validità illimitata, non si può infatti dire **in Betracht bringen* o in **Frage bringen*.

Esistono, inoltre, anche FVG con significato idiomatico che possono causare difficoltà già in fase di ricezione (cfr. ad esempio *in Abrede stellen* 'mettere in dubbio/negare' o *in Fluss bringen* 'mettere in movimento').

Da un punto di vista interlinguistico, i problemi possono derivare anche dalla mancanza di simmetria tra le lingue. Si possono distinguere i seguenti tre casi principali:

- le lingue realizzano un verbo diverso all'interno dei FVG/delle costruzioni a verbo supporto equivalenti (ted. *in Betracht ziehen* - it. *prendere in considerazione*);
- il FVG/la costruzione a verbo supporto esiste solo in una lingua (ted. *zum Vorschein kommen* - it. *comparare, emergere, apparire*);
- l'uso del FVG/della costruzione a verbo supporto differisce nel registro (dt. *eine Frage stellen/richten* - it. *porre/rivolgere/fare una domanda* (cfr. 3.1).⁶

⁶ Mentre ted. *eine Frage stellen* e it. *fare una domanda* sono dei FVG/costruzioni a verbo supporto, ted. *eine Frage richten* e it. *porre/rivolgere una domanda* sono delle collocazioni.

3. Applicazioni glottodidattiche

Gli studi relativi alla didattizzazione dei FVG sono complessivamente poco numerosi. Si segnalano qui l'articolo di Suñer/Roche (2019) sul ruolo dell'*embodiment*, il volume a cura di De Knop/Hermann (2020) che oltre agli aspetti didattici tratta anche questioni teoriche e contrastive dei FVG, Piątkowski (2019), Taborek (2020) e Katbanik (2021) sull'utilizzo dei corpora nell'insegnamento di queste combinazioni di parole. Altri studi si occupano dei FVG in relazione alla lessicografia monolingue e/o bilingue (ad esempio Bustos Plaza 2015, Heine 2006, 2008; Persson 1992; von Polenz 1987, 1989; Reuther 1983; Taborek 2018; dalla prospettiva della ricerca sull'uso dei dizionari cfr. Mollica 2017 e 2020) e sottolineano la rilevanza dell'argomento nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera. La prospettiva didattica dei FVG rappresenta, tuttavia, per certi aspetti ancora un campo poco esplorato; per questo motivo, dopo una breve descrizione della registrazione lessicografica dei FVG nei dizionari mono- e bilingui (paragrafo 3.1), nel paragrafo 3.2 verranno commentati i risultati di due test che forniscono primi dati empirici sulle difficoltà degli utenti italofoeni nell'utilizzo di queste combinazioni di parole. Il paragrafo 3.3 è, invece, dedicato alla trattazione dei FVG nelle grammatiche didattiche del tedesco come lingua straniera.⁷

3.1. I *Funktionsverbgefüge* nei dizionari: la prospettiva dell'utente

La rappresentazione lessicografica dei FVG è fondamentale poiché proprio i dizionari dovrebbero essere di grande supporto agli utenti non madrelingua nella ricerca del FVG appropriato sia in situazioni di ricezione che di produzione; tuttavia, proprio l'adeguatezza della descrizione lessicografica delle combinazioni di parole viene spesso messa in discussione (per la coppia italiano-tedesco cfr. ad esempio Mollica 2017, 2020; Cantarini 2018; Flinz 2021).

Il quadro teorico dello studio qui proposto si inserisce all'interno

⁷ I due studi cui si fa riferimento sono rispettivamente Mollica (2020) e Mollica (2021).

della ricerca, di stampo germanofono, sull'uso dei dizionari (ted. *Wörterbuchbenutzungsforschung*), il cui scopo è l'individuazione di quei criteri che contribuiscono al buon esito di una consultazione (Wiegand 1998: 259). Si tratta di un ambito relativamente recente della lessicografia (Wiegand 1998: 259; Müller-Spitzer 2014: 113) che mette in primo piano gli utenti dei dizionari, con le loro esigenze, aspettative, attività di ricerca e capacità di consultazione (cfr. ad esempio Bergenholtz / Nielsen / Tarp 2009; Bielińska 2012; Domínguez Vázquez / Valcárcel Riveiro 2015; Mollica 2017). L'interesse verte sia sui dizionari cartacei che su quelli elettronici e online, anche se queste due ultime tipologie rappresentano gli ambiti di studio predominanti (cfr. tra gli altri, Domínguez Vázquez/Mollica/Nied Curcio 2014; Müller-Spitzer 2014).

Affinché un dizionario possa effettivamente aiutare gli utenti nella ricerca di una combinazione lessicale (sia essa una collocazione o un FVG) appaiono importanti i seguenti criteri: la sua posizione all'interno del dizionario e dell'articolo stesso, la sua riconoscibilità, la rappresentazione delle caratteristiche valenziali degli elementi che la compongono e il registro.⁸ Questi quattro criteri possono essere qui solo descritti brevemente (cfr. Mollica 2020 per una discussione più dettagliata).

1) *Posizione dei FVG all'interno del dizionario / dell'entrata*. I FVG, come anche le collocazioni, non hanno un posto fisso nella microstruttura dei dizionari; spesso sono registrati senza commenti metalinguistici, senza indicazioni sull'uso e senza esempi (cfr. Heine 2006: 89-140; Steyer 2008). Poiché, come abbiamo visto, i FVG possono essere considerati una sottoclasse delle collocazioni, ha senso distinguere, anche all'interno dei FVG, tra collocato e base:⁹ nei FVG, il so-

⁸ Fondamentale per la rappresentazione lessicografica nei dizionari bilingui è la problematica dell'equivalenza che viene qui intesa, in riferimento a Dobrovol'skij (2014), come equivalenza funzionale: "Gli equivalenti funzionali possono essere definiti come unità che di per sé sono il più possibile simili nella loro semantica lessicale e, idealmente, anche nell'immagine (che ne è alla base) e che possono essere utilizzati in situazioni analoghe senza perdita di informazioni" (Dobrovol'skij 2014: 207 [traduzione di F. M.]). Sull'equivalenza nei dizionari bilingui cfr. anche Giacoma (2012) e Mellado Blanco (2015).

⁹ Per Hausmann (1985: 2007) le collocazioni (es. *Kurs belegen, bitter bereuen* ecc.) sono costituite da una base e da un collocato; la base è un elemento semanticamente au-

stantivo rappresenta la base, mentre il FV rappresenta il collocato. Registrare collocazioni e FVG sotto il sostantivo ha il vantaggio di rendere più veloce la ricerca; nel caso dei FVG, questa convenzione è ancora più intuitiva dato che è il sostantivo il portatore principale di significato e il verbo è più o meno desemantizzato; inoltre, FV come *bringen, stehen, stellen, setzen*, ecc. presentano voci lessicografiche molto lunghe. Ad esempio, nel Duden, Langenscheidt GWDaF, Langenscheidt PW2 e Wahrig, il FVG *jdm. eine Frage stellen* è registrato sotto la base. In generale, i FVG sono effettivamente registrati prevalentemente sotto la base (cfr. Heine 2006) e sembra che gli utenti del dizionario seguano questa intuizione (cfr. Mollica 2020).

2) *Riconoscibilità dei FVG*. È importante che gli utenti riconoscano il carattere collocazionale delle combinazioni di parole; i FVG dovrebbero essere pertanto – in base alla concezione del dizionario – o evidenziati graficamente all’interno della voce o elencati separatamente come fraseologismi nel blocco fraseologico (cfr. Herbst/Klotz 2003: 86; Steyer 2008: 200). I dizionari possono differire notevolmente nel modo in cui registrano le combinazioni di più parole; quelli bilingui sembrano attribuire maggiore importanza alla riconoscibilità di tali costruzioni (Mollica 2017, 2020). In generale, dunque, collocazioni e FVG, così come le altre unità fraseologiche, dovrebbero essere sempre chiaramente distinti dagli esempi d’uso, in modo che anche un utente non esperto possa comprenderne il carattere idiosincratico; nei casi più complessi è opportuno che vengano, inoltre, illustrati tramite degli esempi.

3) *Rappresentazione delle caratteristiche valenziali*. Se è vero che le strutture binarie (base + collocato) svolgono un ruolo essenziale nella produzione di una lingua straniera, dal punto di vista didattico è anche estremamente importante la rappresentazione lessicografica delle loro idiosincrasie sintattico-semantiche. Indicazioni sulla valenza sintattica e semantica di una collocazione sono rilevanti soprattutto nella produzione poiché contribuiscono alla realizzazione di frasi grammaticalmente corrette. È dunque importante che queste particolarità vengano descritte in maniera accurata principalmente nella parte madrelingua > lingua straniera dei dizionari bilingui; come vedremo in 3.2, i dizionari spesso, tuttavia, non tengono conto di queste speci-

tonomo (*Kurs, bereuen*) mentre il collocato dipende lessicalmente dalla base (*belegen, bitter*) (cfr. anche Schafroth 2003: 402).

ficità.

4) *Registro*. Da un punto di vista interlinguistico può anche accadere che collocazioni e FVG si differenzino per il registro d'uso; questo è il caso di ted. *eine Frage stellen/richten* – it. *porre/rivolgere/fare una domanda*. Mentre ted. *eine Frage stellen* – it. *fare una domanda* non sono marcati stilisticamente, le varianti con *richten* 'rivolgere' – in tedesco – e con *porre* e *rivolgere* – in italiano – rappresentano uno stile più elevato. Questo aspetto, piuttosto complesso, non viene quasi mai preso in considerazione dai dizionari. Nel Giacoma/Kolb, ad esempio, queste combinazioni lessicali sono registrate nella parte tedesco-italiano come segue: *eine Frage an jdn stellen/richten*, *porre/rivolgere/fare una domanda a qlcn.*¹⁰ Gli utenti di madrelingua tedesca non vengono quindi esplicitamente informati del fatto che i verbi *porre* e *rivolgere* sono stilisticamente marcati (di livello più alto e quindi meno frequenti) e, a seconda del contesto, *fare una domanda* può essere l'unica opzione possibile.

3.2. Studio empirico

In questo paragrafo riassumerò brevemente i risultati di due test somministrati a 74 studentesse e studenti italofoeni di tedesco come lingua straniera dell'Università degli Studi di Milano che mirano a fornire (i) riflessioni metalessicografiche sulla rappresentazione FVG nei dizionari monolingui tedeschi e bilingui tedesco-italiano, mettendo in primo piano la prospettiva dell'utente, e (ii) evidenze sulle difficoltà (quasi esclusivamente in fase di produzione) per chi apprende il tedesco (cfr. Mollica 2020).

Poiché alcuni studi (es. Kispál 2004; Giacoma 2011; Boonmoh 2012) mostrano che i dizionari (bilingui) vengono utilizzati principalmente per la traduzione da e nella lingua straniera, agli studenti è stato chiesto di tradurre frasi verso il tedesco (test 1) e l'italiano (test 2) contenenti FVG.¹¹ I due test prevedevano anche la redazione di un protocollo da parte di un osservatore esterno. Il tempo massimo per

¹⁰ Sotto *domanda*, invece, troviamo solo: *fare una domanda a qlcn.*, *jdm eine Frage stellen*.

¹¹ I FVG da me selezionati sono per lo più rappresentanti prototipici della classe (nel senso di Kamber 2006, 2008), con occasionali inclusioni di fenomeni periferici. La selezione è stata effettuata sempre facendo riferimento alla lingua tedesca.

l'esecuzione dei test, eseguiti in forma anonima, era di 60 minuti. Per non influenzare le studentesse e gli studenti, non è stato detto loro che le frasi contenevano FVG e non sono state date indicazioni su una possibile traduzione. È stato, inoltre, assicurato che entrambi i test non sarebbero stati effettuati ai fini di una valutazione individuale.

Gli studenti coinvolti appartenevano a due gruppi con competenze linguistiche diverse:

- Gruppo A: 44 studenti della laurea triennale (secondo anno di studio del corso di laurea in Mediazione linguistica e culturale);
- Gruppo B: 30 studenti della laurea magistrale (primo anno di studio del corso di laurea in Lingue e culture per la comunicazione e la cooperazione internazionale).

Mentre le competenze linguistiche del gruppo A variavano tra il livello B1 e B2 del Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue (QCER), quelle degli studenti del gruppo B si collocano tra il livello B2 e C1. Si tratta quindi di due gruppi eterogenei. I test erano strutturati nel modo seguente: nel test 1 gli studenti dovevano tradurre sette frasi in tedesco in cui il FVG era o già contenuto nella frase italiana o doveva essere attualizzato nella traduzione tedesca. Il test 2 conteneva altre sette frasi (diverse da quelle proposte nel test 1) da tradurre, questa volta, in italiano, dunque nella madrelingua. Per entrambi i test le frasi da tradurre sono state riformulate, semplificandole, sulla base di materiale autentico.

I partecipanti di entrambi i gruppi sono stati suddivisi in gruppi di due persone (22 nel gruppo A und 15 nel gruppo B), composti a loro volta da studente 1 e studente 2. La consegna, per entrambi i test, era:

La studentessa/lo studente 1 traduce le seguenti frasi in tedesco, pensando ad alta voce in modo che la studentessa/lo studente 2 possa scrivere possibili dubbi e tutte le sue eventuali attività di ricerca nei dizionari. È ammesso l'uso di dizionari monolingui e bilingui cartacei, online e applicazioni su smartphone ma non quello di traduttori automatici!¹²

¹² Sono stati esclusi programmi di traduzione automatica dato che uno degli scopi dell'analisi era di verificare la validità della voce lessicografica.

Si tratta quindi di test effettuati tramite osservazione esterna (cfr. Wiegand 1998: 573), in cui la studentessa/lo studente 2, tramite la compilazione di un protocollo, registra l'esperienza, le abitudini e le difficoltà di quello che Wiegand (1998: 501) chiama "utente in actu" (la studentessa/lo studente 1). Questa procedura permette allo studente 2 di riportare con precisione le attività svolte dallo studente 1, mentre questi si dedica indisturbato all'attività di traduzione. Lo svantaggio è tuttavia che il numero degli studenti-traduttori (studenti 1) è praticamente dimezzato.

Va qui osservato che gli studenti avevano a disposizione un numero esiguo di dizionari cartacei (28% gruppo A e 32% gruppo B); ciò è in linea con gli studi recenti che delineano chiare tendenze sull'uso quasi esclusivo dei dizionari online da parte degli utenti.

In questa sede discuteremo esclusivamente i risultati principali di entrambi i test; per un'analisi completa, anche sul processo di valutazione, cfr. Mollica (2020).

3.2.1. Test 1: traduzione verso il tedesco

La tabella 1 mostra, accanto alle frasi da tradurre e a possibili traduzioni (da me proposte), la percentuale delle risposte corrette; esse si riferiscono tuttavia solo all'attualizzazione dei FVG (e non all'intera frase). Se non sono state realizzate combinazioni di parole ma eventuali verbi sinonimici, questa soluzione viene considerata separatamente tra parentesi tonde.

	Frase	Possibile traduzione	Trad. corrette	
			Gruppo A	Gruppo B
1.	Non riuscirai a <i>portare a termine</i> questo progetto!	Du wirst es nicht schaffen, dieses Projekt zum Abschluss/zum Ende zu bringen.	50% (36%)	53% (27%)
2.	Il tuo comportamento ha messo in moto in me tutta una serie di riflessioni.	Dein Verhalten hat bei/in mir eine (ganze) Reihe von Überlegungen in Gang gesetzt/gebracht.	32% (0%)	27% (33%)
3.	Ha già 40 anni ma subisce ancora l'influenza della madre.	Er ist schon 40, steht aber noch unter dem Einfluss seiner Mutter/der Mutter.	14% (36%)	33% (33%)

	Frasese	Possibile traduzione	Trad. corrette	
			Gruppo A	Gruppo B
4.	Si è risentita molto per il suo comportamento.	Sie hat an seinem Verhalten / Benehmen <i>großen Anstoß genommen</i> . Sie hat sich durch sein Verhalten/Benehmen sehr gekränkt/beleidigt geföhlt.	0% (45%)	0% (73%)
5.	Le sue parole <i>non incontrarono il grande favore</i> del pubblico.	Seine Worte <i>stießen nicht auf das Wohlwollen des Publikums</i> . Seine Worte <i>fanden keine große Zustimmung</i> des Publikums/beim Publikum. Seine Worte fanden <i>nicht die große Zustimmung</i> des Publikums/beim Publikum Seine Worte <i>fanden die große Zustimmung</i> des Publikums <i>nicht</i> .	18% (5%)	67% (7%)
6.	Con lo sciopero i professori vogliono <i>influire sul futuro</i> dell'università italiana.	Mit dem Streik wollen die Professoren auf die Zukunft der italienischen Universitäten <i>Einfluss nehmen</i> / die Zukunft der italienischen Universitäten <i>beeinflussen</i>	0% (73%)	13% (80%)
7.	<i>Siamo in contatto</i> da tre mesi.	Wir <i>stehen/sind</i> seit drei Monaten <i>in Kontakt (miteinander)</i> / (<i>miteinander</i>) <i>in Kontakt</i> .	91% (0%)	100% (0%)

Tab. 1. Percentuali di traduzioni corrette (italiano > tedesco) nel test 1 (studenti e studentesse italofoeni)

La Tab. 1 mostra che il gruppo B ha ottenuto risultati complessivamente migliori grazie al livello più elevato di competenza linguistica. Dall'analisi condotta si evince che le studentesse e gli studenti:

- hanno utilizzato quasi esclusivamente dizionari bilingui;
- nella maggior parte dei casi hanno effettuato una sola attività di consultazione;¹³
- in alcuni casi (chiaramente nelle frasi 4 e 6) hanno optato per il verbo monolessematico e non per la combinazione nome + verbo (si veda anche la frase 3).

È interessante, inoltre, notare che gli studenti e le studentesse, nei

¹³ Per la traduzione della frase 6 il 47% del gruppo B non ha consultato alcun dizionario (la percentuale più alta in termini di mancata consultazione).

dizionari online, hanno spesso cercato in italiano direttamente l'intera costruzione a verbo supporto come *portare a termine* 'zu Ende bringen', *mettere in moto* 'in Gang bringen/in Bewegung setzen'), *essere in contatto* 'in Kontakt sein/stehe'n' poiché sia i dizionari online che le risorse presenti in rete come dict.cc, bab.la, Linguee, Pons, Reverso rendono possibile tale tipo di ricerca. A mio avviso, questa è la riprova del fatto che le costruzioni a verbo supporto vengono percepite, da un punto di vista cognitivo, dai parlanti madrelingua come delle unità.

Inoltre, la Tab. 1 evidenzia anche altri aspetti di rilievo che ora passeremo in rassegna. La frase 1, ma soprattutto le frasi 6 e 7, non hanno presentato grandi difficoltà. La costruzione a verbo supporto dell'italiano *portare a termine* (frase 1) è stata prevalentemente tradotta come *etw. zu Ende führen/zum Abschluss bringen*, anche se il 36% del gruppo A e il 27% del gruppo B ha utilizzato il verbo monolessematico *beenden* 'finire'. La ricerca avviene per l'intera combinazione di parole (27%) e sotto il sostantivo (*termine*) (14%); circa il 14% non ha intrapreso alcuna attività di consultazione.

L'espressione *influire su qcn./qlco.* (frase 6) è stata resa con i verbi *einwirken auf jdn./etw.* e *jdn./etw. beeinflussen*, anche se i dizionari bilingui danno sia verbi che FVG come possibili traduttori; solo il 13% del gruppo B ha usato il FVG *auf jdn./etw. Einfluss ausüben*, senza tuttavia consultare il dizionario. Da nessuno è stato utilizzato il FVG *auf jdn./etw. Einfluss nehmen*.

Nella frase 7, il FVG *mit jdm. in Kontakt sein/stehe'n* è stato tradotto senza difficoltà da quasi tutti gli studenti. Le azioni più comuni in questo caso sono state la ricerca dell'intera combinazione di parole nei dizionari online e sotto il sostantivo *contatto* (nei dizionari online e cartacei).

La collocazione italiana *subire l'influenza di qcn./qlco.* (frase 3) è stata resa prevalentemente con il verbo *beeinflussen* (al passivo); solo il 14% del gruppo A e il 33% del gruppo B che ha utilizzato il FVG *unter jds Einfluss stehen*. Ciò è dovuto al fatto che la maggior parte degli studenti ha consultato dizionari online; questo FVG è registrato tuttavia solo nei dizionari cartacei DIT, Garzanti, Giacoma/Kolb e Sansoni. È interessante notare che un numero elevato di studentesse e studenti del gruppo A ha tradotto la costruzione a verbo supporto dell'italiano letteralmente con **den Einfluss erleiden*. Le azioni di ricer-

ca più frequenti sono state condotte sotto il lemma del verbo italiano (*subire*); il 33% dei partecipanti al gruppo B ha tradotto la collocazione italiana senza l'ausilio di un dizionario.

La frase italiana numero 4 non presenta una combinazione di parole. Come traducenti del verbo *risentirsi*, i dizionari bilingui offrono prevalentemente parafrasi con i verbi *sich gekränkt/beleidigt fühlen* o *gekränkt/bebeleidigt sein*. Solo bab.la dà come risultato (tuttavia come unico equivalente!) *Anstoß nehmen*, ma senza ulteriori dettagli. Non sorprende, quindi, che l'unica studentessa/studente che ha utilizzato questo dizionario abbia formato una frase non corretta (**Sie hat wegen ihres Verhaltens viel Anstoß genommen*). Mancano, infatti, riferimenti alla valenza del FVG ed esempi d'uso, che dovrebbero indicare anche una possibile intensificazione del sostantivo *Anstoß* (ad esempio *großer Anstoß*). Nelle parafrasi *sich gekränkt/beleidigt fühlen* e *gekränkt/beleidigt sein*, i dizionari non fanno riferimento a un possibile ampliamento (sintagma preposizionale introdotto da *durch/wegen*); per questo motivo il 40% del gruppo A ha utilizzato erroneamente le preposizioni *an* o *über*. Questo tipo di informazione valenziale manca anche per *etw. in Gang/Bewegung bringen/setzen* (frase 2).

È stata tuttavia la frase 5 a causare i maggiori problemi agli studenti e alle studentesse del gruppo A; da un punto di vista contrastivo è importante indicare che, per la collocazione it. *incontrare il favore di qcn.*, in tedesco sono possibili le seguenti costruzioni:

- *auf jds. (großes) Wohlwollen / auf das (große) Wohlwollen von jdm. stoßen*
- *bei jdm. (großen) Anklang finden*
- *bei jdm. (große) Zustimmung / die (große) Zustimmung von jdm. finden*

A mio parere, i dizionari bilingui cartacei descrivono abbastanza bene le idiosincrasie di queste combinazioni di parole (sotto *favore*):

- *incontrare il favore del pubblico, della critica* beim Publikum, bei der Kritik (gut) ankommen (o Anklang finden) (DIT);
- *lo spettacolo ha incontrato il favore del pubblico*, die Vorstellung ist auf das Wohlwollen des Publikums gestoßen (Giaco-
ma/Kolb);
- *il nuovo prodotto ha incontrato il favore del pubblico*, das neue Er-
zeugnis hat beim Publikum Anklang gefunden (Sansoni);

- *incontrare il favore generale, sich (Dat) allgemeinen Zuspruchs erfreuen (Garzanti).*

Gli studenti che hanno utilizzato questi dizionari hanno ottenuto buoni risultati. Tra i dizionari bilingui online, questa collocazione si trova tuttavia solo in dict.cc (*lo spettacolo ha incontrato il favore del pubblico / Die Vorstellung ist auf das Wohlwollen des Publikums gestoßen*) sotto il lemma *favore* e in Pons se si cerca direttamente *incontrare il favore* (mancano però esempi d'uso). Pertanto, nella maggior parte dei casi (soprattutto nel gruppo A) questa combinazione di parole viene tradotta letteralmente in tedesco (**das Wohlwollen getroffen*). Ulteriori fonti di errore sono state: la resa errata dell'aggettivo *grande* (**viel Anstoß, *viele Zustimmung*) o la sua mancata realizzazione, l'assegnazione non corretta del genere (**den Wohlwollen*), la mancata attualizzazione della negazione e/o – soprattutto nel gruppo A – la forma di negazione errata (**nicht Anklang*). Tali errori possono essere spiegati, tra l'altro, dal fatto che, data la difficoltà, gli studenti tendono a concentrarsi esclusivamente sul FVG, trascurando ulteriori elementi lessicali o grammaticali. Sarebbe auspicabile che soprattutto i dizionari online, non avendo problemi di spazio, fornissero esempi da cui trarre indicazioni chiare sul tipo di intensificazione e negazione, in modo che, chi apprende una lingua straniera, possa trovare risposte anche a domande più complesse.

3.2.2. Test 2: traduzione dal tedesco

La percentuale di traduzioni corrette verso l'italiano, la madrelingua, è significativamente più alta rispetto al test precedente; anche in questo caso viene considerata solo la resa del FVG e non vengono valutati altri errori di traduzione. Va da sé che per gli studenti è più facile tradurre verso la propria madrelingua, anche se i registri delle attività di consultazione mostrano che, anche per questo compito di traduzione, sono stati consultati dizionari bilingui cartacei e online (prevalentemente sotto il rispettivo sostantivo). Fanno eccezione le frasi 1 e 7, in cui gran parte delle studentesse e degli studenti non ha utilizzato alcun dizionario. Come mostra la Tabella 2, vi è una chiara tendenza da parte degli studenti a riprodurre il FVG del tedesco con una costruzione a verbo supporto o una collocazione anche in italia-

no (la percentuale di utilizzo di verbi monolessematici è indicata tra parentesi tonde).

	Fraser	Possibile traduzione	Trad. corrette	
			Gruppo A	Gruppo B
1.	In diesem Laden <i>stehen</i> verschiedene Nudelsorten zur Wahl.	In questo negozio si può scegliere / c'è la scelta tra diversi tipi di pasta.	91% (0%)	87% (0%)
2.	Der Streik will den ganzen Verkehr zum Stillstand bringen.	Lo sciopero vuole paralizzare tutto il traffico.	77% (5%)	73% (0%)
3.	Er fand nie große Anerkennung bei seinen Eltern.	Non ha mai ricevuto grande apprezzamento dai genitori. Non ha mai trovato molta approvazione da parte dei genitori.	45% (9%)	47% (27%)
4.	Er hat sich bei der alten Tante nach so langer Zeit mit einer Postkarte wieder in Erinnerung gebracht.	Dopo tanto tempo si è fatto vivo con l'anziana zia con una cartolina. Dopo tanto tempo tornò in mente all'anziana zia grazie a una cartolina. Dopo tanto tempo l'anziana zia si è ricordata di lui grazie a una cartolina.	36% (0%)	33% (0%)
5.	Er hat meinen guten Willen in Zweifel gezogen.	Ha messo in dubbio la mia buona volontà.	86% (0%)	93% (0%)
6.	Die Umstrukturierung der Firma muss sofort in Angriff genommen werden.	La riorganizzazione della ditta deve essere intrapresa il prima possibile. Bisogna mettere mano alla riorganizzazione della ditta il prima possibile.	32% (55%)	33% (60%)
7.	Nach der Vorlesung können die Studenten dem Professor Fragen stellen.	Dopo la lezione gli studenti possono fare/porre domande al professore.	100% (0%)	100% (0%)

Tab. 2. Percentuali di traduzioni corrette (tedesco > italiano) nel test 2 (studenti e studentesse italofoeni)

I problemi riguardano esclusivamente le frasi 3 e 4. Nella traduzione della frase 3 si osserva un frequente errore di interferenza: il FVG *bei jdm Anerkennung finden* viene tradotto nel 35% dei casi con

“*Non ha mai trovato molta approvazione dai genitori”, in cui viene utilizzata erroneamente in italiano la preposizione articolata *dai* invece della locuzione prepositiva *da parte di*. Ciò dimostra come le idiosincrasie della lingua straniera possano causare un transfer negativo anche nella lingua madre, nonostante il dizionario venga consultato nella maggior parte dei casi.

La frase 4 è stata erroneamente intesa prevalentemente come se lui (cioè, l'uomo a cui si fa riferimento) si ricordasse della zia grazie a una cartolina (“Lui si è ricordato della sua vecchia zia dopo tanto tempo con una/grazie a una cartolina”). Ciò è dovuto anche al fatto che la metà degli studenti ha tradotto questa frase senza l'ausilio del dizionario; gli altri hanno consultato esclusivamente dizionari bililingui che, tuttavia, non registrano questo FVG. Utili sarebbero state, ad esempio, le spiegazioni contenute nel dizionario monolingue Duden (*Sie wollte sich mit diesem Gruß in Erinnerung bringen; bewirken, dass man sich wieder an sie erinnert u. für sie in einer bestimmten Weise einsetzt*), anche se questa registrazione non è completa poiché non vi è alcun riferimento alla possibile realizzazione del sintagma preposizionale introdotto da *bei*.

3.3. I *Funktionsverbgefüge* nelle grammatiche didattiche del tedesco come lingua straniera

Anche le spiegazioni nelle grammatiche didattiche DaF (ted. *Übungsgrammatiken*) svolgono un ruolo fondamentale, in quanto esse fungono, in ottica glottodidattica, da rilevanti indicatori sul grado di difficoltà dei fenomeni linguistici, in questo caso dei FVG. Il fatto che vengano tematizzati (in maniera più o meno estesa, a seconda dell'opera) indica che essi vengono *percepiti* dagli autori come un argomento complesso, che richiede analisi (più o meno) dettagliate e diversi approfondimenti, soprattutto a partire dal livello intermedio di conoscenza linguistica. Le grammatiche didattiche del tedesco iniziano, infatti, a trattare i FVG a partire dal livello B1; la loro descrizione, nelle dodici grammatiche didattiche analizzate,¹⁴ appare molto eterogenea, poiché esse divergono per l'ampiezza e l'accuratezza con cui descrivono questo fenomeno. Parte di questa diversità è attribui-

¹⁴ Per la lista delle grammatiche didattiche analizzate cfr. la bibliografia finale.

bile alla concezione delle opere stesse, ai loro obiettivi, al livello linguistico e a quelle che sono considerate le esigenze dei destinatari. In generale, si può affermare che la maggioranza delle *Übungsgrammatiken* tratta le caratteristiche principali del fenomeno, anche se ci sono alcune divergenze significative. Esse riguardano in particolare:

- a) la terminologia con cui ci si riferisce all’oggetto di studio;
- b) le caratteristiche definitorie;
- c) il tipo di spiegazione;
- d) l’uso della terminologia specialistica nelle spiegazioni.

Questi quattro parametri verranno qui discussi brevemente; per un’analisi più dettagliata cfr. Mollica (2017).

a) *La terminologia con cui ci si riferisce all’oggetto di studio.* Nelle dodici grammatiche analizzate, accanto a “*Funktionsverbgefüge*” troviamo in Buscha/Szita (2011), Buscha/Szita/Raven (2013) e Hering/Matussek/Perlmann-Balme (2009) l’utilizzo di “*Nomen-Verb-Verbindungen*” (‘combinazioni nome-verbo’) mentre Rug/Tomaszewski (2009) e Stein-Bassler (2008) propongono entrambi i termini.

b) *Le caratteristiche definitorie.* Per quanto riguarda le caratteristiche definitorie, quasi tutte le grammatiche adottano una concezione piuttosto ristretta del termine, secondo la quale i FVG sono identificati da un verbo desemantizzato e da un sostantivo che funge da principale portatore di significato.

c) *Il tipo di spiegazione.* È questo il parametro in cui le grammatiche didattiche divergono maggiormente e concerne, in particolare, le restrizioni morfosintattiche, le caratteristiche semantiche e il registro.

Le restrizioni morfosintattiche, caratteristica saliente dei FVG, sono tuttavia poco trattate. Solo Clamer/Heilmann/Röller (2006) sostengono che queste combinazioni di parole non possono essere sottoposte al test interrogativo, mentre nessuna grammatica evidenzia l’impossibilità della pronominalizzazione. Helbig/Buscha (2000: 33) sono gli unici a tematizzare la possibilità dell’espansione tramite un aggettivo, senza tuttavia specificare che riguarda esclusivamente una sottoclasse dei FVG. Dreyer/Schmitt (2012) e Hall/Scheiner (2014) mettono in luce, invece, che il sostantivo può presentarsi con o senza articolo indefinito; il tipo di negazione non viene trattato in nessuna grammatica didattica. La sequenza lineare non marcata degli elementi all’interno del FVG è discussa esclusivamente in Dreyer/Schmitt

(2012) e Fandrych (2012).

Le grammatiche differiscono ancora più chiaramente nella trattazione delle caratteristiche semantico-pragmatiche. Tutte, tranne Hering/Matussek/Perlmann-Balme (2009), Schade (2009) e Stein-Bassler (2008) tematizzano le caratteristiche semantiche principali del verbo e del sostantivo all'interno del FVG. La maggior parte di esse fornisce informazioni sulla possibilità di sostituire i FVG con verbi di senso completo (e in alcuni casi anche sul fatto che non tutti i FVG corrispondono a un verbo monolessematico), anche se le differenze semantiche tra FVG e verbo vengono trascurate. Poco trattata è anche la *Aktionsart*; Rug/Tomaszewski (2009) e Fandrych (2012) forniscono una panoramica didattica dei diversi tipi di azionalità discusse in letteratura attraverso delle parafrasi, evitando la terminologia specialistica, probabilmente troppo complessa per i destinatari (v. Tab. 1). Spiegazioni simili si trovano anche in Helbig/Buscha (2010) che non rinunciano, tuttavia, al rigore terminologico che contraddistingue l'opera; in nessuna grammatica didattica però viene sottolineato che, proprio grazie all'azionalità, è possibile creare delle vere e proprie sequenze di FVG con lo stesso FV. Al contrario, il significato passivo di alcuni FVG viene affrontato in dieci delle dodici grammatiche. Vediamo la *Aktionsart* in Fandrych (2012: 130):

- Funktionsverbgefüge können den Verlauf einer Handlung spezifizieren, z. B.:
 - den **Anfang** (*Sie stellt das Thema zur Diskussion*)
 - das **Ende** (*In der Sitzung wurde der Entschluss gefasst*)
 - die **Dauer** (*Er führt mit seinem Angestellten ein Gespräch*)
 oder den **Verursacher** einer Veränderung (*Frau Schmidt brachte die Sache in Ordnung*) betonen.
- Daraus ergeben sich feine Unterschiede in Bedeutung und Stil:

Die Lehrerin stellt das Thema zur Diskussion. vs. *Die Lehrerin diskutiert das Thema.*

Im ersten Satz beginnt die Lehrerin die Diskussion oder regt die Diskussion an. Im zweiten Satz wird weder speziell der Anfang der Handlung betont noch ausgedrückt, dass die Diskussion von der Lehrerin angeregt wird.

Er führt mit seinem Angestellten ein Gespräch. vs. *Er spricht mit seinen Angestellten.*

Der erste Satz bedeutet, dass jemand längere Zeit und ernsthaft mit seinem Angestellten redet. Der zweite Satz kann auch bedeuten, dass er nur kurz mit deinen Angestellten spricht.

Per quanto riguarda il registro, Buscha/Szita (2011), Buscha/Szita/Raven (2013) e Rug/Tomaszewski (2009) sottolineano che i FVG sono utilizzati principalmente nei linguaggi specialistici (come quello giuridico, politico, scientifico e burocratico). Ed è proprio nelle informazioni circa l'uso dei FVG che si possono riscontrare alcune imprecisioni: Buscha/Szita (2011: 94), Buscha/Szita/Raven (2013: 83) e Rug/Tomaszewski (2009: 193-197) scrivono che i FVG non vengono utilizzati solo “nel linguaggio ufficiale o più formale” o “nello scritto”, ma anche nel “linguaggio colloquiale”.¹⁵ In questo caso sarebbe più corretto dire che alcuni FVG vengono spesso usati nei linguaggi specialistici; altri, invece (ad es. *eine Frage stellen, Platz nehmen, eine Entscheidung treffen*) non sono marcati da un punto di vista stilistico e ricorrono anche nella lingua comune. Non è una questione di mezzo (lingua scritta o lingua parlata), quanto piuttosto di registro.

d) *L'uso della terminologia specialistica nelle spiegazioni.* Poiché le grammatiche didattiche vengono generalmente utilizzate dai parlanti non madrelingua che vogliono imparare e/o approfondire la conoscenza di un particolare fenomeno grammaticale, le definizioni e le spiegazioni proposte devono essere esplicite e precise, ma allo stesso tempo semplici (Puato/Di Meola 2017: 24). Da questo punto di vista, le opere analizzate sono piuttosto eterogenee: il tipo di definizione e l'uso della terminologia specialistica dipendono dai possibili destinatari. Se, ad esempio, una grammatica didattica si rivolge a semi-esperti (ad es. studenti di germanistica), come ad esempio Helbig/Buscha (2000), richiederà delle conoscenze metalinguistiche pregresse (che si possono tuttavia presupporre in questa tipologia di utenti). Ciò non significa che la terminologia specialistica debba essere completamente bandita da tutte quelle grammatiche didattiche che si rivolgono a un ampio gruppo di destinatari; essa ha non solo la sua ragione d'essere ma permette anche di spiegare un fenomeno in maniera chiara e precisa; andrebbe solo illustrata brevemente nel momento in cui viene utilizzata (anche con possibili rinvii interte-

¹⁵ Traduzione di F.M.

stuali all'interno dell'opera), in modo tale che la consultazione abbia successo. Questo aspetto è estremamente rilevante in quanto le grammatiche didattiche sono opere che di solito non vengono lette per intero: le/gli utenti in genere consultano solo alcune parti o argomenti. Nelle opere attualmente in commercio è indubbiamente necessario apportare qualche miglioramento in questa direzione. Talvolta le spiegazioni possono essere addirittura forvianti come la seguente definizione di Buscha/Szita (2011: 94) e di Buscha/Szita/Raven (2013: 83): "Bei Nomen-Verb-Verbindungen beschreibt das Nomen die Handlung; das Verb verliert seine eigentliche Bedeutung", in quanto il deverbale astratto non può descrivere un'azione di per sé; il significato dell'intero FVG è dato dalla combinazione del sostantivo e del FV e non da un singolo elemento.

In conclusione, va inoltre fatta qualche osservazione sulla selezione dei FVG proposti dalle grammatiche. In Buscha/Szita (2011) e Buscha/Szita/Raven (2013), ad esempio, ci sono diverse combinazioni nome-verbo (come *sich im Klaren sein über etw., jdn. auf dem Laufenden halten, über etw. Bescheid wissen, etw. in Kauf nehmen* ecc.) che non possono essere considerate dei FVG, in quanto o sono completamente idiomatiche o non presentano un verbo desemantizzato. Questo tipo di categorizzazione potrebbe creare confusione in chi legge dato che il basso valore semantico è caratteristica definitoria dei FV. Si può anche notare che molte grammatiche elencano spesso combinazioni di parole che potrebbero essere considerate delle collocazioni. Questa sovrapposizione, anche se inesatta, non mi sembra particolarmente problematica da un punto di vista didattico dato che – come abbiamo visto – (a) i FVG possono essere considerati una sottoclasse di collocazioni e (b) esiste un continuum tra collocazioni prototipiche e FVG prototipici. Molto più importante è, invece, che i libri di testo destinati a utenti non madrelingua enfatizzino il carattere fisso e idiosincratco di queste combinazioni di parole, come di fatto avviene.

Nel complesso, la maggior parte delle grammatiche didattiche offre buone spiegazioni su come utilizzare i FVG nella produzione, anche se alcune caratteristiche dovrebbero essere focalizzate meglio.

4. Funktionsverbgefüge, DaF e Leichte Sprache

La Leichte Sprache si pone come obiettivo la semplificazione di te-

sti (sia dal punto di vista linguistico che tipografico) al fine di renderli più accessibili a persone con difficoltà cognitive e/o problemi di lettura e comprensione (Bock 2019: 23).¹⁶ Si tratta dunque di una varietà del tedesco che mira ad abbattere le barriere comunicative (Bock/Pappert 2023: 18). Secondo Bredel/Maaß (2019), la *Leichte Sprache* si indirizza a un pubblico di lettori diversificato, distinguendo tra due categorie: i 'destinatari primari' (*primäre Adressat(inn)en*) e i 'destinatari secondari' (*sekundäre Adressat(inn)*) (cfr. Bredel/Maaß 2016: 139). I destinatari primari comprendono persone con una capacità di lettura limitata. In particolare, questo gruppo può essere ulteriormente suddiviso in base alla presenza o assenza di una disabilità, includendo anche analfabeti funzionali e stranieri residenti nei Paesi di lingua tedesca, con conoscenze linguistiche carenti. Con il termine “destinatari secondari” ci si riferisce, invece, a lettori e lettrici che possono far ricorso (anche sporadicamente) a testi semplificati (quindi più accessibili), pur non avendo particolari difficoltà con i testi originali in lingua (anche specialistici).

La *Leichte Sprache* si rivela, dunque, particolarmente interessante per tutti coloro che, vivendo in Paese germanofono, dispongono di competenze linguistiche limitate poiché grazie alla semplificazione linguistica viene permesso loro di poter accedere a testi altrimenti difficilmente comprensibili.¹⁷ L'utilizzo della *Leichte Sprache* può agevolare, infatti, la comprensione dei principi e delle norme della vita comune, favorire una maggiore autonomia nell'orientarsi in un nuovo contesto e, di conseguenza, consentire alle persone di esprimere in modo più efficace le proprie opinioni (Oomen-Welke 2015: 25). Come osserva Oomen-Welke (2015: 25), una forma semplificata della

¹⁶ In ambito germanofono si distingue generalmente tra *Leichte Sprache* (lett. “lingua facile”), *einfache Sprache* (lett. “lingua semplice”) e *bürgernahe (Verwaltungs-)Sprache* (lett. “lingua amministrativa vicina alle esigenze dei cittadini”). Mentre la *bürgernahe (Verwaltungs-)Sprache* ha come oggetto di studio un linguaggio specialistico, la *Leichte Sprache* e la *einfache Sprache* riguardano anche ambiti generalisti; la *Leichte Sprache*, tuttavia, si rivolge a un gruppo di destinatari più ristretto e, a differenza della *einfache Sprache*, presenta un grado di complessità minimo, normato in modo più articolato (cfr. Crestani 2020: 587-589). Non è qui possibile discutere dettagliatamente le differenze tra queste tre forme di semplificazione linguistica (sebbene oggi non siano stati ancora fissati dei confini ben delineati); per un approfondimento cfr. Bock/Pappert (2023: 23-17), Bock (2019), Crestani (2020), Puato (2024).

¹⁷ Leggere in una lingua straniera presenta maggiori difficoltà rispetto alla lettura nella propria madrelingua; cfr. Biebricher (2008).

lingua tedesca può risultare particolarmente utile soprattutto per quegli immigrati che, risiedendo da un certo periodo in un Paese germanofono e pur avendo competenze avanzate nell'espressione orale, presentano difficoltà di comprensione per quanto riguarda testi lunghi e complessi.

Focalizzandoci sugli individui non madrelingua, si può operare un'ulteriore differenziazione, distinguendo i casi in cui gli utenti stranieri parlano il tedesco come lingua straniera (*Deutsch als Fremdsprache*, DaF) o come lingua seconda (*Deutsch als Zweitsprache*, DaZ). Sebbene in questo articolo sia stata prediletta la prospettiva DaF, è bene qui, tuttavia, fare qualche precisazione più generale relativamente ai destinatari non madrelingua cui si rivolge la Leichte Sprache. La tipologia di persone con DaZ comprende coloro che apprendono il tedesco come seconda lingua in un Paese germanofono. Questi individui, pur avendo un contatto quotidiano con la lingua tedesca, spesso la acquisiscono in modo poco consapevole e strutturato, ponendo maggiore enfasi sulla comunicazione a scapito della correttezza formale. Questo gruppo rappresenta una tipologia di utenti estremamente eterogenea, che non è facilmente individuabile, con esigenze e problematiche profondamente diverse (cfr. Dresing 2023: 159-163), si va ad esempio dallo studente con buone conoscenze linguistiche a chi, per le motivazioni più disparate, ha un basso grado di istruzione o è analfabeta.

A differenza del DaZ, la tipologia DaF include individui che imparano di regola il tedesco in un Paese non germanofono; questo tipo di utenti apprende la lingua in modo strutturato attraverso insegnamenti impartiti da docenti; si mira ad una conoscenza esplicita e consapevole della lingua (in ambito universitario anche ad una conoscenza di tipo metalinguistico), focalizzandosi sulle strutture del tedesco e sulla loro corretta realizzazione formale. L'apprendimento è graduale e si orienta generalmente ai livelli linguistici del QCER. Condividendo spesso la stessa madrelingua o presentando buone conoscenze della lingua del Paese in cui si trovano (se stranieri), studentesse e studenti DaF, pur nella loro diversità, costituiscono un gruppo più omogeneo rispetto a quello DaZ.

Anche se i destinatari non madrelingua principali della Leichte Sprache sono utenti DaZ (in quanto stranieri residenti in Paesi germanofoni), la didattica DaF può – come vedremo –, da un lato, avva-

lersi dei testi prodotti in questa varietà semplificata (tuttavia adattandola alle sue specifiche esigenze) e, dall'altro, contribuire a rendere i materiali in *Leichte Sprache* più semplici e accessibili. Il DaF condivide, infatti, con la *Leichte Sprache* una tipologia simile di utenti, pur perseguendo obiettivi diversi: la didattica del tedesco come lingua straniera mira allo sviluppo delle competenze linguistiche, sia ai fini della produzione che della ricezione, mentre la varietà semplificata ha lo scopo di rendere più accessibili testi amministrativi, focalizzandosi così esclusivamente sulla ricezione (la lettura); mentre i destinatari degli insegnamenti DaF sono studenti e studentesse di tedesco non madrelingua, la *Leichte Sprache* si rivolge ad un'utenza più ampia, includendo utenti di madrelingua germanofona, stranieri, analfabeti funzionali, persone con o senza problematiche cognitive.¹⁸

Si potrebbe, dunque, supporre che sia la didattica DaF sia la *Leichte Sprache* adottino criteri simili per la classificazione di fenomeni complessi.

Nel paragrafo 3.3 abbiamo evidenziato come i FVG vengano ritenuti un argomento complesso e quindi tematizzato nelle grammatiche didattiche del tedesco; differente è la situazione per la varietà semplificata.

Per la lingua tedesca esistono diverse opere che normano l'utilizzo della *Leichte Sprache*; nonostante questo codice di semplificazione presenti un alto livello di normazione, di fatto è possibile riscontrare notevoli divergenze all'interno sia degli stessi manuali sulla *Leichte Sprache* sia dei testi redatti in questa varietà (Bock/Pappert 2023: 19).

Per quanto riguarda l'uso dei FVG, non vi sono indicazioni nei vari manuali; queste combinazioni di parole non vengono di fatto tematizzate, seppur tipiche del linguaggio amministrativo: non troviamo, ad esempio, informazioni né in *Netzwerk Leichte Sprache* (2022), *Inclusion Europe* (2009) e *BITV 2.0 Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung* (2011) né in compendi come quello di Koehler/Barnabé Caro (2023). Un'eccezione è *Leichte Sprache in der Verwaltung. Eine wissenschaftliche Expertise für Verwaltungen in Baden-Württemberg* (2017), in cui i FVG vengono definiti come delle strutture sintattiche non necessarie anche se frequenti nel linguaggio amministrativo. Gli autori

¹⁸ Per questo motivo, alcune autrici come Bredel/Maaß (2016: 143) e Heine (2017: 413) ritengono che sia fondamentale concepire una *Leichte Sprache* per ogni tipologia di utenti, in modo da poter venire incontro alle esigenze più diverse.

riportano alcuni esempi tra cui il seguente:

Anstelle der unentgeltlichen Beförderung kann auch eine Kraftfahrzeugssteuerermäßigung um 50 v.H. *in Anspruch genommen* werden. (Übersicht Nachteilsausgleich SGB IX, p. 14)

Per quanto riguarda l'uso dei FVG, i test da me condotti non evidenziano problemi rilevanti nella ricezione dei FVG in contesti non particolarmente complessi; i risultati non sono però generalizzabili – né relativamente al DaF né alla Leichte Sprache – poiché le studentesse e gli studenti che hanno partecipato al mio studio dispongono almeno di un livello di tedesco B1, sono capaci dunque di interagire, anche se con qualche difficoltà, in contesti più istituzionali (mentre le conoscenze linguistiche degli studenti del gruppo B si collocano tra il livello B2 e C1). Inoltre, hanno di regola un grado di alfabetizzazione adeguato e conoscenze metalinguistiche (sia nella lingua madre che nella lingua straniera) che permettono loro di comprendere anche strutture più complesse con uno sforzo cognitivo minore.

Tuttavia, il livello linguistico di chi, vivendo in un contesto germanofono, deve far ricorso a documenti amministrativi, può anche essere notevolmente inferiore al B1 e causare difficoltà nella decodifica. La comprensione di un testo scritto in una lingua straniera è, infatti, data dalle competenze (lessicali e grammaticali) in quella lingua ed è indipendente dalla propensione alla lettura nella lingua madre (Dresing 2023: 161). Come osserva Dresing (2023: 163), concentrandosi troppo sulla forma, gli utenti stranieri con carenti conoscenze linguistiche rischiano infatti di non focalizzarsi sul contenuto, processando le frasi in maniera isolata e non integrandole a livello testuale.

Va inoltre osservato che i FVG formano un gruppo molto eterogeneo in quanto la maggior parte di essi non è idiomatica e/o contiene sostantivi (che sono i portatori principali del significato) conosciuti agli apprendenti (es. *Ausdruck kommen, in Bewegung setzen, eine Frage stellen*). Altri FVG presentano, invece, lessemi più complessi, appresi prevalentemente ad un livello linguistico avanzato, (es. *auf das Wohlwollen von jdm stoßen; an etw. Anstoß nehmen*) e/o una struttura idiomatica (*in Betracht ziehen, in Angriff nehmen, in Abrede stellen*).

È chiaro che questo secondo gruppo può costituire un ostacolo maggiore nella comprensione sia a utenti DaF (ad un livello princi-

piante o intermedio) che DaZ. Per questo motivo nei contesti didattici si cerca di proporre forme grammaticali e lessicali in base al livello linguistico dei destinatari; frasi come il succitato esempio causerebbero qualche problema anche a utenti con buone conoscenze linguistiche poiché la difficoltà non è costituita (solo) dall'uso del FVG quanto piuttosto dalle strategie impiegate a livello lessicale e sintattico. A differenza degli studenti DaF, gli utenti DaZ vengono esposti senza filtri alla realtà linguistica che li circonda ed è, dunque, chiaro che la varietà semplificata del tedesco standard svolge un ruolo decisivo per la decodifica di testi altrimenti difficilmente comprensibili.

Per quanto riguarda i FVG, è plausibile che queste combinazioni di parole possano ostacolare la decodifica di testi a utenti con problematiche cognitive, con scarse conoscenze linguistiche o con un basso grado di istruzione, seppure di madrelingua tedesca. In generale, a mio avviso, e come si legge nel *Leichte Sprache in der Verwaltung. Eine wissenschaftliche Expertise für Verwaltungen in Baden-Württemberg* (2017), i FVG andrebbero evitati nella varietà semplificata e sostituiti dai verbi monolessematici corrispondenti, se disponibili nel sistema linguistico. Queste osservazioni valgono in particolare per i FVG con significato idiomatico o con struttura lessicale più complessa; quelli più frequenti (come *eine Frage stellen, in Anspruch nehmen, zum Ausdruck kommen*), invece, poiché conosciuti, non dovrebbero creare particolari problemi di decodifica e potrebbero, dunque, essere utilizzati anche all'interno dei testi amministrativi in *Leichte Sprache*. Ciò andrebbe tuttavia verificato su basi empiriche (cfr. Bock/Pappert 2023; Koehler/Barnabé Caro 2023), analizzando l'uso effettivo di queste combinazioni di parole nei testi amministrativi scritti nella varietà semplificata e considerando i vari livelli linguistici in cui sono inseriti (in particolare quello lessicale, semantico e sintattico). In generale, i FVG rappresentano un grado di difficoltà oggettivo ma allo stesso tempo relativo, in quanto la loro decodifica varia da individuo a individuo.

Spesso viene anche ipotizzato un possibile utilizzo di testi in *Leichte Sprache* nella didattica del tedesco come lingua straniera, tuttavia non senza qualche perplessità. In particolare, in letteratura, vengono criticate alcune scelte della varietà semplificata (come, ad esempio, la separazione delle parole composte attraverso un puntino o un trattino, anche là dove la varietà standard non prevede alcuna

divisione) che violano le regole del tedesco standard poiché creerebbero insicurezze e dubbi negli apprendenti DaF (cfr. la discussione in Kalinowski 2020: 35-36). Se da un lato l'utilizzo di materiali 'semplificati' potrebbe essere utile in particolare ai livelli A1 e A2, non va dimenticato che l'obiettivo ultimo di ogni insegnamento linguistico è il continuo miglioramento della abilità nella lingua straniera; ciò avviene anche con l'esposizione (mediata dal/dalla docente) a materiali autentici e strutture morfosintattiche e semantiche più o meno complesse.

In uno studio empirico sull'uso delle parole composte e dei pronomi Kalinowski (2020) dimostra come alcuni principi della *Leichte Sprache* possano essere applicati con successo nella didattica DaF; è tuttavia fondamentale comprendere quali regole siano realmente utili da un punto di vista glottodidattico e quali, al contrario, potrebbero addirittura ostacolare la lettura dei testi rispetto alla formulazione linguistica standard (Kalinowski 2020: 100). Secondo l'autrice sarebbe auspicabile, soprattutto per i principianti, ideare una sorta di *Leichte Sprache* per finalità DaF, in base ai livelli previsti dal QCER.

Heine (2017) dimostra, infatti, come molte delle proposte contenute nei compendi di regole non siano del tutto applicabili e/o poco sensate per chi, non presentando problemi di tipo cognitivo, impara il tedesco come lingua seconda o lingua straniera. Le parole straniere, ad esempio, non costituiscono di norma un ostacolo per la comprensione, in molti casi (e anche in base alla madrelingua dei destinatari), al contrario, si rivelano un'utile risorsa nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera. Anche l'uso del *Präteritum* di alcuni verbi, molto frequenti nel parlato, così come quello delle secondarie non sono da considerarsi particolarmente problematici per la comprensione del DaF; le secondarie, in particolare, contribuiscono alla coerenza testuale ed evitarne l'uso potrebbe creare difficoltà nella lettura (cfr. Heine 2017).

5. Osservazioni conclusive

Dal punto di vista del DaF i FVG sono considerati un fenomeno complesso; essi vengono, infatti, tematizzati solo ad un livello linguistico intermedio (in generale a partire dal B1) e trattati in maniera più o meno estesa, a seconda della grammatica didattica. Come dimo-

strano i risultati dei due test qui descritti, somministrati a studentesse e studenti universitari, i FVG non costituiscono un grande ostacolo nella ricezione del tedesco come lingua straniera mentre lo sono nella produzione.

È, tuttavia, importante notare che non è possibile qui generalizzare, affermando che tali conclusioni possano essere estese a tutte le situazioni in cui il tedesco viene appreso come DaF o DaZ; al contrario, è pensabile che queste combinazioni di parole possano ostacolare la comprensione di testi a utenti non madrelingua o a individui con problemi cognitivi. Inoltre, entrambi i test sono stati condotti con l'ausilio di dizionari; non è tuttavia ovvio che il destinatario tipico della *Leichte Sprache* faccia ricorso al dizionario là dove riscontri difficoltà lessicali. Se questo tipo di disposizione è (più o meno) naturale per uno studente/una studentessa (universitario/a) non è detto che lo sia per un individuo con un basso grado di scolarizzazione o con problemi di tipo cognitivo. Per utenti con carenti conoscenze linguistiche il continuo ricorso al dizionario può anche risultare demotivante.

Per questo motivo è necessario che, nei manuali destinati ad autori e autrici di testi in *Leichte Sprache*, vi siano osservazioni puntuali che regolamentino l'uso dei FVG, sconsigliandone l'occorrenza o limitandola a quelle combinazioni di parole più frequenti o dalla struttura lessicale semplice (cfr. paragrafo 4). Attualmente quasi tutti i compendi di regole non forniscono di fatto alcuna informazione sull'uso dei FVG nella varietà semplificata.

È, inoltre, auspicabile che tra *Leichte Sprache* e didattica DaF vi sia un rapporto di interscambio; se, dunque, la *Leichte Sprache* può trarre beneficio dalle acquisizioni in ambito glottodidattico su cosa è percepito come 'complesso' da chi apprende il tedesco, nel DaF si potrebbero utilizzare materiali in una varietà semplificata, simile a quella della *Leichte Sprache*, ma concepita secondo i vari livelli linguistici, dunque, adatta alle esigenze di chi apprende il tedesco. Come osserva Kalinowski (2020: 39), in questo modo gli stessi insegnanti potrebbero creare, sulla base di manuali dedicati alla semplificazione linguistica nel DaF, testi tradotti dal tedesco standard, consentendo agli studenti e alle studentesse di leggere testi su argomenti di loro interesse senza troppa difficoltà e favorendo così la lettura estensiva, ossia una lettura frequente (e di puro piacere) di testi lunghi e di di-

versa tipologia, in modo da aumentare la motivazione e il conseguente successo nell'apprendimento.

Bibliografia

- BERGENHOLTZ, Hennig (2008). Von Wortverbindungen, die sie Kollokationen nennen. *Lexicographica* 24: 9-20.
- BERGENHOLTZ, Henning / NIELSEN, Sandro / TARP, Sven (ed.) (2009). *Lexicography at a Crossroads: Dictionaries and Encyclopedias Today, Lexicographical Tools Tomorrow*. Frankfurt a.M.: Lang.
- BIEBRICHER, Christine (2008). *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Narr.
- BIELIŃSKA, Monika (2012). Einsprachige (Lerner-)Wörterbücher des Deutschen im Germanistikstudium. Ergebnisse einer Umfrage. *Linguistica Silesiana* 33: 53-62.
- BOCK, Bettina M. (2019). *Leichte Sprache – Kein "Regelwerk". Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt*. Berlin: Frank & Timme.
- BOCK, Bettina M. / PAPPERT, Sandra (2023). *Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache*. Tübingen: Narr.
- BOONMOH, Atipat (2012). E-dictionary use under the spotlight: students' use of pocket electronic dictionaries for writing. *Lexikos – Journal of the African Association for Lexicography* 22: 43-68.
- BREDEL, Ursula / MAAß, Christiane (2016). *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- BURGER, Harald (2010⁴). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
- BURGER, Harald (2015⁵). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
- BUSTOS PLAZA, Alberto (2015). Deutsche Funktionsverbgefüge und spanische Pseudokopulasätze im Kontrast: ein Beitrag zu Begrifflichkeit, grammatographischer Beschreibung und lexikographischer Erfassung. In: Meliss, Meike / Pöll, Bernhard (ed.). *Aktuelle Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft. Deutsch – Spanisch – Portugiesisch. Zwischen Tradition und Innovation*. Tübingen: Narr, 265-283.
- CANTARINI, Sibilla (2004). *Costrutti con verbo supporto: italiano e tedesco a confronto*. Bologna: Patròn.
- CANTARINI, Sibilla (2018). Il trattamento delle collocazioni nei dizionari bilengui tedesco-italiano e italiano-tedesco. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Philologia* 63: 265-280.

- CRESTANI, Valentina (2020). Mediare in “Leichte Sprache” in tedesco e in italiano. *Italiano LinguaDue* 12: 586-602.
- DE KNOP, Sabine / HERMANN, Manon (ed.) (2020). *Funktionsverbgefüge im Fokus: Theoretische, didaktische und kontrastive Perspektiven*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- DOBROVOL'SKIJ, Dmitrij (2014). Idiome in der Übersetzung und im zweisprachigen Wörterbuch. In: Mellado Blanco, Carmen (ed.). *Kontrastive Phraseologie Deutsch-Spanisch*. Tübingen: Stauffenburg, 197-211.
- DOMINGUEZ VASQUEZ, María José / VALCÁRCEL RIVEIRO, Carlos (2015). Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? In: Domínguez Vázquez, María José et al. (ed.). *Lexicografía de las lenguas románicas*. Vol. 2: *Aproximaciones a la lexicografía contemporánea y contrastiva*. Berlin/Boston: de Gruyter, 165-189.
- DRESSING, Pirkko Friederike (2023). DaF- und DaZ-Lernende. In: Bock, Bettina M. / Pappert, Sandra (2023). *Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache*. Tübingen. Narr, 159-153.
- DUDEN (2016⁹). *Die Grammatik*. Berlin: Dudenverlag.
- EISENBERG, Peter (2013⁴). *Grundriss der deutschen Grammatik*. Der Satz. Band 2. Stuttgart: Metzler.
- ELIA, Annibale / D'AGOSTINO, Emilio / MARTINELLI, Maurizio (1985). Tre componenti della sintassi italiana: frasi semplici, frasi a verbo supporto e frasi idiomatiche. In Franchi De Bellis, Annalisa / Savoia, Leonardo Maria (ed.). *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive*. Atti del XVII congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana (Urbino, 11-13.9.1983). Roma: Bulzoni, 311- 325.
- FABRICIUS-HANSEN, Cathrine (2006). Wie fügen sich Funktionsverben in Funktionsverbgefüge ein? In: Breindl, Eva / Gunkel, Lutz / Strecker, Bruno (ed.). *Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen*. Tübingen: Narr, 259-274.
- FLINZ, Carolina (2021). *Wird eine Reise storniert oder annulliert? Kollokationen und mehr oder weniger feste Wortverbindungen in deutsch-italienischen Online-Wörterbüchern*. In: Schafroth, Elmar / Mollica, Fabio / Mellado Blanco, Carmen (ed.). *Kollokationen. Theoretische, forschungspraktische und fremdsprachendidaktische Überlegungen*. Frankfurt a.M.: Lang, 69-92.
- GIACOMA, Luisa (2011). Übersetzungsfehler und Gebrauch von zweisprachigen Wörterbüchern Deutsch-Italienisch: ein Erfahrungsbericht. In: Bosco, Sandra / Costa, Marcella / Eichinger, Ludwig M. (ed.). *Deutsch – Italienisch: Sprachvergleiche. / Tedesco – Italiano: confronti linguistici*. Heidelberg: Winter, 45-65.
- GIACOMA, Luisa (2012). *Fraseologia e fraseografia bilingue. Riflessioni teoriche e applicazioni pratiche nel confronto Tedesco-Italiano*. Frankfurt a.M.: Lang.
- HAUSMANN, Franz Josef (1985). Kollokationen im deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: Bergenholtz, Henning / Mugdan, Joachim (ed.). *Lexikographie und Grammatik*. Akten des

- Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch, 28.-30.6.1984. Tübingen: Niemeyer, 118-129.
- HAUSMANN, Franz Josef (2007). Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 55: 217-234.
- HEINE, Antje (2006). *Funktionsverbgefüge in System, Text und korpusbasierter (Lerner-)Lexikografie*. Frankfurt a.M.: Lang.
- HEINE, Antje (2008). *Funktionsverbgefüge richtig verstehen und verwenden. Ein korpusbasierter Leitfaden unter Angabe der finnischen Äquivalente*. Frankfurt a.M.: Lang.
- HEINE, Antje (2017). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – eine besondere Form Leichter Sprache? Überlegungen aus der Perspektive des Faches DaF/DaZ. In: Bock, Bettina M. / Fix, Ulla / Lange, Daisy (ed.). „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Springer, 401-414.
- HELBIG, Gerhard (2006). Funktionsverbgefüge – Kollokationen – Phraseologismen. Anmerkungen zu ihrer Abgrenzung – im Lichte der gegenwärtigen Forschung. In: Breuer, Ulrich / Hyvärinen, Irma (ed.). *Wörter – Verbindungen*. Festschrift für Jarmo Korhonen zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M.: Lang, 165-174.
- HERBST, Thomas / KLOTZ, Michael (2003). *Lexikographie*. Paderborn: Schöningh.
- INCLUSION EUROPE (2009). *Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht*. https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2017/06/DE_Information_for_all.pdf [10.02.2024]
- KABATNIK, Susanne (2021). Statistisch signifikante Funktionsverbgefüge im Gebrauch – eine korpusbasierte Untersuchung für den DaF-Unterricht. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1: 95-115.
- KALINOWSKI, Judith A. F. (2020). *Leichte Sprache für Personen mit Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Studie zur Kompositatrennung und Pronomenverwendung*. Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grads Master of Education. Georg-August-Universität Göttingen. https://www.researchgate.net/profile/JudithKalinowski/publication/345943504_Leichte_Sprache_fur_Personen_mit_Deutsch_als_Fremdsprache_Eine_empirische_Studie_zur_Kompositatrennung_und_Pronomenverwendung/links/5fb293f792851cf24cd660b9/Leichte-Sprache-fuer-Personen-mit-Deutsch-als-Fremdsprache-Eine-empirische-Studie-zur-Kompositatrennung-und-Pronomenverwendung.pdf [10.02.2024]
- KAMBER, Alain (2006). Funktionsverbgefüge – empirisch (am Beispiel von *kommen*). *Linguistik Online* 28: 109-132.
- KAMBER, Alain (2008). *Funktionsverbgefüge – empirisch. Eine korpusbasierte Untersuchung zu den nominalen Prädikaten des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.

- KISPÁL, Tamás (2004). Benutzung von ein- und zweisprachigen Wörterbüchern des Deutschen und des Ungarischen bei Germanistikstudenten. In: Czicza, Dániel (ed.). *Wertigkeiten, Geschichten und Kontraste*. Festschrift für Péter Bassola zum 60. Geburtstag. Szeged: Grimm Kiadó, 265-281.
- KOEHLER, Stefanie / BARNABÉ CARO, Rocío (2023). *Deutsche Leichte Sprache für öffentliche Stellen. Anforderungen, Empfehlungen, Umsetzung*. Berlin: Frank & Timme.
- KONECNY, Christine (2010). *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*. München: Meidenbauer.
- LEICHTE SPRACHE IN DER VERWALTUNG (2017). *Eine wissenschaftliche Expertise für Verwaltungen in Baden-Württemberg*. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/Leichte-Sprache-in-der-Verwaltung_Expertise_2017.pdf [10/02/24]
- MELLADO BLANCO, Carmen (2015). Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas (con ejemplos del español y el alemán). *Revista de Filología* 33: 153-174.
- MOLLIKA, Fabio (2017). Wörterbuchkritik und Wörterbuchbenutzungsfor- schung: Wie benutzerfreundlich ist die Registrierung von Kollokationen in ein- und zweisprachigen (Deutsch-Italienisch) Wörterbüchern? In: Bielińska, Monika / Schierholz, Stefan J. (ed.). *Wörterbuchkritik – Dictionary Criticism*. Berlin/Boston: de Gruyter, 133-171.
- MOLLIKA, Fabio (2020). Funktionsverbgefüge in ein- und zweisprachigen Wörterbüchern (für das Sprachenpaar Deutsch-Italienisch) aus der Per- spektive der DaF-Benutzer. In: De Knop, Sabine / Hermann, Manon (ed.). *Funktionsverbgefüge im Fokus: Theoretische, didaktische und kontrastive Per- spektiven*. Berlin/Boston: De Gruyter, 137-178.
- MOLLIKA, Fabio (2021). Funktionsverbgefüge. In: Di Meola, Claudio / Puato, Daniela (ed.). *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF- Übungsgrammatiken im Fokus*. Berlin: Lang, 109-133.
- MÜLLER-SPITZER, Carolin (ed.) (2014). *Using Online Dictionaries*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- NETZWERK LEICHTE SPRACHE (2022). *Die Regeln für Leichte Sprache*. https://www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2023/03/Regelwerk_NLS_Neuaufl2022_web.pdf [10.02.2024].
- OOMEN-WELKE, Ingelore (2015). Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache. *Didaktik Deutsch* 38: 23-32.
- PERSSON, Ingemar (1992). Das kausative Funktionsverbgefüge und dessen Darstellung in der Grammatik und im Wörterbuch. *Deutsche Sprache* 20: 153-171.
- PIĄTKOWSKI, Łukasz. (2019). Zur korpusbasierten Vermittlung der Funkti- onsverbgefüge im DaF-Unterricht. Syntagmatische Muster als „Ge- brauchsanleitung“ für Deutschlernende. *Glottodidactica* 46: 127-144.

- POLENZ, Peter von (1987). Funktionsverben, Funktionsverbgefüge und Verwandtes. Vorschläge zur satzsemantischen Lexikographie. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 15: 169-189.
- POLENZ, Peter von (1989). Funktionsverbgefüge im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann, Franz J. et al. (ed.). *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin/New York: de Gruyter, 882-887.
- POMPEI Anna / MEREU, Lunella (ed.) (2019). *Verbi supporto. Fenomeni e teorie*. München: LINCOM.
- POTTELBERGE, Jeroen van (2001). *Verbonominale Konstruktionen, Funktionsverbgefüge. Vom Sinn und Unsinn eines Untersuchungsgegenstandes*. Heidelberg: Winter.
- PUATO, Daniela (2024, in questo volume). Leichte Sprache: una panoramica tra criticità e prospettive.
- PUATO, Daniela / DI MEOLA, Claudio (2017). *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik. Perspektiven auf die semanto-pragmatische Dimension der Grammatik*. Frankfurt a.M.: Lang.
- REUTHER, Tilman (1983). Zur semantisch-syntaktischen Klassifizierung und lexikographischen Erfassung von Funktionsverbgefügen. In: Dardano, Maurizio (ed.). *Parallela*. Akten des 2. Österreichisch-Italienischen Linguistentreffens. Tübingen: Narr, 135-145.
- ROSTILA, Jouni (2011). Phraseologie und Konstruktionsgrammatik: Konstruktionsansätze zu präpositionalen Funktionsverbgefügen. In: Prinz, Michael / Richter-Vapaatalo, Ulrike (ed.). *Idiome, Konstruktionen, "verblümete rede": Beiträge zur Geschichte der germanistischen Phraseologieforschung*. Stuttgart: Hirzel, 263-282.
- SCHAFROTH, Elmar (2003). Kollokationen im GWDS. In: Wiegand, Herbert Ernst (ed.). *Untersuchungen zur kommerziellen Lexikographie der deutschen Gegenwartssprache*. Bd. 1: Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden. Tübingen: Niemeyer, 397-412.
- STEYER, Kathrin (2000). Usuelle Wortverbindungen des Deutschen. Linguistisches Konzept und lexikografische Möglichkeiten. *Deutsche Sprache* 28: 101-125.
- STEYER, Kathrin (2008). Kollokationen in deutschen Wörterbüchern und in der deutschen Wörterbuchforschung. *Lexicographica* 24: 185-207.
- STORRER, Angelika (2006). Funktionen von Nominalisierungsverbgefügen im Text. Eine korpusbasierte Fallstudie. In: Proost, Kristel / Winkler, Edeltraud (ed.). *Von der Internationalität zur Bedeutung konventionalisierter Zeichen*. Festschrift für Gisela Harras zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr, 147-178.
- SUÑER MUÑOZ, Ferran / ROCHE, Jörg (2019). Embodiment in concept-based L2 grammar teaching: The case of German light verbs constructions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 59: 1-27.

- TABOREK, Janusz (2018). Funktionsverbgefüge in bilingualen deutsch-polnischen Wörterbüchern. Korpusbasierte Analyse – syntagmatische Muster – Äquivalenz. In: Jesenšek, Vida / Enčeva, Milka (ed.). *Wörterbuchstrukturen zwischen Theorie und Praxis*. Herbert Ernst Wiegand zum 80. Geburtstag gewidmet. Berlin/Boston: de Gruyter, 197-214.
- TABOREK, Janusz (2020). Kookkurrenz und syntagmatische Muster der Funktionsverbgefüge aus kontrastiver deutsch-polnischer Sicht am Beispiel in *Not geraten*. In: De Knop, Sabine / Hermann, Manon (ed.). *Funktionsverbgefüge im Fokus: Theoretische, didaktische und kontrastive Perspektiven*. Berlin/Boston: de Gruyter, 211-233.
- TARGONSKA, Joanna (2014). Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? *Linguistik online* 68: 127-149.
- WIEGAND, Herbert Ernst (1998). *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*. Bd. 1. Berlin/New York: de Gruyter.
- ZIFONUN, Gisela / HOFFMANN, Ludger / STRECKER, Bruno (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.

ÜBUNGSGRAMMATIKEN

Principianti

- 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.
- CLAMER, Friederich / HEILMANN, Erhard G. (2007). *Übungsgrammatik für die Grundstufe. Regeln – Listen – Übungen. Niveau A2-B2*. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- FANDRYCH, Christian / TALLOWITZ, Ulrike (2009). *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch*. Stuttgart: Klett.
- GOTTSTEIN-SCHRAMM, Barbara et al. (2011). *Deutsch als Fremdsprache. Grammatik – ganz klar! Übungsgrammatik A1-B1*. Ismaning: Hueber.
- HAUSCHILD, Alke (2014). *Praxis-Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Das große Lern- und Übungswerk. Mit extra Online-Übungen. Niveau A2-B2*. Stuttgart: Pons.
- JENTSCH, Horst (2007). *Grammatik zum Üben. Ein Arbeitsbuch mit Regeln und Übungen*. Bd. 1. Grundstufe. Köln: Jentsch.
- JIN, Friederike / VOß, Ute (2013). *Deutsch als Fremdsprache Grammatik aktiv. Üben – Hören – Sprechen. A1-B1*. Berlin: Cornelsen.
- LUSCHER, Renate (2007). *Übungsgrammatik für Anfänger. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- REIMANN, Monika (2010). *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Erklärungen und Übungen*. Ismaning: Hueber.

- ROCCO, Goranka (2008). *Deutsch als Fremdsprache. Übungsgrammatik für Anfänger. Niveau A2*. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- RUSCH, Paul / SCHMITZ, Helen (2013). *Einfach Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1*. München: Klett-Langenscheidt.

Avanzati

- 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, Erhardt G. / RÖLLER, Helmut (2006). *Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Regeln – Listen – Übungen. Erweiterte Fassung. Niveau C1*. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- DREYER, Hilke / SCHMITT, Richard (2012). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Die Gelbe aktuell*. Ismaning: Hueber.
- FANDRYCH, Christian (ed.) (2012). *Klipp und klar. Übungsgrammatik Mittelstufe Deutsch B2/C1. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- HALL, Karin / SCHEINER, Barbara (2014). *Übungsgrammatik für die Oberstufe. B2/C2*. München: Hueber.
- HELBIG, Gerhard / BUSCHA, Joachim (2000). *Übungsgrammatik Deutsch*. Berlin/München: Langenscheidt.
- HERING, Axel / MATUSSEK, Magdalena / PERLMANN-BALME, Michaela (2009). *Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. B1-C1*. Ismaning: Hueber.
- JENTSCH, Horst (2010). *Grammatik zum Üben. B1-C1*. Köln: Jentsch.
- RUG, Wolfgang / TOMASZEWSKI, Andreas (2009). *Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik für Mittel- und Oberstufe. Neufassung*. München: Klett.
- SCHADE, Günter (2009). *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Ausländer*. Berlin: Schmidt.
- STEIN-BASSLER, Dorothea (2008). *Deutsch als Fremdsprache. Lerngrammatik zur Studienvorbereitung. Niveau B2-C1*. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.

WÖRTERBÜCHER

- bab.la = Online Wörterbuch für 24 Sprachen. <http://de.bab.la/> [10.09.2023].
- dict.cc = Dizionario tedesco-italiano: Wörterbuch für Italienisch-Deutsch. <https://deit.dict.cc>.
- DIT = DIT Paravia. Il dizionario tedesco-italiano e italiano-tedesco. Torino: Paravia, 5. Aufl. 2012.
- Duden = Duden Online-Wörterbuch. <http://www.duden.de> [10.10.2023].
- Garzanti = Dizionario Medio di Tedesco con CD-ROM. Milano: Garzanti 2010.

- GDaF = Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. v. Dieter GÖTZ, Günther HAENSCH, Hans WELLMANN. Berlin/München: Langenscheidt 2003.
- Giacoma / Kolb = GIACOMA, Luisa / KOLB, Susanne (ed.) (2014³). *Il Nuovo dizionario di Tedesco*. Bologna: Zanichelli; Stuttgart: Klett Pons.
- Giacoma / Kolb = GIACOMA, Luisa / KOLB, Susanne (ed.) (2019⁴). *Il Nuovo dizionario di Tedesco*. Bologna: Zanichelli; Stuttgart: Klett Pons. Stuttgart: Zanichelli/Klett Pons, 3. Aufl. 2014.
- Langenscheidt = Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin/München: Langenscheidt 2015.
- LEO = LEO Italienisch-Deutsch. dict.leo.org/itde/index_de.htm [15.12.2023]
- LingoStudy. <https://www.lingostudy.de> [15.12.2018]
- Linguee = Dizionario tedesco-Italiano. <http://www.linguee.it> [12.12.2023]
- PONS.eu = Pons. Das Online-Wörterbuch Deutsch-Italienisch. <http://de.pons.com> [13.12.2023].
- PW = Langenscheidt Powerwörterbuch Deutsch. Hrsg. v. Dieter Götz & Hans Wellmann. Berlin/München: Langenscheidt 2009.
- Sansoni = Il Sansoni Tedesco. Milano: Rizzoli Larousse, 6. Aufl. 2006. Sansoni online. http://dizionari.corriere.it/dizionario_tedesco/ [10.11.2023]
- Wahrig = Wahrig. Deutsches Wörterbuch. Berlin: Bertelsmann 2002.