

AGGIORNA *menti*



RIFLESSIONI TEORICHE E
PROPOSTE PRATICHE
PER L'INSEGNAMENTO
DELL'ITALIANO

RIVISTA DELL'ASSOCIAZIONE DEI DOCENTI
DI ITALIANO IN GERMANIA

N° 22 - Febbraio 2023

Aggiornamenti	Numero 22 · anno 14 (2023)
Herausgeber	ADI e.V. Von-Reider-Straße 5 · 96049 Bamberg www.adi-germania.org · info@adi-germania.org
Verantwortlich	ADI e.V.
Redaktion	Andrea Palermo · Cristina Cappellari · Giulia Miele info@adi-germania.org
Bezugspreis	Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten
Gesamtherstellung	ADI e.V.
Anzeigenannahme	Von-Reider-Straße 5 · 96049 Bamberg info@adi-germania.org
Titelblatt	Fotos von Marcus Urbenz und Janko Ferlič auf Unsplash und Font "a Auto Signature" von Wahyu Eka Prasetya

ISSN 2199-2711



9 772199 271004

Care colleghe e cari colleghi,

il 2022 è stato per l'ADI, così come un po' per tutte e tutti noi, un anno di transizione. La progressiva uscita dalla pandemia ci ha consentito di proporre, dopo due anni di attività online, dei workshop sia in presenza che in modalità ibrida e, soprattutto, di tornare a organizzare in presenza il convegno annuale che si è tenuto all'Università di Münster il 25 e il 26 novembre.

In questa occasione l'assemblea delle socie e dei soci, dopo aver ringraziato i membri del direttivo uscenti (il presidente Daniel Reimann, la vicepresidente Anna Castelli e la segretaria Cristina Cappellari) ha eletto per il biennio 2022-2024 un nuovo direttivo che, accanto alla conferma del vicepresidente Gianluca Pedrotti, della tesoriera Francesca Bonomini e del segretario Tommaso Marani, ha visto l'ingresso del nuovo presidente Andrea Palermo – che vi scrive –, della vicepresidente Livia Novi e della segretaria Anna Borghi.

Questo numero 22 di *AggiornaMenti* ci dà l'opportunità di ripercorrere l'immediato passato, con i resoconti dei due workshop tenuti a giugno 2022 da Davide Schenetti e Katharina Wieland, ma anche di guardare al presente e al futuro, con gli articoli che nascono dagli attuali lavori di ricerca di Katharina Wieland e Anna Borghi, cercando in questo modo di unire gli aspetti più pratici a quelli più teorici, una delle costanti di tutte le attività e le iniziative organizzate dall'ADI fin dalla sua fondazione, nell'ottobre del 2010.

E che il lavoro dell'ADI, nonostante tutti i necessari cambiamenti e le inevitabili transizioni, abbia mantenuto in questi dodici anni alcune, fondamentali costanti, lo dimostra perfettamente uno sguardo all'editoriale per il numero 0 di *AggiornaMenti*, a firma proprio di Davide Schenetti, primo presidente dell'associazione, che vedeva in questa rivista un "piccolo contributo al lavoro quotidiano di ciascuno di noi, per *formare, informare e trasformare*".

Tutto questo partendo dal presupposto che solo unendo le forze di tutte e tutti coloro che insegnano l'italiano sarà possibile costruire un futuro diverso, e speriamo migliore, per questo nostro bellissimo e difficile lavoro. A nome di tutto il direttivo fin da ora un grazie per tutti i contributi, le critiche, le proposte, le iniziative, le idee che vorrete comunicarci; e un arrivederci a presto, magari proprio in una delle attività ADI di quest'anno che già sono in una fase avanzata di organizzazione.

Un caro saluto a tutte e tutti!

Andrea Palermo
per il direttivo ADI

INDICE

IDENTITÀ GREEN: il cibo nei libri di testo delle scuole bilingue in Germania.....	4
Anna Borghi	
Video interattivi nella lezione di italiano.....	13
Davide Schenetti	
La donna è mobile - Wie die Werbung italienische Opern instrumentalisiert und wir (trotzdem) damit im Italienischunterricht arbeiten können.....	19
Katharina Wieland	
Sprich doch, sprich – Theaterworkshop für Fremdsprachenlehrkräfte.....	28
Katharina Wieland	

IDENTITÀ GREEN: IL CIBO NEI LIBRI DI TESTO DELLE SCUOLE BILINGUE IN GERMANIA

Anna Borghi
(Università per Stranieri di Siena /
Goethe Universität Frankfurt am Main)

L'obiettivo di questo articolo è di riflettere sul tanto dibattuto tema del *green*, in particolare del cibo *green*, in rapporto all'educazione linguistica e all'identità nelle scuole bilingue in Germania. Presento qui i primi dati di una ricerca iniziata a marzo 2022 e ancora in corso, poiché parte del mio percorso di dottorato in Linguistica e Didattica dell'Italiano L2, presso l'Università per Stranieri di Siena (Unistrasi) in cotutela con la Goethe Universität di Francoforte. La ricerca parte dall'analisi dei libri di testo in uso in due differenti scuole bilingue a Berlino e a Monaco di Baviera.

Abstract

Il contesto delle scuole bilingue al di fuori dell'Italia è un campo interessante per analizzare come il tema del cibo *green* possa diventare rilevante anche per le questioni identitarie.

Partendo dal presupposto che l'incorporazione è alla base dell'identità (Fishler 281), ho cercato di capire come il tema del cibo *green* fosse presentato nei libri di testo scolastici. Questi sono stati considerati non solo come "artefatti curriculari", ma anche come "artefatti culturali" (Gray 714), cioè oggetti che veicolano un tipo di cultura e un tipo di identità (Weninger e Kiss 1-4; Risager 5) mostrando come il tema dell'alimentazione sia trattato a partire da specifici valori e presupposti nelle diverse culture (Schein 1-22).

1. Scuole bilingue e identità

La ricerca ha cercato di rispondere a due domande specifiche: (a) l'approccio e i temi presentati nei libri di testo sono in grado

di portare gli studenti a cogliere gli aspetti critici e a valutare i valori vecchi e nuovi riferiti al cibo? (b) esistono implicazioni che mettono in discussione i tradizionali modelli di trasmissione della cultura, valorizzando la consapevolezza multilingue a partire dal cibo *green*? La ricerca considera il cibo *green* come tematica rilevante al giorno d'oggi per la Didattica dell'Italiano L2, in particolare dal punto di vista del modello di cultura trasmesso nelle situazioni di lingue e culture in contatto. L'idea di fondo parte dalla prospettiva comunicativa del QCER orientata all'azione, all'interculturalità e alla mediazione. Questa prospettiva viene riconfermata nel recente volume di accompagnamento del Council of Europe, che ribadisce la promozione dell'interculturalità plurilingue e la valorizzazione della diversità linguistica e culturale, soprattutto in relazione ai grandi cambiamenti degli ultimi vent'anni, a partire dal ruolo di internet, fino ai movimenti migratori. Da questa prospettiva, che sottolinea ancora una volta come chi apprende e usa la lingua sia un "agente sociale plurilingue e pluriculturale", si riconferma più in generale il legame tra il processo educativo scolastico e la formazione dell'identità. L'educazione, infatti, trasforma la nostra abilità di percepire il mondo e permette di trasformare le nostre identità, le pratiche, le comunità (Fisher et al. 450). Per i più giovani, in particolare, la classe è un contesto speciale dove esprimersi e sperimentare la propria "posizione" nel mondo (Norton e Toohey 421). Come ricordano Harré e Davies, le pratiche discorsive che prendono vita nella classe vanno a costituire l'insieme di immagini, metafore, storie e

concetti e saranno gli stessi giovani studenti che, inevitabilmente, vedranno loro stessi e il mondo che li circonda a partire da queste dimensioni (46).

Un costrutto fondamentale che può aiutarci a questo punto è quello di “imagined community” (Norton e Toohey 422) che, in riferimento in particolare all'insegnamento dell'inglese come lingua ponte, si rifà alla “modern daily life”, dove le persone interagiscono direttamente con i membri di tante e diverse comunità, per esempio la comunità del lavoro, della scuola, di internet, dei vicini di casa, della religione. Le persone, però, non sono legate soltanto alle comunità di questo tipo, ma anche e soprattutto alle comunità immaginate. Il concetto di “imagined community” è stato proposto per la prima volta da Anderson, applicato alla costruzione identitaria nazionale ed è interessante notare quando la studiosa osservava che: “Neppure i membri della nazione più piccola conosceranno mai la maggior parte dei loro connazionali, né li incontreranno mai, eppure, nella mente di ognuno, vive l'immagine molto forte di una affiliazione collettiva” (Anderson 6). Questa comunità immaginata può avere un grande impatto sulla vita delle persone, le quali arrivano a considerarla più vera, in un certo senso, rispetto alla comunità in cui sono realmente immerse ogni giorno. Se applicata al contesto di apprendimento linguistico L2, in particolare alla classe bilingue della scuola primaria, questo costrutto potrebbe essere molto utile per delineare a livello pedagogico un modello di cultura da trasmettere che non si basi unicamente su visioni già percorse, relative a punti di vista esclusivi di una o due culture, ma che sia in grado di includere al suo interno una polifonia di discorsi e tematiche trasversali.

Anche nei libri di testo L2, come ricorda Diadori, l'idea di cultura da trasmettere ha subito negli ultimi decenni una forte spinta al cambiamento, estendendosi alla dimensione globale e al sovranazionale. Secondo questa prospettiva, la cultura non si collega più a una data visione del mondo e ad un dato territorio, ma si riferisce a valori transnazionali, con riferimento in particolare a quelle comunità che si formano sulla base di valori comuni, stili di vita, opinioni, pratiche (Diadori 12). Nelle classi bilingue, allo stesso modo, bisognerebbe fornire agli apprendenti gli strumenti per diventare dei veri e propri “ponti culturali” non solo tra le due o più culture principali in questione (nel nostro caso quella italiana

e quella tedesca) intese come due realtà monolingue che si incontrano e scontrano a seconda del caso, ma intese come contenitori di sfaccettate e multiple identità. Una buona via da percorrere, come ricorda Fisher è quella di costruire in modo partecipativo l'identità multilingue, sviluppando la conoscenza sociolinguistica della lingua, per portare i bambini a rispondere, per esempio, a domande quali: “Che cos'è una lingua? Da cosa differenzia dal dialetto? Quante varietà esistono di una lingua? Quante lingue sono parlate intorno a me?” (460).

La classe bilingue nella scuola primaria (*Grundschule* in Germania) è un contesto dove a maggior ragione è possibile (e auspicabile) immaginare la nascita di questi “agenti sociali”, ossia studentesse e studenti in grado di percepirsi come parlanti plurilingue, la cui società di riferimento non è la somma di due lingue e culture monolitiche, ma è una società che spinge fortemente verso una visione plurilingue, ossia linguisticamente ecologica e inclusiva.

2. I contesti scolastici

La ricerca è iniziata prendendo in considerazione principalmente due scuole bilingue: la scuola statale Herman-Nohl-Schule di Berlino (scuola bilingue *SESB-Staatliche Europa-Schule*) e la scuola privata bilingue Leonardo da Vinci Schule di Monaco di Baviera.

Il circuito di scuole europee SESB, di cui fa parte la Herman-Nohl-Schule, è un progetto molto innovativo nella Repubblica Federale Tedesca. Non si tratta di un istituto riservato a particolari categorie di bambini, ma di una scuola pubblica bilingue aperta a tutti, che copre il ciclo dalla scuola primaria alla secondaria. La *Staatliche Europa-Schule Berlin* è stata fondata nel 1992 su iniziativa del Senato di Berlino con 160 alunni in sei scuole primarie con tre diverse combinazioni linguistiche: Tedesco-Inglese, Tedesco-Francese e Tedesco-Russo. Oggi più di 6000 alunni frequentano le 18 scuole primarie e le 15 scuole secondarie con un totale di nove combinazioni linguistiche. Sul sito web del Senato di Berlino si legge che l'*Europa-Schule Berlin* “[...] è la risposta educativa a un'Europa che cresce”¹. La scuola Herman-Nohl-Schule si trova a Britz, nel quartiere berlinese di Neukölln e come tutte le *Staatliche Europa-Schule* di Berlino si compone di una scuola pubblica

¹ Dal sito internet: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/>

tedesca regolare e di una scuola SESB. Conta 500 studenti in totale, di cui 220 frequentano la SESB. Nell'offerta delle *Grundschulen* SESB berlinesi con la combinazione linguistica italiano/tedesco troviamo anche la Finow Grundschule, che conta 336 studenti SESB.

La seconda scuola bilingue italo-tedesca dove ho condotto la ricerca, è la Leonardo da Vinci Schule, scuola privata di Monaco di Baviera. L'obiettivo della scuola è quello di offrire un'educazione culturale nelle lingue italiana e tedesca in Baviera e di rispondere alle esigenze delle comunità di lingua italiana e tedesca che desiderano che i loro figli crescano con una conoscenza di entrambe le lingue e di entrambi gli ambiti culturali. La scuola si avvale del contributo attivo del Consolato Generale d'Italia a Monaco di Baviera, è sostenuta dallo Stato Libero di Baviera e da diverse aziende e multinazionali come Generali, Eni Deutschland, Audi, Airdolomiti, Smeg, Unicredit. La scuola è gestita dall'associazione no-profit BiDiBi e.V.

Per quanto i due contesti abbiano storie, pubblici e bisogni formativi diversi, in relazione anche ai diversi sistemi educativi in cui sono inserite, in entrambi ho potuto constatare il continuo impegno da parte di dirigenti e docenti nel cercare di portare avanti i valori del bilinguismo e del plurilinguismo, al fine di sostenerne la crescita sia degli studenti, che delle famiglie e della società in generale. In entrambe le scuole ho assistito ad alcune lezioni, condotto interviste semistrutturate con i docenti e, ai fini di questa ricerca, ho selezionato i testi scolastici in cui veniva presentato il tema del cibo.

3. Il libro di testo

E' risaputo che il libro di testo, nella pratica didattica quotidiana, sia solo un punto di partenza, utile il più delle volte per essere rielaborato, integrato, oppure utilizzato solo in parte dai docenti. Tuttavia, analizzare questo "punto di partenza" mi sembrava fondamentale per capire come viene veicolata la tematica del cibo *green* "dall'alto" e che tipo di riflessione identitaria potrebbe nascere a partire da un testo del genere.

I testi in cui è presente la tematica del cibo sono L1, principalmente di materie quali geografia, scienze, storia, educazione civica. Non ho trovato testi L2 utilizzati in classe che avessero come tematica il cibo o il cibo *green*. Tuttavia, ho trovato utile quanto afferma Byram (11-19) a proposito della trasmissione della cultura nei libri L2, considerando come

rilevante anche nel libro di testo L1 la capacità di approfondire gli aspetti critici, di presentare l'argomento da più punti di vista, di sviluppare il tema in una prospettiva interculturale o transculturale. Una volta selezionati i testi, ho cercato di analizzarli tenendo presente le ricerche di Weninger e Kiss, quando affermano che gli studi sui libri di testo L2 necessitano un ampliamento di "[...] what we mean by culture that has already been discussed in the (foreign) language education literature" (63). In effetti, il contesto delle scuole bilingue da cui è partita la ricerca si presenta come terreno fertile per una riflessione a più ampio respiro su temi quali la trasmissione culturale e identitaria.

Nella tabella 1 la selezione dei libri di testo.

Tabella 1

Selezione dei testi:

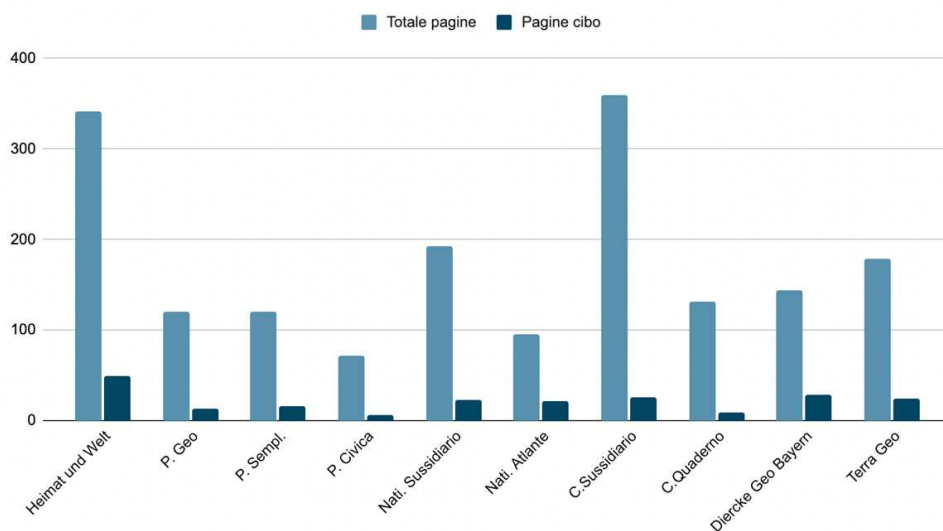
1. Heimat und Welt 5/6, Berlin/Brandenburg, Westermann, 2016
2. Password Geografia 4, Milano, Mondadori, 2020
3. Password Storia-Geografia- testi semplificati e studio assistito, 4, Milano, Mondadori, 2020
4. Le Password di Educazione Civica, 4/5, Costituzione-Sviluppo Sostenibile-Cittadinanza digitale, Milano, Mondadori, 2021
5. Nati per conoscere- Sussidiario delle discipline, 4, Storia-Geografia, Milano, Mondadori, 2018.
6. Nati per conoscere- Atlante di Storia-geografia- scienze-matematica, 4/5, Milano, Mondadori, 2018
7. Capire il presente. Sussidiario delle discipline, Storia-Geografia-Scienze e Tecnologia- Matematica, 4, Milano, Mondadori, 2017
8. Capire il presente. Quaderno degli esercizi, delle verifiche e delle competenze, Scienze e Tecnologia, Matematica, 4, Milano, Mondadori, 2017
9. Diercke- Geographie für Bayern 5, Westermann, Berlin, 2012.
10. Terra Geographie 5 Gymnasium, Klett, Leipzig, 2017

5. L'analisi

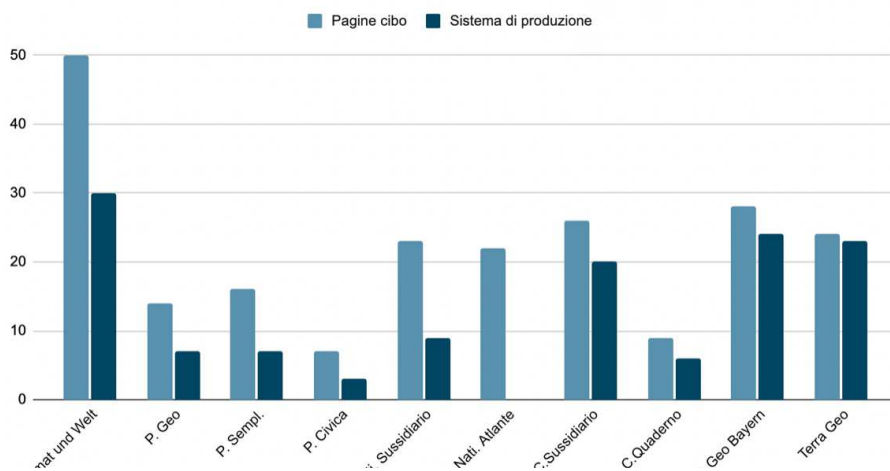
Il primo punto che ho preso in considerazione è stato quello di valutare il numero di pagine dedicate al cibo nei vari libri di testo, in relazione al numero di pagine dedicate al processo di produzione, al *green*, all'approccio utilizzato e ai valori culturali veicolati nei testi

(Ramirez e Hall 48; Gray 715; Weiniger e Kiss 60). Nei grafici presentati di seguito, sull'asse delle ascisse il primo testo (Heimat und Welt- Westermann) e gli ultimi due (Diercke-Westermann e Terra- Klett) sono libri di testo in lingua tedesca, mentre tutti gli altri sono in lingua italiana.

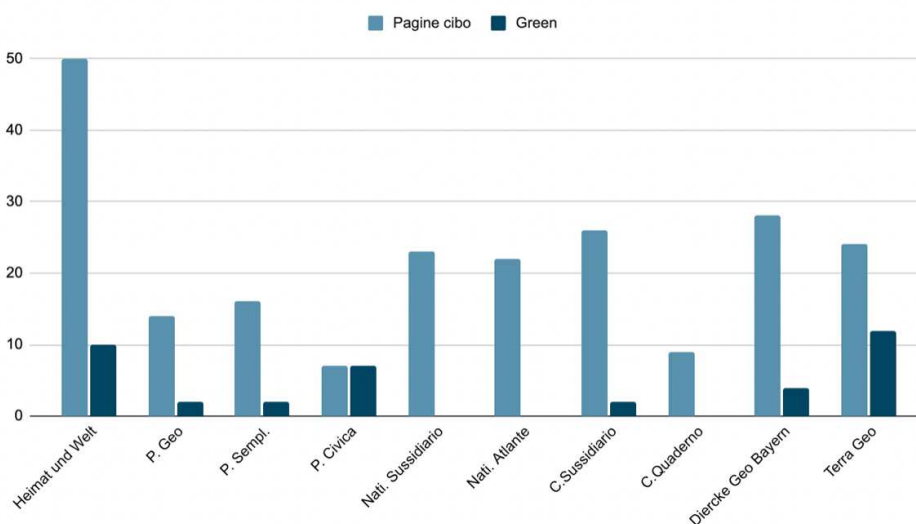
A. Totale pagine / Pagine in cui si parla di cibo



B. Pagine in cui si parla di cibo / Processo di produzione



C. Pagine in cui si parla di cibo / Green



Per il primo item analizzato è possibile osservare come in tutti i libri in questione si parli di cibo e di alimentazione con percentuali abbastanza simili. Nei libri di testo scolastici in lingua tedesca, ad esempio, il tema dell'alimentazione è rappresentato a partire dalla gestione del territorio. In tedesco, la parola "*Landwirtschaften*" si riferisce sia all'agricoltura che all'azienda agricola, e il cibo viene visto attraverso questa prospettiva, con intere unità dedicate a questo tema. Il concetto di cibo viene analizzato attraverso tutti gli aspetti della sua produzione, viene lasciato molto spazio alle interviste con gli addetti ai lavori e alla ricerca attiva da parte dello studente, senza dare una definizione a priori dei vari argomenti trattati. Al contrario, nei testi scolastici italiani l'alimentazione è presentata da molti punti di vista, ma in modo meno dettagliato. I riferimenti al cibo compaiono in unità didattiche relative alla conformazione geografica del territorio (pianura, collina, montagna, mare) o alla conformazione politica del territorio (regioni, specialità gastronomiche). Il tema dell'alimentazione è affrontato anche nelle unità didattiche in cui vengono trattati i diversi settori produttivi (primario, secondario, terziario), in particolare nel settore primario (allevamento, agricoltura). Sono presenti anche alcuni esempi nel settore terziario, in particolare per gli aspetti legati alla globalizzazione e alla disponibilità sul mercato di diversi alimenti provenienti da tutto il mondo. Questo aspetto della globalizzazione, però, viene presentato in modo superficiale. Infatti, nei libri di testo in italiano, le informazioni relative a questa tematica compaiono in un breve testo alla fine dei paragrafi dedicati al settore terziario e le immagini relative al testo ripiegano sempre sulla foto di un piatto di sushi. Nei libri in lingua tedesca i testi dedicati alla globalizzazione sembrano più corposi, in realtà per la maggior parte sono un mero elenco dei cibi che prima non si trovavano in Germania e che ora, dopo l'avvento appunto del mercato globale, riempiono invece i nostri supermercati e le nostre tavole.

Un aspetto importante considerato è il numero delle pagine in cui viene presentato il tema del cibo in relazione al processo di produzione. All'inizio, infatti, avevo ipotizzato che il tema *green* sarebbe stato presente solo nei testi in cui il cibo veniva analizzato nel dettaglio a partire dal processo di produzione. Come si può osservare da questo grafico, il cibo viene presentato a partire dal processo

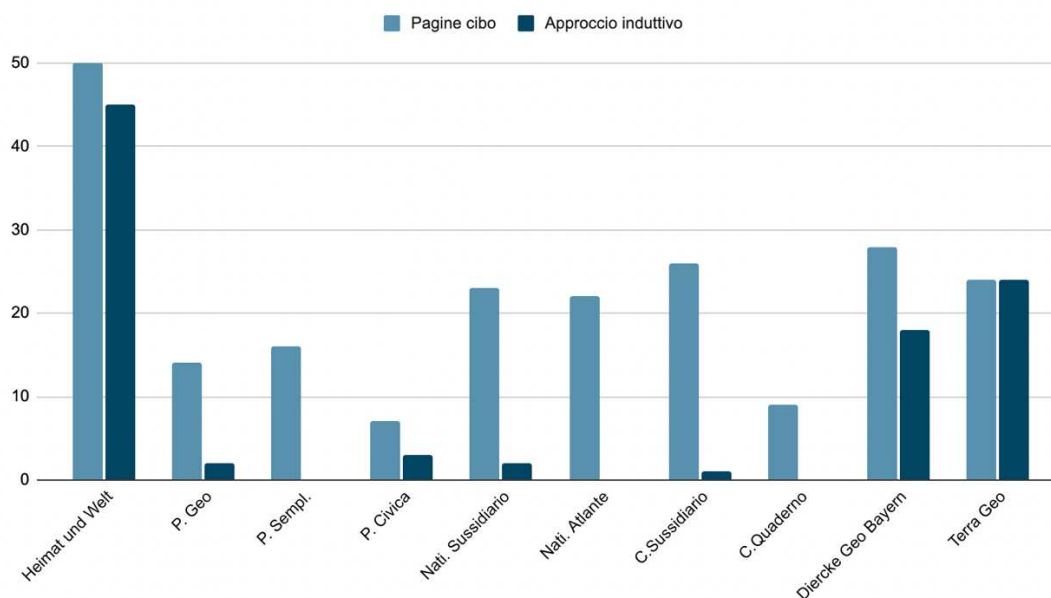
di produzione praticamente in tutti i libri di testo esaminati.

Andando ad osservare cosa succede alla tematica del cibo *green*, ho trovato, però, delle incongruenze con quanto ipotizzato nell'item precedente. Parlare di processi produttivi è un prerequisito importante per parlare di *green*, ma non sempre i testi che presentano la produzione di cibo parlano anche di questo tema. Per esempio, nei libri di testo in lingua italiana si trovano percentuali abbastanza alte di pagine dedicate al processo produttivo. Pensiamo, ad esempio, quando nel libro di geografia si parla di settore primario, oppure di attività in collina, montagna, mare o sulle coste. In entrambi i casi il cibo viene presentato a partire dalle materie prime e dai sistemi di produzione. Tuttavia, nei libri di testo in italiano, questi temi sfiorano poche volte il *green*. Al contrario, nei libri di testo in lingua tedesca la percentuale del *green* è presente, a volte anche in modo significativo. Nei testi analizzati, infatti, sono presenti intere unità didattiche dedicate all'analisi del *green* in relazione ai sistemi di produzione industriali (definiti anche come "tradizionali"). È interessante notare come, per quanto riguarda i testi in italiano, la tematica *green* si riversi quasi esclusivamente sul testo di educazione civica (P. Civica). Di fatto, tutte le volte che in questo testo si parla di cibo, viene presentata l'agricoltura biologica e entra in gioco la tematica della sostenibilità.

A proposito di particolarità nei libri di testo in italiano, un aspetto rilevante nella presentazione del cibo è l'uso di ricette tradizionali, circostanza che non compare nei libri di testo in lingua tedesca. Vista la cura verso la ricerca di materie prime nella cucina italiana, mi aspettavo di trovare un'attenzione al *green* in qualche inserto dedicato. Nell'Atlante di "Nati per conoscere", per esempio, si presentano le regioni d'Italia e ad ognuna è dedicato un trafiletto con una ricetta tipica della regione stessa (i cannoli per la Sicilia, il pesto per la Liguria, il castagnaccio per la Toscana, ecc.). In realtà in questo caso, come in altri, quando si parla di ricetta tipica, la riflessione non tocca mai il tema *green*. L'unico aspetto che viene toccato, a volte, è quello dei marchi DOP o IGP, tuttavia questi non vengono mai associati ad un discorso ecologico, ma piuttosto ad un discorso di autenticità e qualità, completamente staccato dal *green*. Non vengono nemmeno presi in considerazione altri particolari aspetti legati all'identità (Douglas 9; Fishler 277-280), come

per esempio potrebbero essere le tradizioni culinarie mantenute per generazioni nelle cucine degli emigrati italiani all'estero, i progetti dei giardini sostenibili portati avanti sia in Italia che dalle comunità italiane nel mondo, i tabù alimentari.

D. Pagine in cui si parla di cibo / Approccio induttivo



Per quanto riguarda l'approccio relativo alla tematica del cibo *green* ho considerato i testi in relazione alla tipologia, alla densità, alle informazioni contenute e al tipo di esercizi proposti (Ramirez-Hall 1990; Semplici 2015). Per la maggior parte si tratta di testi espositivi, sia nei libri in lingua italiana che tedesca. La particolarità si trova nella qualità e quantità di informazioni contenute e nel tipo di esercizi. Per esempio, nei libri di testo in lingua italiana tutte le nozioni da apprendere riguardo al cibo *green* si trovano nel testo input e gli esercizi proposti fanno riferimento alle informazioni in esso contenute. Nei libri di testo in lingua tedesca, invece, il testo input contiene parte delle informazioni, ma il più delle volte gli esercizi rimandano a lavori di ricerca da condurre principalmente in gruppo e al di fuori del testo (a volte anche al di fuori dalla classe), con un approccio fortemente cooperativo e induttivo. Ho considerato anche il lessico di riferimento, trovando sia nei libri di testo in italiano che in tedesco principalmente un lessico relativo alla lingua standard, con inclusioni del lessico speciale dell'agricoltura. Allo stesso tempo, però, la differenza principale nell'analisi del lessico è stata individuata all'interno dei soli testi in lingua tedesca.

Infatti, l'agricoltura e l'allevamento industriale vengono proposti con un lessico fortemente settoriale (per esempio *Verkaufsgewicht*, *Ferkelzuchtbetrieb*, *Schweinemastbetrieb*), mentre l'agricoltura e l'allevamento biologico con lessico di base (espressioni dal significato molto ampio come *ökologische*, *naturnah*, *Nährstoffe*, *Freiland*). Anche l'analisi semiotica ha rivelato una maggiore appropriatezza delle immagini, in particolare l'uso di grafici molto dettagliati per l'allevamento industriale, invece immagini molto più poetiche e stereotipate per il biologico.

6. Futuri sviluppi

Come mostra questa breve analisi sui libri di testo in uso nelle scuole bilingue in Germania, esistono somiglianze e differenze nell'approccio in cui viene presentato il tema del *green* tra i libri di testo in italiano e in tedesco.

Le somiglianze riguardano principalmente il modo in cui il tema è affrontato, in particolare attraverso il sistema di produzione. Il cibo, infatti, riguarda la vita di tutti, fa parte del lavoro giornaliero di molti e va a costruire la struttura di un Paese.

Le differenze, invece, riguardano l'analisi del sistema di produzione. Mentre nei libri di testo in lingua tedesca vengono analizzati con un approccio fortemente induttivo molti aspetti della filiera di produzione, includendo anche l'industria del biologico, nei libri di testo in lingua italiana ancora si presenta il cibo attraverso un'economia sostanzialmente industriale "tradizionale", senza lasciare molto spazio al confronto con il *green*.

Allo stesso tempo, però, come abbiamo visto, anche l'approccio molto più critico e "induttivo" dei libri di testo in lingua tedesca non porta a valutare coerentemente i valori vecchi e nuovi del cibo *green*, poiché, per quanto riguarda il biologico, ancora troppe volte si ricade in una visione stereotipata, che Pollan definirebbe "Arcadia da supermercato" (149).

Per rispondere, infine, alla seconda domanda di ricerca, l'analisi rivela che non esiste un vero confronto interculturale o transculturale basato sul cibo *green*. L'unico aspetto rilevato, come visto precedentemente, è un vago accenno alla globalizzazione, che non indaga pienamente le ragioni sottostanti, i pro e i contro dell'ordine globale attuale e ancora meno i valori e i presupposti di fondo che hanno portato a questo ordine (Gray 717).

In conclusione, sebbene sia risaputo che i materiali già pronti vengono poi rielaborati dai docenti, usati solo in parte o ricreati (e questo aspetto costituirà la seconda parte della mia ricerca nei prossimi mesi), è significativo osservare come i libri di testo in uso nelle scuole bilingue analizzate corrispondano poco o per nulla alla prospettiva comunicativa del QCER e del volume di accompagnamento. Come afferma Menard-Warick a proposito della classe di lingua L2: "I materiali utilizzati in classe, legati per la maggior parte a un potente discorso sociale e nazionale, spesso sono in contrasto con la costruzione identitaria dello studente" (267). A maggior ragione nella scuola primaria bilingue, dove le lingue non si configurano come L1 e L2 (semmai come *Muttersprache* e *Partnersprache*) la tematica del cibo *green* presentata sui libri di testo è scarsamente in grado di portare gli studenti a rielaborare prospettive critiche e pratiche linguistiche, in vista del raggiungimento della loro "nuova" cultura bilingue.

Bibliografia

Anderson, Benedict, *Imagined communities, Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso, 1991.

Byram, Michael, *Intercultural citizenship from an internationalist perspective*. Journal of the NUS Teaching Academy 1 (2011): 11-20.

Consiglio d'Europa, *Common European framework of reference for languages (CEFR). Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018, ed. it. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione. Volume complementare con nuovi descrittori*. Trad. it. di M. Barsi e E. Lugarini, Università degli Studi di Milano: Italiano LinguaDue, 2018

Davies, Bronwyn, Rom Harré, "Positioning: The Discursive Production of Selves". *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1990): 43-63

Diadori, Pierangela, "Tre modelli per affrontare il tema 'cucina' nella didattica dell'italiano L2: nazionale, interculturale e transnazionale". *Cucina e Italiano L2*, a cura di Pierangela Diadori e Giovanna Frosini, Firenze: Cesati, 2022 (in stampa).

Douglas, Mary. *Purity and Danger. An analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. Harmondsworth: Penguin, 1970; ed. it. Purezza e pericolo. Un'analisi dei concetti di contaminazione e tabù. Bologna: il Mulino, 2022.

Fisher, Linda et al., "Participative multilingual identity construction in the languages classroom: a multi-theoretical conceptualisation". *International Journal of Multilingualism* 17 (2020): 448-466.

Fishler, Claude, "Food, Self and Identity". *Social Science Information* (1988): 276-292.

Gray, John, "The Branding of English and the culture of the new capitalism: representations of the world of work in English Language textbooks". *Oxford University Press* (2010): 715-730.

Haukas, Asta et al., "Developing and validating a questionnaire on young learners' multilingualism and multilingual identity". *The language Learning Journal* 49 (2021): 404-419.

Menard-Warwick, Julia, "Because She Made Beds. Every Day. Social Positioning, Classroom Discourse, and Language Learning". *Applied Linguistics* 29 (2007), 267-289.

Norton, Bonny, Kellen Toohey, "Identity, learning, and social change". *Language Teaching* 44 (2011): 412-446.

Pavlenko, Aneta. "1. Bilingual Selves". *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation*, edited by Aneta Pavlenko, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2006, pp. 1-33.

Pavlenko, Aneta, "Imagined Communities, Identity, and English Language Learning", *International Handbook of English Language Teaching*, edited by Jim Cummins, Chris Davison, Boston: Springer International Handbooks of Education, 2007, pp. 589-600.

Ramirez, Arnulfo, Jaon Kelly Hall, "Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks". *The Modern Language Journal* 74 (1990): 48-65

Risager, Karen, *Representation of the world in Language Textbooks*. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

Schein, Edgar, *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

Weiniger, Csilla, Tamás Kiss, "Analyzing culture in foreign/second language textbooks: methodological and conceptual issues", *Language, ideology and education: the politics of textbooks in language education*, edit by Xiao Lan Curdt-Christiansen, Csilla Weninger, Abingdon: Routledge, 2015, pp. 50-66.

Pollan, Michael, *Il dilemma dell'onnivoro*. Milano: Adelphi, 2006.

VIDEO INTERATTIVI NELLA LEZIONE DI ITALIANO

Davide Schenetti
(Sprachenzentrum FAU Erlangen-Nürnberg)

Abstract

Questo articolo riprende la parte introduttiva del seminario sullo stesso tema tenuto dall'autore per l'ADI nel giugno del 2022.

La parte teorica cercherà di evidenziare le principali evidenze scientifiche sugli elementi che facilitano l'apprendimento con video, richiamando i principi fondamentali della teoria del carico cognitivo.

Nella parte finale vengono dati suggerimenti su software da utilizzare per la produzione di video interattivi.

Introduzione

Viviamo, anche come insegnanti di italiano, in un mondo pieno di impulsi visuali. I due più importanti social media del momento, TikTok e Instagram, si fondano sulla condivisione di immagini e, soprattutto, video e questo fornisce all'apprendente di una lingua straniera possibilità praticamente infinite per entrare in contatto con input audiovisivi cosiddetti "autentici", cioè non pensati per un pubblico di apprendenti di LS o L2.

Questo fatto, che ci piaccia o no, è parte della vita di ogni apprendente che abbiamo in classe e rendersene conto aiuta ad acquisire quella consapevolezza e quella dimestichezza necessarie a cercare, trovare e utilizzare bene le risorse migliori, per avvicinare la realtà della lezione alla realtà della vita quotidiana.

Soprattutto la recente pandemia ha spinto all'utilizzo sempre più incontrollato di video in tutti gli scenari di apprendimento, riconoscendo al mezzo, a volte in modo un po' dogmatico, un plusvalore intrinseco che

favorisce l'apprendimento (Noetel, Griffith und Delaney).

La realtà, come sempre, è un po' più complessa.

Nel seminario tenuto sul tema, i partecipanti sono stati invitati a raccontare esperienze e difficoltà nell'uso dei video a lezione di italiano e la discussione, pur non avendo la pretesa di rappresentatività statistica, ha toccato alcuni punti che dovrebbero essere conosciuti a chi ha già fatto esperienze simili nelle proprie classi: se da una parte i video sono considerati

- ideali per attirare e tenere l'attenzione;
- esempi perfetti di lingua "autentica";
- un ottimo modo per introdurre e approfondire temi soprattutto a livello più alto e in corsi di cultura e civiltà;

dall'altro lato ci sono evidenti difficoltà legate:

- al tempo necessario per trovare i video "giusti";
- al tempo necessario per la didatticizzazione;
- alle difficoltà tecniche della fruibilità del video stesso;
- ad una maggiore capacità di distrazione.

È poi interessante notare che chi ha partecipato al seminario ha messo in evidenza sia il fatto che il linguaggio dei video reperibili in internet tenda ad essere troppo colloquiale, sia che abbia la tendenza ad essere troppo controllato.

Quadro teorico

Il dibattito sull'uso di video per l'apprendimento è ancora giovane, pur essendo presente da alcuni decenni, perché l'introduzione di nuove tecniche di fruizione ha aperto nuove possibilità e nuovi interrogativi. Basti pensare al controllo

sull'input, che negli anni è passato dalla figura centrale dell'insegnante a quella dell'apprendente, oppure alle possibilità di sottotitolazione automatica, alla regolazione della velocità di riproduzione ecc. Usare video a lezione oggi è completamente diverso da quello che era negli anni '80 del secolo scorso e molte delle evidenze scientifiche riscontrate nei primi studi sul tema devono oggi essere nuovamente validate. A ciò si aggiunge il fatto che gli studi che si dedicano al sottoinsieme dell'uso dei video nella didattica delle lingue straniere sono un numero esiguo e presentano spesso casistiche particolari da cui è difficile trarre considerazioni generalizzabili. Insomma, i video nella lezione di lingua straniera sono presenti da decenni, ma è ancora poco quello che sappiamo sulla loro utilità e sul modo in cui questi possono venire sfruttati al meglio. Se tendenzialmente possiamo considerare vera l'affermazione secondo cui un video attiva l'attenzione dell'apprendente in maniera maggiore rispetto ad altri tipi di input, dobbiamo però sottolineare come ciò non produca automaticamente apprendimento. Perché ciò avvenga, nel lavoro con i video e con qualsiasi altro tipo di media, è necessario attivare e mantenere vivo il coinvolgimento (*Engagement*) dell'apprendente (Brame). A livello generale (quindi non necessariamente legato all'insegnamento delle lingue) la letteratura sembra concordare su alcuni punti (Guo, Kim und Rubin):

Keep it short: la prima indicazione per creare condizioni ideali per un impegno effettivo dell'apprendente è quella di non proporre input audiovisivi troppo lunghi. Una ricerca condotta nel 2014 su quasi 7 milioni di visualizzazioni di video all'interno di MOOCs ha mostrato che l'attenzione massima si è registrata nei video che avevano una lunghezza massima di 6 minuti. È naturalmente difficile quantificare il livello di attenzione di un pubblico online, ma lo studio dimostra che se nei video fino a sei minuti l'attenzione e il coinvolgimento rimangono molto alti, essi scenderebbero al 20% per i video tra i 12 e i 40 minuti.

Guo, Kim e Rubin evidenziano come un altro fattore che influenza l'*engagement* dell'apprendente sia lo stile: uno stile formale tende a respingere, mentre uno stile più colloquiale coinvolge maggiormente. Gli autori portano inoltre evidenze scientifiche

che sembrano indicare l'importanza di una faccia parlante nelle slide di una presentazione: anche se in alcuni casi può rappresentare una fonte di distrazione, rendere visibile chi parla sullo schermo aumenta l'attenzione. Non solo: se la persona che parla si rivolge direttamente all'utente il coinvolgimento è ancora maggiore.

Anche la velocità con cui si parla è un fattore importante: un parlato relativamente veloce (circa 160 parole al minuto sembrano essere la velocità più idonea) favorisce un coinvolgimento efficace dell'apprendente. Video con un parlato lento sembrano essere più efficaci di video con un parlato a velocità media.

Un altro fattore che influenza positivamente il coinvolgimento dell'apprendente è la definizione precisa del target: più chi guarda ha l'impressione che il video sia stato creato apposta per lui, più tenderà ad essere stimolato e attivo. Video che hanno chiaramente un altro pubblico (ad esempio registrazioni di lezioni magistrali) tendono ad essere quindi meno efficaci rispetto a video in cui chi parla dà l'impressione di rivolgersi veramente (ed esclusivamente) al pubblico che guarda. Di conseguenza funzionano meglio video che usano un linguaggio inclusivo, ricco di elementi appellativi ("Ti sei mai chiesto perché?" al posto di "ci si potrebbe chiedere perché..."? oppure "Forse anche tu/voi avete visto che..." invece di "a volte l'esperienza mostra che...")

Self regulation

Come accennato prima, oggi praticamente tutti hanno la possibilità, anche in contesti di apprendimento, di poter lavorare con i video lasciando il controllo del video stesso (riproduzione, pausa, volume, velocità di riproduzione, riavvolgimento, ripetizione ecc.) all'apprendente. Naturalmente tale controllo è soggetto alle necessità didattiche, ma la possibilità teorica, attraverso gli smartphones, di mettere letteralmente in mano ad ogni singolo apprendente il nostro input audiovisivo è una rivoluzione tecnica con evidenti risvolti didattici e pedagogici. Come vedremo anche più avanti, un video è un input infinitamente più complesso da gestire rispetto ad un testo scritto o ad un audio e avere la semplice possibilità di interrompere la riproduzione per fissare le idee, per riflettere o per ritornare su un passaggio non chiaro è fondamentale per garantire l'apprendimento. Poter metter in pausa un video permette di

approfondire quello che si è appena visto e infatti chi svolge compiti legati al video durante la sua riproduzione ottiene risultati migliori rispetto a chi svolge gli stessi compiti alla fine del video.

La teoria del carico cognitivo

Possiamo quindi dire che utilizzando video brevi, fatti per dare l'illusione di rivolgersi a chi guarda e con un parlato veloce e lasciando il controllo sul video all'apprendente avremo automaticamente risultati migliori rispetto ad altri scenari di apprendimento? Non bisogna essere i massimi esperti mondiali di domande retoriche per immaginare che la risposta è "dipende".

Per cercare di avvicinarci al significato di questo "dipende" è necessario riprendere la teoria del carico cognitivo, esposta per la prima volta da John Sweller nel 1988 (Sweller, Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning) e ripresa dieci anni più tardi (Sweller, Merriënboer und Paas, Cognitive Architecture and Instructional Design), qui riproposta con adattamenti legati al contesto specifico che tengono conto soprattutto del lavoro di Mayer (Mayer, Cognitive Theory of Multimedia Learning). Alla base di questa teoria c'è la constatazione che la memoria breve ha capacità limitate. Questa memoria gestisce tutte le informazioni che riceviamo elaborandole e decodificandole, preparandole, cioè, per essere archiviate nella memoria lunga, che ha potenzialmente una capacità illimitata di archiviazione.

- Partendo da questo presupposto la teoria del carico cognitivo suggerisce che ogni esperienza di apprendimento ha tre componenti:

Il carico intrinseco (*intrinsic load*), cioè la difficoltà in sé della materia oggetto dell'apprendimento. Volendo fare un esempio legato all'insegnamento delle lingue, il carico intrinseco che deriva dall'elaborazione di un singolo traduttore (ad esempio al lemma "Haus" corrisponde il traduttore italiano "casa") è molto basso, mentre il carico intrinseco legato al tema della *consecutio temporum* per un apprendente dell'italiano è sicuramente molto più alto.

- Il carico pertinente (*germane load*), che indica il livello di attività cognitiva necessari per raggiungere un determinato obiettivo di conoscenza. Riprendendo l'esempio precedente possiamo dire che se l'apprendente ha già interiorizzato

tutte le forme verbali dell'indicativo e del congiuntivo, il carico pertinente per arrivare a gestire correttamente la *consecutio* sarà sicuramente minore rispetto a quello di un apprendente che non abbia ancora imparato, ad esempio, le forme del congiuntivo.

- Il carico esterno (*extraneous load*), che indica lo sforzo cognitivo necessario all'apprendente per aggirare tutti quegli ostacoli esterni come ad esempio istruzioni non chiare o ridondanti, oppure fattori esterni che possono essere di ostacolo alla comprensione, come rumori, parlate dialettali o altri distrattori, oppure, ancora, stereotipi che impediscono una gestione corretta delle informazioni.

Volendo riassumere possiamo dire che un'esperienza di apprendimento effettiva minimizza il carico esterno, ottimizza il carico pertinente e gestisce efficacemente il carico intrinseco.

Nel processo di apprendimento analizzato secondo la teoria del carico cognitivo una funzione importantissima è svolta dalla memoria di lavoro, che per prima elabora gli stimoli, decidendo, di fatto, quello che verrà passato alla memoria a lungo termine e quello che invece verrà cancellato. Noi sappiamo che la nostra memoria di lavoro ha essenzialmente due canali per l'acquisizione e l'elaborazione di informazioni – quello visivo/iconico e quello audio/verbale. Ogni canale ha una capacità limitata di gestione degli stimoli e l'uso di entrambi i canali insieme può avere effetti positivi, cioè favorire il lavoro della memoria di lavoro, ma può anche portare ad un black out per l'eccesso di informazioni da elaborare.

Data questa premessa, si possono individuare 4 principali strategie:

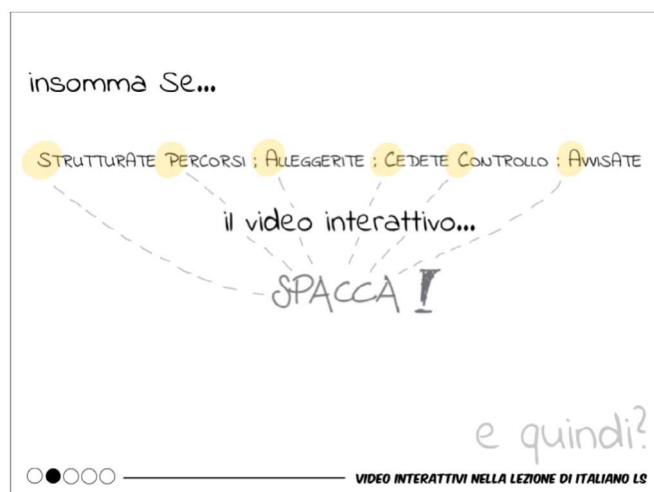
1. *signaling*: è l'uso di testo o simboli sullo schermo per evidenziare informazioni importanti. Il *signaling* può essere ottenuto con parole chiave, con un uso dei colori o del contrasto, con simboli che attirano l'attenzione su una parte dello schermo. Un esempio di video che fanno ampio uso di *signaling* è quello dei BigNomi, i video prodotti dalla Rai per spiegare, con evidente riferimento alla famosa collana editoriale dei Bignami, argomenti e temi in preparazione all'esame di maturità.

2. *segmenting (o chunking)*. La segmentazione permette all'apprendente di gestire pacchetti limitati di nuove informazioni e gli dà il controllo sul flusso delle nuove informazioni. Come abbiamo visto prima, i risultati di apprendenti che fanno esercizi durante i video sono migliori rispetto a quelli di apprendenti che fanno gli stessi esercizi alla fine della riproduzione del video. Bisogna quindi, nella preparazione dei materiali e nel lavoro che si fa fare con essi, creare strutture all'interno dei video (ad esempio per sottotemi) e fornire gli strumenti tecnici per una navigazione del video. L'apprendente dovrebbe poter avere il controllo della riproduzione, poter metter in pausa, riguardare ecc.
3. *Weeding* (letteralmente diserbare, togliere l'erbaccia). Togliere informazioni superflue che aumentano il carico esterno e rendono più complicato il carico pertinente. *Weeding* può voler dire eliminare rumori di sottofondo, effetti speciali, immagini o sequenze ecc, in quanto il cervello dell'apprendente non sa in anticipo quali informazioni sono importanti e quali no. Naturalmente questo processo va adattato al livello di competenza dell'apprendente: Informazioni che possono essere superflue a livello base possono naturalmente essere importanti a livello avanzato.
4. *Matching modality*: è importante cercare una sincronizzazione dei due canali, con una contiguità che deve essere cercata sia a livello spaziale (ad esempio etichette sovrapposte ad oggetti dovrebbero essere vicino agli oggetti stessi) sia a livello temporale (eventuali parole chiave dovrebbero ad esempio comparire quando sono pronunciate, non prima o dopo).

La multicanalità dei video può quindi essere un fattore positivo, se riusciamo a limitare i problemi che essa, contemporaneamente crea. A questo proposito si può far riferimento all'esperienza che probabilmente molti di noi hanno fatto con video sottotitolati. Da una parte i sottotitoli possono essere un aiuto, dall'altro essi sono sicuramente un elemento di distrazione, aggravato dal fatto che siamo più veloci a leggere che a parlare e che quindi è molto facile creare degli squilibri nella *matching modality*, anticipando ad esempio parole che vengono pronunciate più tardi. A questo si deve aggiungere il fatto che i

sottotitoli non sono eludibili: se ci sono non possiamo non leggerli e chi ha già visto film sottotitolati male sa quanto questo possa essere alla fine un elemento che ingigantisce il carico esterno del processo di apprendimento, fino a impedire completamente l'elaborazione di stimoli. L'uso di sottotitoli in videosequenze in cui sono già presenti altri elementi visuali di evidenziazione è altrettanto pericoloso, perché l'apprendente non sarà probabilmente in grado di gestire i tre elementi, trovandosi ad esempio a concentrarsi su una parte dello schermo che viene evidenziata, ma sforzandosi contemporaneamente di seguire il canale audio e di leggere i sottotitoli che sono in genere nella parte centrale bassa dello schermo.

L'uso di video in contesti di apprendimento di una lingua straniera ha quindi grandi potenzialità solo se gestito e preparato bene. Un uso improvvisato rischia invece di produrre risultati che sono peggiori di quelli ottenibili con input monocanali (come un testo scritto o un audio). È perciò fondamentale guidare il lavoro con i video dell'apprendente. Ciò non vuol dire naturalmente prendere il controllo totale del processo, ma semplicemente creare percorsi e dare orientamento. Nel laboratorio tenuto la scorsa estate è stato perciò evidenziato quanto sia importante strutturare percorsi, alleggerire, cedere controllo e avvisare:



Strumenti

Quanto detto fino ad ora dovrebbe aver evidenziato l'importanza di presentare all'apprendente video interattivi, cioè arricchiti di elementi che da una parte creano metastrutture e percorsi, dall'altra inseriscono fasi di riflessione e controllo.

Per fare ciò esistono oggi ottime soluzioni tecniche. La scelta su quale di queste sia più adeguata dipende dai bisogni individuali del docente e della classe, dalle risorse e dalla competenza tecnica dei soggetti coinvolti.

Nel laboratorio tenuto in estate è stato presentato H5P (<https://h5p.org>), un software che permette di creare varie tipologie di esercizi multimediali, tra cui anche dei video interattivi.

H5P ha diversi vantaggi: oltre ad essere gratuito e sviluppato con licenza MIT (una delle licenze *open-source*), funziona su tutte le piattaforme e i sistemi operativi, permette di raggiungere velocemente ottimi risultati anche senza particolari conoscenze tecniche grazie ad una buona usabilità, è localizzato (cioè tradotto) in tantissime lingue e ha una documentazione molto curata.

Ci sono varie possibilità per installare e lavorare con H5P e anche in questo caso la scelta dovrà tener conto delle capacità e delle risorse tecniche dell'insegnante e della struttura in cui opera (esistono plugin di H5P che si lasciano installare comodamente sulle principali piattaforme tra cui *Moodle*, *Drupal* e *Wordpress*). È possibile però anche lavorare con H5P senza bisogno di gestire server o piattaforme. Basta installare Lumi (<https://app.lumi.education>), un programma che permette di utilizzare tutte le librerie di H5P e fornisce la possibilità di esportare i materiali prodotti in un file *html*, che può poi essere spedito per mail alla classe e può essere visualizzato con un qualsiasi browser.

Si rimanda ai link indicati per istruzioni sul lavoro con questi due programmi, tutorial, suggerimenti ed esempi.

Bibliografia

Brame, Cynthia J. "Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content." *Life Science Education* 2016: 1-6.

Delgado, P., et al. „Learning from text and video blogs: comprehension effects on secondary school students.“ *Education and Information Technologies* 2021.

Guo, Philip, Juho Kim und Rob Rubin. „How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos.“ *Proceedings of the first ACM conference on Learning*. 2014.
Guo, Philip & Kim, Juho & Rubin, Rob.

Mayer, Richard E. „Cognitive Theory of Multimedia Learning.“ *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2005.

—. „Using multimedia for e-learning.“ *Journal of Computer Assisted Learning* 2017: 403-423.
Noetel, Michael, et al. „Video Improves Learning in Higher Education: A Systematic Review.“ *Review of Educational Research* 2021: 204–236.

Sweller, John. „Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning.“ *Cognitive Science* 1988: 257-285.

Sweller, John, J.J.G. van Merriënboer und F.G.W.C. Paas. „Cognitive Architecture and Instructional Design.“ *Educational Psychology Review* 1998: 251–296.

Yousef, Ahmed Mohamed Fahmy, Mohamed Amine Chatti und Ulrik Schroeder. „The State of Video-Based Learning: A Review and Future Perspectives.“ *International Journal on Advances in Life Sciences* 2014.

LA DONNA È MOBILE - WIE DIE WERBUNG ITALIENISCHE OPERN INSTRUMENTALISIERT UND WIR (TROTZDEM) DAMIT IM ITALIENISCHUNTERRICHT ARBEITEN KÖNNEN

Katharina Wieland
(Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Abstract

Der vorliegende Beitrag verbindet die Analyse von Werbung und die Beschäftigung mit italienischer Oper, welche einen wichtigen kulturellen Referenzpunkt in der Auseinandersetzung mit der italienischen Sprache und Italien darstellt. Neben der Möglichkeit, dass die Lernenden durch die Analyse und die Arbeit mit Werbung im Italienischunterricht einen vielleicht ersten Zugang zu italienischen Opern überhaupt erhalten, bieten ausgewählte Vorschläge Potenzial zur Arbeit an der kritischen Medienkompetenz der Lernenden.

1. Einleitung

Eine ganze Reihe von Produkten wurde und wird in der deutschen und italienische Fernseh- bzw. audiovisuellen Werbung zu Marketingzwecken mit italienischer Opernmusik verbunden. Die Bandbreite reicht von Lebensmitteln über Reinigungsprodukte hin zu Parfums und Autos, Banken und Supermarktketten. Unschwer lässt sich dabei erkennen, dass die meisten Produkte einen Genuss all'italiana (in Deutschland) oder eine Verbindung mit heimatlicher, regionaler Produktion (in Italien) herstellen wollen. Weiterhin sollen sie bei Produkten wie Parfums oder Autos durch den Bezug auf die Hochkultur der Oper ein Bild von Kultiviertheit und Eleganz, ja auch von Luxus, vermitteln. Werbung hat schon lange ihren Platz im Unterricht und in didaktischen Vorschlägen, wenn es darum geht, ihre Effekte medienkritisch zu diskutieren. Im vorliegenden Beitrag wird der Fokus zudem auf die Nutzung italienischer Opernmusik in

der Werbung gelegt, da darüber Werbung als etwas Kulturspezifisches und kulturell Verankertes erfahren werden kann.

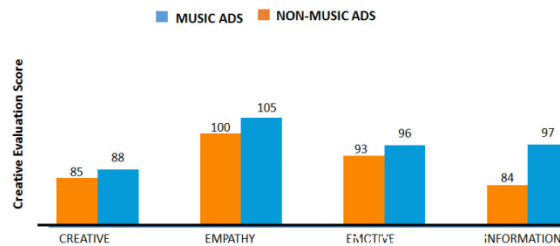
2. Musik in der Werbung

Alle Arten von Musik tragen zum Erinnern und Behalten von Werbebotschaften bei. Sie dienen als mnemonischer Anker und helfen uns, unter den zahlreichen Werbebotschaften, denen wir täglich ausgesetzt sind, die herauszufiltern, die wir für behaltenswert erachten. Oder ist es nicht vielleicht so, dass unser Gehirn sie als behaltenswert erachtet, gerade weil sie von Musik begleitet werden, selbst wenn uns die Werbebotschaft im besten Falle herzlich egal ist?

Laut einer von der Werbeagentur Nielsen in Auftrag gegebenen Studie (2015) erfüllt Werbung mit Musik in der Wahrnehmung der Rezipienten wesentlich besser zentrale Kriterien, welche Agenturen an eine Werbeanzeige stellen, nämlich u.a. Kreativität, Informationsgehalt oder emotionale Ansprache (vgl. Manca 2021). Gerade bei der Übermittlung von Emotionen scheint Musik dem gesprochenen Wort überlegen. Musik kann bei unterschiedlichen Probanden sehr ähnliche Emotionen auslösen, wodurch aus Marketingsicht die emotionale Wirkung der Werbung leichter vorhersehbar und steuerbar wird.

THE POWER OF MUSIC

Ads with some form of music perform better than others across four key metrics



Creative Evaluation scores range from 0-200. These scores are derived from a proprietary algorithm.
Source: Nielsen Creative Evaluation 9/12/14 – 4/20/15.

Nach Cano (2020) kommen der Musik im Film generell drei Funktionen zu, die auch gemeinsam auftreten können:

- *Funzioni comunicative*: Hierbei geht es um die kommunikative Vermittlung, z.B. der Einsatz von Folklore-Musik zur Vermittlung regionaler Zugehörigkeit oder die Verwendung der Erinnerungsmotivtechnik zum besseren Einprägen und Wiedererkennen des Gehörten.
- *Funzioni motorio-affettive*: Bei diesen Funktionen geht es darum, dass Musik psychische und physische Reaktionen hervorzurufen vermag, (z.B. Gänsehaut, Freude), also um die Wirkungen auf die Empfänger.
- *Funzioni di socializzazione*: Diese Funktion zielt auf das soziale, verbindende Element von Musik ab. Eine gemeinsam wahrgenommene Musik ermöglicht den sozialen Austausch, dient der sozialen Gruppenbildung und fördert soziale Aktivitäten.

Die Musik für einen erfolgreichen Werbespot muss diesen Funktionen gerecht werden. Dies geschieht teilweise durch eigens für Werbespots komponierte Stücke, die in ihrer Gestaltung insbesondere auf die motorisch-affektiven Funktionen ansprechen sollen. Zu einem Großteil werden aber bereits sehr bekannte Melodien und Texte eingesetzt oder umgestaltet. Beides ist der Fall bei Operauszügen in der Werbung. Sehr bekannte Melodien (z.B. Arien oder auch Ouvertüren) kommen zum Einsatz, um durch Bekanntheitsgrad und demzufolge

Wiedererkennungswert Aufmerksamkeit im Dschungel der zahlreichen Werbebotschaften zu erregen. Neugestaltungen, häufig durch eine Reduktion auf die Melodiestimme und wenig orchestrale Begleitung sowie das Versehen mit einem neuen „Werbetext“, sollen das Gedächtnis der Konsumenten unterstützen. Die Melodie ist schon bekannt, der neue Text und damit die Werbebotschaft kann leichter verarbeitet werden.

3. Oper in der Werbung

Untersuchungen zu Opernmusik in der Werbung sind kaum zu finden. Kuhn (2005) hat sich allerdings mit der Oper im Film auseinandergesetzt. Dort entstehen durch die Nutzung von Opernelementen wechselseitige Bezüge, es werden Mediengrenzen überschritten. Das künstlerische Werk wird aus dem ursprünglichen Präsentationszusammenhang gelöst und in einen neuen Kontext eingefügt. Hierbei spielt Intermedialität eine entscheidende Rolle (vgl. auch Janich 2010: 505).

Bei der Nutzung von Opernmusik in der Werbung handelt es sich um intermediale Referenzen, bei denen es zu einer Übertragung von formalen und/oder inhaltlichen Elementen eines anderen Mediums kommt. Es geht also um das Überschreiten von Grenzen zwischen konventionell als distinkt angesehenen Ausdrucks- oder **Kommunikationsmedien**, damit sich im Hybriden eine neue Bedeutung konstituiert (vgl. hierzu auch Leitzke-Ungerer 2013: 11).

Ist Oper an sich schon intermedial, da innerhalb eines Werks mit Text (Libretto), Musik und szenischer Darstellung bereits verschiedene Medien aufeinandertreffen

und sich aufeinander beziehen, so kommen durch den Transport eines Operausschnitts in einen Werbespot weitere Ebenen der Intermedialität hinzu.

3.1. Beispiel¹

Werbung für das Parfum „Le mâle“ bzw. „Classique“ von Jean-Paul Gaultier – Casta Diva: Norma (Bellini).

Die Parfumwerbung zum Parfum „Le mâle“ bzw. „Classique“ von Jean-Paul Gaultier, bei der nacheinander ein Mann bzw. eine Frau gezeigt werden, welche nach einer gemeinsam verbrachten Nacht mit einer Partnerin bzw. einem Partner, das Bett, den Raum und damit auch die Partnerin oder den Partner auf unbestimmte Zeit verlassen. Die zurückbleibende Person erwacht ebenfalls, nimmt den im Bett verbliebenen Parfumgeruch wahr und schaut sehnsuchtsvoll hinterher. Unterlegt ist der Werbespot mit der Arie Casta Diva aus der Oper Norma. Mit Referenz zur Oper wird die geliebte Person als verehrens-wert, ja göttlich, im Werbespot dargestellt. Gleichzeitig werden die eher spärlich bekleideten Personen gerade nicht als keusch dargestellt, was insbesondere für die weibliche Rolle eine Anspielung auf die Figur der Norma in der Oper sein kann. Die Referenz auf das gesamte semiotische System der Oper entsteht vor allem durch die Bildsprache des Werbespots, da durch die Einrichtung und Großzügigkeit der Wohnung Eleganz und ein gehobener Lebensstil vermittelt werden sollen, Attribute, die häufig auch der Oper zugesprochen werden.

3.2. Kategorien der Nutzung von Opernreferenzen in der Werbung

Die intermedialen Referenzen, die entstehen können, sind entweder auf ein bestimmtes Medienprodukt, hier eine bestimmte Oper, oder auf das gesamte semiotische System, das System „Oper“, bezogen. Andere Referenzen auf das System „Oper“ entstehen beispielsweise in Werbespots, in welchen von den Darstellenden gemeinsam gesungen wird, also sozusagen Opernchöre imitiert werden (z.B. Werbung für Choco Crossies, Ajax, Ristorante Pizza). Die genutzte Opernarie stellt im Sinne eines „intermusikalischen“ und teilweise auch „intertextuellen“ Zitats sehr

deutlich den Bezug zu einer bestimmten Oper her (vgl. Kuhn 2005: 35f.).

Neben der Nutzung des Operausschnitts in unveränderter Form greift die Werbung auch auf Neugestaltungen zurück, bei denen ein neuer Text zur Opermelodie hinzugefügt wird. Diese Tatsache führt uns zur Unterscheidung zwischen Oper als Hintergrund des Werbespots und Oper als Parodie. Beiden ist gemeinsam, dass durch die Musik ein hoher Wiedererkennungswert des Werbespots und eine Identifikation und Ansprache der Rezipienten nach den von Cano genannten Funktionen entstehen kann. Während bei der Nutzung des Originaltextes jedoch auch immer eine Referenz auf die Opernerzählung möglich ist, fällt diese bei der Parodie weg, mit dem Ziel, durch einen hinzugefügten Werbetext die Werbebotschaft zu steigern. Die Referenz auf das System „Oper“ bleibt aber häufig erhalten, denn das beworbene Produkt soll häufig Exklusivität, Schönheit, Luxus oder zumindest Besonderheit suggerieren. Viele dieser Parodien – welche eine maximale Instrumentalisierung der Opernmusik für Werbezwecke darstellen – stammen aus Werbespots der 70er, 80er und 90er Jahre des 20. Jahrhunderts, z.B. Werbung für Choco Crossies in Deutschland oder für das Reinigungsmittel der Marke Ajax oder die Staubsauger-marke Vaporella in Italien. Gerade solche Parodien lassen einen heutzutage schmunzeln; dennoch haben diese Werbespots dazu beigetragen, dass durch ihre Einprägsamkeit italienische Opernmelodien im Alltag vieler Menschen angekommen sind.

4. Was hat das mit dem Italienischunterricht zu tun?

4.1. Bildungspolitische Verortung und kulturdidaktische Überlegungen

Die Oper als Kulturgut Italiens hat durchaus ihren Platz im Italienischunterricht, auch wenn der hier beispielhaft herangezogene Lehrplan Italienisch für das Bundesland Sachsen-Anhalt (Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt 2022) Oper nicht explizit als Thema für den Italienischunterricht benennt. Wir finden aber für die Klassenstufen 9, 10 und vor allem 11/12 die Forderung nach der Auseinandersetzung mit kulturellen und traditionellen Aspekten Italiens, z.B. der Musik (u.a. ebd.: 51). Der Zugang über die in den Werbespots genutzten Arien bietet aber

¹ Die Links zu den im Text erwähnten sowie zu weiteren

Werbespots finden sich im Anhang.

auch einen Einstieg in die Oper für jüngere Lernende, da der Umgang mit Werbung an die Lebenswelt der Lernenden anschließt.

Ausgehend davon, dass die Auseinandersetzung mit Oper und Werbung neben ihrer Verortung in der Text- und Medienkompetenz auch interkulturelle Kompetenzen schulen soll, stellt sich die Frage, ob Werbung denn geeignet ist, um authentisch die Zielkultur abzubilden. Werbung ist nur eine inszenierte Form der Authentizität bzw. eine „medial vermittelte Authentizität“ (Janich 2010: 191) und Teil der Populärkultur. Die Nutzung von Musik aus bekannten Opern ist eine Authentizitätsstrategie, denn durch die Musik werden Authentizitätssignale ausgesendet, die wiederum bekannte Stereotypen bedienen, z.B. dass ein vermeintlich italienisches Produkt wie die Pizza eines deutschen Tiefkühlwarenherstellers italienischer wirken soll. Werbung bedient sich dabei der Bedeutungskonventionen einer Gesellschaft und versucht auf Basis kultureller Normen ein Gefühl von Gemeinsamkeit entstehen zu lassen. Ob Werbung gut und in gewisser Weise authentisch wirkt ist ein Zuschreibungsprozess, der um so besser funktioniert, wenn wir die Authentizitätssignale auch „verstehen“ können, wenn wir kulturell damit vertraut sind oder im Rahmen des interkulturellen Lernens damit vertraut gemacht werden (vgl. Mayr 2015). Für den FSU ist somit die (kulturkontrastive) Perspektive auf Opern-Werbung mit folgenden Fragestellungen interessant: Mit welcher Musik, welchen Bildern, welchen Texten wird in der Werbung Bezug auf Elemente der italienischen Kultur evoziert? Welche Anspielungen, welche intermedialen Referenzen werden hergestellt, welches Hintergrundwissen ist nötig, um diese zu verstehen? Wie werden – aufgrund von fehlenden Referenzpunkten – identische Produkte in Deutschland und Italien beworben? Werbung hat dabei nicht nur appellativen Charakter, sondern kann auch Kunst und Unterhaltung sein (vgl. Janich 2010: 504). Werbung ist nicht nur massenmediale Kommunikation, sie ist auch Populärkultur. Sprachliche Werbezitate sind selbstverständlicher Bestandteil des Alltags, Werbeslogans dienen mitunter als geflügelte Worte. Damit Lernende diese verschiedenen Ebenen von Werbung erkennen können, ist es auch wichtig, diese mit dem Ziel der Förderung ihrer Medienkompetenz

zu betrachten. Werbung und damit auch Werbespots finden bereits Erwähnung im Bereich der Text- und Medienkompetenz für die Jahrgangsstufen 7 wo Lernende „Funktionen und Intentionen altersrelevanter Medien (Information, Unterhaltung, Bildung und Werbung) unterscheiden“ können sollen (u.a. ebd.: 17f.).

4.2. Entwicklung von Medienkompetenz mit Werbung

Die Arbeit mit Werbeanzeigen im Fremdsprachenunterricht ist schwerpunktmäßig in der Säule der Medienkritik im bekannten Medienkompetenzmodell von Baacke (1997) zu verorten. Häufig geht es in zugehörigen Aufgaben um die Wirkung von Werbung, um die Entfaltung ihrer appellativen Funktion. Dabei erfolgte lange aber eine Reduktion auf die sprachlichen Funktionen und den spielerischen Umgang mit Sprache (vgl. Schumann 2008: 48). Dies wird gerade audiovisueller Werbung nur teilweise gerecht, da durch die Komplementarität von Bild und Sprache und die mitunter künstlerische Bildsprache alltagskulturelle Zusammenhänge, Emotionen, verschlüsselte Botschaften und kulturelle Konnotationen vermittelt werden. Dies kann in Bezug auf unser Thema „Oper“ überdeutlich in medial vermittelten, leicht erfassbaren Merkmalern verkürzter Fremdbilder passieren. Aber auch wesentlich subtilere Bezüge, z.B. über emotionale Aufladung und impliziteren Bezug auf die Operngrundlage sind möglich, wie im nachfolgenden Beispiel der Werbung für die Automarke Alfa Romeo aufgezeigt wird.

Damit Lernende medienspezifische Wahrnehmungs- und Wirkungsfunktionen erkennen, bedürfen wir eines Zugangs zum Werbematerial auf Ebene der visual literacy. Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, visuell zu kommunizieren. Dies beinhaltet sowohl die Befähigung zur kritischen Bildrezeption als auch zur kompetenten Bildproduktion (vgl. Hecke/Surkamp 2010:141). Wenn wir die kritische Bildrezeption bei den Lernenden fördern möchten, muss es darum gehen, dass sie in Werbung alltagskulturelle Zusammenhänge, Emotionen und kulturelle Konnotationen erkennen und analysieren lernen.

4.3. Beispiel

Werbung für die Automarke „Alfa Romeo“ - *Un bel dí, vedremo: Madame Butterfly* (Puccini)

Zunächst erfolgt eine Analyse der verschiedenen Ebenen des Werbespots, die letztendlich auf das Erkennen von Intermedialität und damit die Schulung der visual literacy und der kritischen Medienkompetenz abzielt. Der Einstieg kann über eine Beschreibung des Gesehenen erfolgen, damit zunächst deutlich wird, welche Eindrücke und Emotionen die Filmbilder transportieren. Anschließend wird die Musik in den Mittelpunkt gestellt: „Welche Wirkung entfaltet die Musik, welche Stimmung entsteht durch sie?“ Da nicht davon auszugehen ist, dass die Lernenden die Oper „Madama Butterfly“ oder die Arie „Un bel dí, vedremo“ kennen, sollte anschließend eine kurze Zusammenfassung des Opern Inhalts gelesen werden, bevor der Text der Arie näher betrachtet wird. Für die spätere medienkritische Analyse des Werbespots sollte zum einen die romantisch verklärte, aber letztendlich enttäuschte und zum Selbstmord führende Liebe der Madame Butterfly deutlich werden, zum anderen sollte thematisiert werden, dass die Oper auch ein Spiegelbild der Gesellschaftsverhältnisse und der Rolle der Frau der damaligen Zeit darstellt, verstärkt durch die Wirkmacht von kolonialistischen Strukturen.

Im nächsten Schritt geht es nun darum, den Inhalt der Oper und der Arie in einer medienästhetischen Analyse der Intermedialität in Bezug zum Werbespot zu setzen. Welche Geschichte erzählt die Oper, welche Elemente der Opernerzählung werden in dem Werbespot aufgegriffen, welche Elemente werden verändert, ja sogar ins Gegenteil verkehrt? Mit welchen filmischen und musikalischen Mitteln wird dies unterstützt? Wie spielen die Medien Werbefilm und Oper(narie) zur Deutung des bestimmenden Themas zusammen? Der Spot – durch Aussehen der Protagonistin sowie tempelähnliche Gebäude etwas stereotypisierend im asiatischen Raum verankert – setzt beispielsweise beim sehnsuchtsvollen Blick der Frau aus der Höhe auf einen Hafen bzw. eine Hafenstadt ein, greift also das Motiv der Arie auf. Ebenso lässt der Griff der Werbefilmprotagonistin zum Dolch zunächst ähnlich Schreckliches vermuten wie in der Oper. Letztendlich wird das Opernmotiv aber ins Gegenteil

verkehrt, da die Protagonistin anders als Madame Butterfly sich durch das Zerstören des Bildes des Geliebten aktiv selbst aus der unglücklichen Beziehung löst.

Das gewählte Beispiel stellt eine kulturbezogene Werbung par excellence dar, denn ohne den Hintergrund der Oper sind wesentliche Bild- und Handlungselemente des Werbespots nicht zu verstehen. Wen wundert es da, dass die deutschsprachige Werbung für dasselbe Automodell gänzlich anders gestaltet ist? Dies kann wiederum als Diskussionsanlass dazu dienen, warum überhaupt eine solche Darstellungsform für eine Autowerbung genutzt wurde, welche Zuschreibungen und Emotionen zum beworbenen Produkt wohl beim Zielpublikum erzeugt werden sollten.

4.4. Weitere didaktische Vorschläge

Nicht alle Werbespots bieten eine derart umfassende Möglichkeit, sich kulturbezogen mit Oper in der Werbung auseinanderzusetzen. Und wenn, dann erfordert eine derartige Auseinandersetzung auch ein fortgeschrittenes Sprachniveau, so dass der hier gezeigte Vorschlag sicher eher ab dem 4. Lernjahr aufwärts verortet werden kann. Aber auch im weniger fortgeschrittenen Unterricht kann im Sinne der Entwicklung von kritischer Medienkompetenz mit Werbespots und Oper gearbeitet werden. Im Folgenden sollen stichpunktartig einige didaktische Vorschläge zur Arbeit damit unterbreitet werden:

- Auseinandersetzung mit der Musik

Es bietet sich an, zunächst nur die Musik zu hören und die Lernenden Hypothesen bilden zu lassen, welches Produkt mit dieser Musik beworben werden könnte. Anschließend können hier persönliche Assoziationen und evtl. auch thematisierte Stereotype aufgegriffen werden. Schließlich wird italienische Opernmusik bei Produktwerbung vielfach auch dazu eingesetzt, ein gewisses Bild von „italianità“ zu vermitteln, welches stark stereotypisierend ist.

- Thematisierung von Stereotypen

Viele Werbevideos bieten sich auch an, um weitere Stereotype, z.B. Genderstereotype zu thematisieren (z.B. Lewin 2015). An der Konstruktion von Gender sind mediale Bilder, die selbstverständlich Teil der Lebenswelt Jugendlicher sind, stark beteiligt.

Damit entfalten visuelle Geschlechterkonstruktionen eine naturalisierende Wirkmächtigkeit, die im Unterricht durch eine kritische Analyse aufgebrochen werden kann. So könnten die Lernenden, z.B. beim eingangs beschriebenen Parfum-Werbespot in Partnerarbeit das den Werbespots zugrundeliegende Frauen- bzw. Männerbild ermitteln und analysieren, durch welche visuellen Mittel es produziert wird. Dadurch, dass es den Spot sowohl mit der weiblichen als auch der männlichen Person als Protagonist:in gibt, ist er besonders für die Gegenüberstellung geeignet. Zur Unterstützung der Spracharbeit kann zuvor ein Handout zur Beschreibung der visuellen Mittel von Werbespots gemeinsam erstellt und den Lernenden an die Hand gegeben werden.

- Eigene Medienproduktion

Beim Einsatz von Werbespots kann es im Sinne der Medienkompetenz nicht nur um die Rezeption, sondern auch um die Entwicklung von produktiven Fertigkeiten bei Lernenden gehen (Mediengestaltung) gehen, damit diese eigene weiterführende Gedanken zum Thema entwickeln können.

Mayr (2015) schlägt vor, dass die Lernende eine eigene Werbung für ein fiktives Produkt im Zielsprachenland entwickeln. Hierzu müssen sie zuvor analysierte kulturelle Merkmale der Zielsprachenkultur an einem neuen Beispiel anwenden, was das Verständnis für die fremde Kultur verbessern kann. Eine erweiterte Aufgabenstellung könnte dann auch in einem Vergleich zwischen kulturellen Besonderheiten des Zielsprachenlandes und der lernereigenen Kultur liegen, indem diese darüber nachdenken wie sie dasselbe Produkt in Deutschland / im Land ihrer Herkunftssprache vermarkten würden oder sogar auch hier in die konkrete Videoproduktion gehen.

Ähnlich sprachvergleichend lässt Wirth (2009) Lernende in einer kreativen Tandemarbeit vorgehen: Hier sollen die Lernenden zeigen, dass sie die Diskrepanz zwischen Informationsvermittlung und Werbung verstanden haben. Dazu entwerfen sie für eine Marke ihrer Wahl zwei Anzeigen: eine, die so gut wie möglich über die echten Eigenschaften des Produkts informiert, und eine andere, welche die Konsumenten auf emotionaler Ebene für das Produkt begeistern soll.

5. Fazit

Werbespots bieten eine große Bandbreite an Möglichkeiten, sich medienkritisch mit Spezifika der italienischen Kultur im Unterricht auseinanderzusetzen, wie hier am Beispiel der Opernkultur gezeigt werden sollte. Durch ihre Verankerungen in gesellschaftlich geteiltem Wissen, Wertvorstellungen und mitunter auch Stereotypen bieten sie auf verschiedenen Niveaustufen Ansatzpunkte für die Arbeit an der schülerseitigen Medienkompetenz in Kombination mit einem Einstieg in die faszinierende Welt der italienischen Oper.

Bibliografia

Baacke, Dieter. *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer, 1997.

Cano, Cristina. *La musica nel cinema. Musica, immagine, racconto*. Roma: Gremese, 2002.

Janich, Nina. „Sprache der Massenmedien und der Werbung“ In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen et al. (ed.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 2010, 502–509.

Kuhn, Bernhard. *Die Oper im italienischen Film*. Essen: Verlag Die blaue Eule, 2005.

Leitzke-Ungerer, Eva. „Intermedialität – Anmerkungen zum literaturwissenschaftlichen Konzept und zum fremdsprachendidaktischen Potenzial“ In: Eva Leitzke-Ungerer, Christiane Neveling (ed.): *Intermedialität im Französischunterricht. Grundlagen und Anwendungsvielfalt*. Stuttgart: ibidem, 2013, 11-30.

Lewin, Sonja. „Gender on the Billboard. Genderkonstruktionen in der Werbung und im Alltag aufspüren“, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 135, 2015, 26–31.

Manca, Flavia Antonia. “La potenza evocativa della musica nella pubblicità: sound branding, brani musicali e jingles”, <https://lagazzettadelpubblicitario.it/approfondimenti/musica-pubblicita/>, 2021.

Mayr, Waltraud Brigitte. „Konzeptualisierung kultureller und kommerzieller Authentizität. Zur Interpretation von Fernsehwerbung“, *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 56, 25–38, 2015.

Nielsen (ed.): “I Second that Emotion: The Emotive Power of Music in Advertising”, <https://www.nielsen.com/us/en/insights/article/2015/i-second-that-emotion-the-emotive-power-of-music-in-advertising/>, 2015.

Schumann, Adelheid: „Interkulturelles Lernen mit Werbung“, *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, 2, 2008, 48–53.

Wirth, Götz. „Globalisierte Werbung - nachhaltig oder hinterhältig“, *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 25, 2009, 36–47.

Arie “Un bel dì vedremo“ aus Madama Butterfly (G. Puccini)

*Un bel dì, vedremo
levarsi un fil di fumo sull'estremo
confin del mare.
E poi la nave appare.
Poi la nave bianca
entra nel porto, romba il suo saluto.*

*Vedi? È venuto!
Io non gli scendo incontro. Io no. Mi metto
là sul ciglio del colle e aspetto, e aspetto
gran tempo e non mi pesa
la lunga attesa.*

*E ... uscito dalla folla cittadina
un uomo, un picciol punto
s'avvia per la collina.*

*Chi sarà? Chi sarà?
E come sarà giunto
che dirà? Che dirà?
Chiamerà “Butterfly” dalla lontana.
Io senza dar risposta
me ne starò nascosta
un po' per celia ... e un po' per non morire
al primo incontro, ed egli alquanto in pena
chiamerà, chiamerà:
“Piccina mogliettina,
olezzo di verbena,”
i nomi che mi dava al suo venire.*

*(a Suzuki)
Tutto questo avverrà,
te lo prometto.
Tienti la tua paura – io con sicura
fede l'aspetto.*

Trama

Sbarcato a Nagasaki, Pinkerton, ufficiale della marina degli Stati Uniti, per vanità e spirito d'avventura si unisce in matrimonio, secondo le usanze locali, con una geisha quindicenne di nome Cio-cio-san (giapponese: Chōchō-san), termine giapponese che significa Madama (San) Farfalla (蝶, Chō?) in inglese Butterfly, acquisendo così il diritto di ripudiare la moglie anche dopo un mese; così infatti avviene, e Pinkerton ritorna in patria abbandonando la giovanissima sposa. Ma questa, forte di un amore ardente e tenace, pur struggendosi nella lunga attesa accanto al bimbo nato da quelle nozze, continua a ripetere a tutti la sua incrollabile fiducia nel ritorno dell'amato.

Pinkerton infatti ritorna dopo tre anni accompagnato da una giovane donna, da lui sposata regolarmente negli Stati Uniti. È venuto a prendersi il bambino, della cui esistenza è stato messo al corrente dal console Sharpless, per portarlo con sé in patria ed educarlo secondo gli usi occidentali. Soltanto di fronte all'evidenza dei fatti Butterfly comprende: la sua grande illusione, la felicità sognata accanto all'uomo amato, è svanita del tutto. Decide quindi di scomparire dalla scena del mondo, in silenzio, senza clamore; dopo aver abbracciato disperatamente il figlio, si immerge un pugnale nel petto (facendo Harakiri).

Quando Pinkerton, sconvolto dal rimorso, entrerà nella casa di Butterfly per chiedere il suo perdono, sarà troppo tardi: la piccola geisha ha già terminato di soffrire.

Quellen: <https://opera-inside.com/un-bel-di-vedremo-eine-arie-aus-der-oper-madama-butterfly/?lang=de>; <https://www.musicacolta.eu/madama-butterfly/>

Beispiele:

Jean-Paul Gaultier – Parfum: <https://www.youtube.com/watch?v=UU35gOrUBoc>

Alfa Romeo (italienisch): <https://www.youtube.com/watch?v=Vcu5Slz6SfA>

Alfa Romeo (deutsch): <https://www.youtube.com/watch?v=IkSSq8S029M>

Weitere Links (Werbespot mit Opernmusik)

Ristorante Pizza:

<https://www.youtube.com/watch?v=cveOD7oxJjU> <https://www.youtube.com/watch?v=mR2dnYfJkww>

Supermarktkette Conad: https://www.youtube.com/watch?v=_ytDABR25v0

<https://www.youtube.com/watch?v=AWnjaQ3eHhc>

Fini Tortellini: <https://www.youtube.com/watch?v=yubKJF1ShY0>

Ajax Reinigungsmittel: <https://www.youtube.com/watch?v=6j8hCzCzRow>

Choco Crossies:

<https://youtu.be/X1sUSnzgrD4>

Ristorante Pizza: <https://www.youtube.com/watch?v=x59czQoyJkU>

<https://www.youtube.com/watch?v=EWEiqe5h-6o>

<https://www.youtube.com/watch?v=Uhe7ETvkfgM>

Vaporella: <https://www.youtube.com/watch?v=o6LEW-agCAk>

SPRICH DOCH, SPRICH – THEATERWORKSHOP FÜR FREMSPRACHENLEHRKRÄFTE

Katharina Wieland
(Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

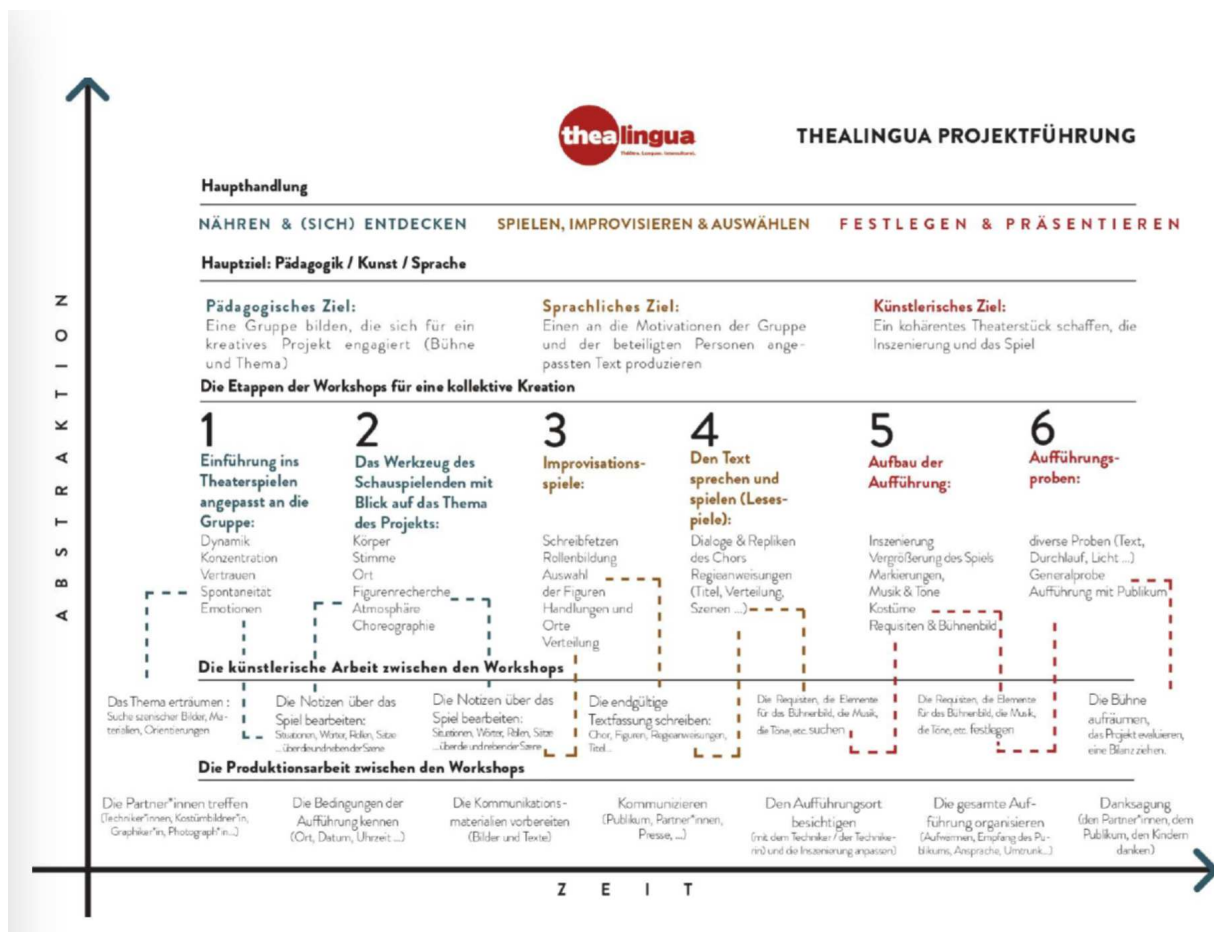
Am 17. Juni fand im Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt in Halle (Saale) ein Workshop zu Theatermethoden im Dienst des Fremdsprachenlernens statt. Teilnehmende waren Fremdsprachenlehrkräfte der romanischen Sprachen aus Schule, Hochschule und der Erwachsenenbildung sowie Lehramtsstudierende. Die Veranstaltung wurde in Kooperation mit dem Institut für Romanistik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg von Dr. Katharina Wieland organisiert und federführend von Marjorie Nadal (THEALINGUA, Berlin) durchgeführt. Finanziell unterstützt wurde sie von den Fremdsprachenlehrerverbänden, u.a. der ADI.

Theater in der Fremdsprache weckt bei vielen Lernenden und Lehrenden eine erste Assoziation des Schönen und Schrecklichen zugleich. Der Freude an Bühnenkunst und Ästhetik steht die Angst des Nicht-Verstehens und der Überforderung entgegen. In diesem Zusammenhang ist die Vorstellung, mit Lernenden selbst kreativ und theatralisch aktiv zu werden häufig ein, der mit ablehnender Haltung begegnet wird. Gleichzeitig ist uns als Lehrkräften bewusst, dass zu einem gelungenen Kommunizieren in der Fremdsprache weit mehr als nur das verbale Äußern gehört. Gestik, Mimik, Körpereinsatz, Präsenz und Bewegung im Raum, Stimmführung und vieles mehr machen aus dem gesprochenen Wort erst einen tatsächlichen Kommunikationsanlass und schaffen Kommunikationssituationen.

Wollen wir also mit Lernenden ab dem Anfangsunterricht die Sprechkompetenz und damit das mündliche Kommunizieren fördern, können uns und ihnen Mittel des Theaters helfen, dieses Ziel zu erreichen.

Im Workshop lernten die Teilnehmenden verschiedene Techniken des Schauspiels kennen, die zum Aufbau von Selbstvertrauen, Dynamik und Ausdrucksmitteln dienen. Rund um das beispielhafte Thema „Umwelt“ führte die Referentin durch die Etappen für eine gemeinsame Theaterkreation. Diese beginnen in einer Einführungsphase mit Übungen zu Konzentration, Emotionen und Aufmerksamkeit, häufig mit wenigen fremdsprachlichen Worten im Kreis mit der ganzen Gruppe. Dem schließen sich Phasen zu einzelnen schauspielerischen Werkzeugen, z.B. Stimmübungen oder Bewegungsübungen mit kleinem Text im Raum an. Über Improvisationsspiele gelangen die Lernenden schließlich zu einer Idee für eine kleine Szene, die sie als Kleingruppe darstellen möchten. Erst wenn diese inhaltlich geklärt ist, erfolgt das Aushandeln und das eventuelle Notieren des Textes oder Regieanweisungen. Somit wird vermieden, dass eher körper- und ausdruckslose Rollenspiele schriftlich vorformuliert und dann nur abgelesen werden. Der Kurationsprozess (siehe Abbildung) mündet dann in die Vorbereitung und Realisierung einer Aufführung, in kleinem Rahmen innerhalb der Gruppe oder für die Schulgemeinschaft, Eltern, usw. Im Workshop wurde dieser Prozess nicht

ganz bis zum Abschluss geführt, es erfolgte aber eine „Miniaufführung“ des Erarbeiteten für die jeweils anderen Kleingruppen.



THEALINGUA ist ein Berliner Verein, der seit 2010 Fremdsprachen, meist Französisch, mithilfe von Theatermethoden in Schulen, Hochschulen und bei internationalen Begegnungen unterrichtet. Im Rahmen des Sprachunterrichts werden sowohl kürzere Übungsangebote als auch die Begleitung bis hin zu einer kleinen Theateraufführung angeboten. Für den Workshop in Halle war die Sprache der Referentin ebenfalls hauptsächlich Französisch, obwohl manche der Teilnehmenden diese Sprache gar nicht beherrschten. Dies zu erfahren war aber ein bewusster Teil des Lernprozesses, da hierdurch einerseits erfahren werden konnte, wie sich Lernende bisweilen im Fremdsprachenunterricht fühlen und andererseits geübt werden konnte, wie man sich als Lehrperson dennoch verständlich machen kann. Gestik, Mimik, Betonung, Nutzung von sprachlich transparentem Wortschatz, aber auch aktive Sprachmittlung durch die Teilnehmenden stellten einen

interessanten Mix dar, der zum Gelingen der gemeinsamen Kommunikation führte. In den Spielprodukten der Teilnehmenden wiederum schwand dadurch die Hemmung über Sprachen hinweg zu denken und aktiv auch mehrsprachige Kommunikation einzusetzen. Fue una tarde pleine d'activités e molto divertente!

Weiterführende Informationen und Literatur

Cassanelli, Fabrizio. *Teatro in educazione. Guida all'animazione teatrale per insegnanti, educatori, animatori*. Pisa: Edizioni ETS, 2017.

Nadal, Marjorie e Damien Poinard. *Repertoire de 99 exercices pour la création théâtrale, un outil de la valise Thealingua*, Berlin: Books on demand, 2020, www.thealingua.com.

Oelschlaeger, Birgit. *Bühne frei für Deutsch*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag, 2017.

Unterstab, Sigrid e Katharina Wieland. "Teatro en la clase desde el principio? Sí. No. Claro que sí!", *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 42, 2013, 12-15.

Wieland, Katharina. „Freies Sprechen im Rollenspiel – eine Utopie?“, *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 42, 2013, 26-31.

Esempi

Esercizi per conoscersi e per costituire il gruppo – *Eco dei nomi*

In cerchio

1. La prima persona dice il suo nome e fa un gesto pieno di energia o un movimento con il suo corpo.
2. Il gruppo riprende questa energia ripetendo insieme il nome e il gesto.
3. Continua il vicino/la vicina della prima persona con il suo nome e un nuovo gesto, etc.

Esercizio dinamico di reazione e per ascoltarsi – *Sempre pronti!*

Il gruppo si muove per l'aula

L'insegnante pronuncia una parola o una frase a cui i partecipanti devono reagire con un gesto, una parola o una frase. Sono i partecipanti o – per facilitare le cose per i principianti, lo fa l'insegnante - che scelgono i gesti, le parole o le frasi. Nel workshop descritto con l'argomento „ecologia“ c'erano ad esempio „il consumo“ come parola pronunciata per l'insegnante e „i saldi, i saldi“ come reazione gridata fuori dalla finestra per i partecipanti.

1. Si aggiungono altri elementi, ad esempio nel workshop c'era la parola „Greta“ e la reazione dei partecipanti era muoversi per l'aula con il pugno alzato gridando „nessun pianeta B“.
2. Si aggiungono anche più parole o frasi, sempre pertinenti al campo lessicale trattato. Queste si possono così riattivare e utilizzare per il gioco di ruolo seguente.

Racconto e gioco di ruolo – *Racconto in tre immagini*

Si formano gruppi da quattro a cinque persone

1. Il gruppo propone un'immagine muta corrispondente all'argomento e pensa a un luogo concreto dove potrebbe trovarsi. Definisce anche chi rappresenta quale personaggio nell'immagine. Nel workshop descritto l'argomento era „Un problema con gli effetti sul clima“ e i partecipanti hanno scelto ad esempio „la motorizzazione nelle città“ o „fare shopping online“.
2. Si mostra l'immagine muta agli altri gruppi.
3. A partire da questa immagine il gruppo sviluppa un racconto con due altre immagini mettendole in un ordine sensato, ad esempio svolge la prima e la seconda scena della prima immagine. È importante che l'ultima immagine mostri la soluzione del problema.
4. Nel passo seguente il gruppo immagina le poche parole / le brevi frasi che ciascuno/ciascuna del gruppo deve dire .
5. Ogni gruppo ha tempo per ripetere; successivamente si rappresentano le tre immagini / scene degli altri gruppi.

LE PAGINE DI SUGGERIMENTI SONO
A CURA DELLE CASE EDITRICI



SUGGERI
menti

INDICE

Edilingua: <i>Nuovissimo Progetto italiano 4</i>	33
Edilingua: <i>Nuovo Progetto italiano Junior 1</i>	34
Ernst Klett Sprachen: <i>Flexibel Italienisch unterrichten</i>	35
Loescher: <i>Volentieri! Corso di lingua e cultura italiana</i>	37
Loescher: <i>Gramm.it - Grammatica italiana per stranieri con esercizi e testi autentici</i>	38
Loescher: <i>Il CELI dell'Università per Stranieri di Perugia</i>	39
Loescher: <i>Orecchiabile. Percorsi per lo sviluppo della comprensione orale dell'italiano</i>	40
Hueber: <i>Dieci. Lezioni di italiano</i>	41
Hueber: <i>Manuale con versione interattiva</i>	42
Casa delle Lingue: <i>Un fine settimana a & Grammatica di base dell'italiano</i>	43
Casa delle Lingue: <i>Al dente - Itinerari didattici digitali</i>	44
Ornimi Editions: <i>Corso di italiano per stranieri</i>	45
Ornimi Editions: <i>Collana Perfetto! Eserciziari di Grammatica italiana</i>	46

EDILINGUA

l'italiano nel mondo... da insegnanti a insegnanti

Nuovissimo Progetto italiano 4

Maria Angela Cernigliaro, Telis Marin

Nuovissimo Progetto italiano 4 è il quarto livello (C2) di un moderno corso di lingua e civiltà italiana che copre tutti i livelli del Quadro Comune Europeo.

Il manuale si rivolge a studenti adulti e giovani adulti e mira a farli comunicare con sicurezza grazie a una solida competenza linguistica.

Nuovissimo Progetto italiano 4 presenta:

- 25 unità di 8-10 pagine, che seguono una progressione graduale
- tematiche attuali e stimolanti, che mirano tra l'altro a sensibilizzare gli studenti su diverse problematiche sociali
- due testi input per unità, per analizzare uno stesso argomento nelle sue varie sfaccettature e approfondire aspetti socioculturali dell'Italia di oggi
- una riflessione attiva sulle strutture linguistiche, lessicali e grammaticali
- sezioni e attività brevi per evitare la demotivazione
- varietà di tipologie di esercizi che tengono conto delle diverse certificazioni di lingua italiana
- numerose attività guidate di ampliamento e ripasso del lessico
- un numero considerevole di esercizi su espressioni, modi di dire, anche figurati, e aforismi
- attività ludiche
- 26+26 tracce audio con brani autentici



Nuovissimo Progetto italiano 4 comprende:

- il Libro dello studente con tracce audio mp3
- il Quaderno degli esercizi a colori con approfondimento grammaticale e tracce audio mp3
- un codice di accesso alle versioni interattive e altre risorse su i-d-e.it
- la guida didattica e tanti materiali extra sul sito di Edilingua.

Nuovo Progetto italiano Junior 1

Telis Marin, Fabio Caon

Nuovo Progetto italiano Junior 1 è l'edizione completamente aggiornata del primo volume di un moderno corso d'italiano per ragazzi stranieri dagli 11 ai 16 anni.

Il corso narra la simpatica storia di quattro ragazzi italiani, raccontata attraverso una graphic novel e una sit-com. Gli studenti possono identificarsi con i protagonisti che hanno i loro stessi interessi, affrontano gli stessi problemi, vivono esperienze simili.

In ogni volume i quattro protagonisti sono chiamati a portare a termine una missione: nel primo dovranno salvare i cani di un rifugio.

Nuovo Progetto italiano Junior 1 presenta:

- Libro di classe e Quaderno degli esercizi in un unico volume
- 6 unità didattiche (5 + una introduttiva) suddivise in due sottounità per rendere più graduale l'apprendimento
- QR code per accedere direttamente alle tracce audio
- Episodi Video
- Mini progetti
- la rivista culturale *Conosciamo l'Italia*
- Minitest
- Autovalutazione
- Test finali
- 1 Gioco didattico
- Approfondimento grammaticale
- Codice di accesso al Libro e al Quaderno interattivi, al videocorso e a videogiochi didattici su www.i-d-e-e.it



Rispetto all'edizione precedente *Nuovo Progetto italiano Junior 1* presenta:

- dialoghi più spontanei, più vicini alla lingua parlata
- nuovi fumetti, più moderni e dinamici, così come l'intera impostazione grafica del corso
- unità e pagine meno "piene", grammatica alleggerita e più induttiva
- nuovi episodi video pienamente integrati nel manuale
- più attività ludiche e lessicali
- una pagina di civiltà per unità, anziché due
- maggiore varietà di tecniche didattiche e attività più induttive e coinvolgenti
- maggiore riciclo del lessico
- Approfondimento grammaticale più schematico
- Edizione per insegnanti (+CD audio e DVD) con soluzioni delle attività e degli esercizi
- nuova Guida didattica (anche digitale)
- Gioco di società

Flexibel Italienisch unterrichten!

[www.klett-sprachen.de/
conpiacere-nuovo](http://www.klett-sprachen.de/conpiacere-nuovo)



Ob analog oder digital –
mit **Con piacere nuovo** macht
Ihr Italienischunterricht
überall Freude!

Sprachen fürs Leben!



Lehrwerke und Materialien von Ernst Klett Sprachen: Ihrem Experten für erfolgreichen Italienischunterricht!



Con piacere nuovo

A1 A2 B1 B2 C1 C2

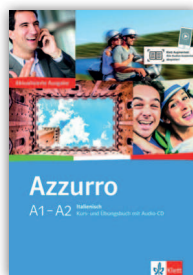
- Sanfter Einstieg in die italienische Sprache mit einer wohl-dosierten Progression
- Integrierte Landeskunde, lebensnahe Sprache und gut aufbereitetes Hör- und Lesematerial



Allegra nuovo

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Italienisch sprechen von Anfang an
- Überschaubare Lernportionen mit einer flachen Progression



Azzurro

A1 A2 B1+ B2 C1 C2

- Für lerngewohnte Anfänger und Studierende, die ihre Kenntnisse schnell wieder aktivieren möchten
- Intensivkurs zum Durchstarten oder Auffrischen



Italiano Plus

A1 A2 B1 B2 C1 C2

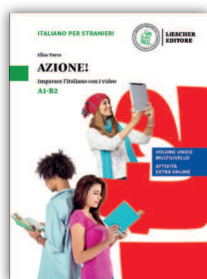
- Vermittelt authentisches Italienisch mit alltags- und hochschulnahen Themen
- Legt den Fokus auf den Erwerb des hochschulrelevanten Wortschatzes
- Bereitet auf einen Studienaufenthalt in Italien vor



Volentieri!

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Für Studierende und Lerngewohnte, die schnell Italienisch lernen möchten
- Besteht aus 7 thematischen Lerneinheiten, die jeweils in 3 Lektionen unterteilt sind



Azione!

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Zügig Italienisch lernen – für das Studium oder den Beruf
- Enthält 65 Videos mit Übungen, die sich auch ideal für heterogene Gruppen eignen



Al dente

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Für Studierende und Lerngewohnte, die schnell Italienisch lernen möchten
- Intensive Wortschatzarbeit und konsequentes Aussprachetraining



Campus Italia

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Für Studierende, die die italienische Sprache von Grund auf zügig lernen möchten
- Themen und Situationen aus dem studentischen Alltag



Italienisch à la carte neu

Einstieg A1 A2 B1 B2 C1

- Enthält 10 wichtige Reisesituationen in 10 Lektionen
- Unterhaltsame landeskundliche Informationen und Nützliches für die Reise



Al lavoro!

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Für Anfänger, die aus beruflichen Gründen Italienisch lernen
- Zweibändiges Lehrwerk mit jeweils 20 kurzen Einheiten



Italienisch für den Beruf

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Für Lernende mit Vorkenntnissen
- Schneller Einstieg in die berufsbezogene Sprache mit wichtigen Situationen und Redemitteln



A voi la parola

A1 A2 B1 B2 C1 C2

- Für Wiedereinsteiger und fortgeschrittene Lernende
- Vermittelt anhand interessanter Themen und Übungen praktisches Italienisch

Diese und viele weitere Titel und Materialien finden Sie unter:
www.klett-sprachen.de/erwachsenenbildung/italienisch

Monica Piantoni, Rosella Bozzone Costa,
Luisa Fumagalli



**L'ESCHER
EDITORE**

VOLENTIERI!

CORSO DI LINGUA E CULTURA ITALIANA



Nuovo corso basato sull'esplorazione di video e di testi orali e scritti. I percorsi didattici stimolano l'apprendimento attivo coinvolgendo lo studente nella scoperta della lingua; le attività, individuali o collaborative, guidano lo studente al confronto interculturale e interlinguistico, promuovendo l'autonomia e la creatività.

MATERIALI ONLINE WWW.IMPAROSULWEB.EU

- ▶ Libro in digitale (piattaforma myLIM) a corredo gratuito della versione cartacea.
- ▶ Video del corso scaricabili e in streaming sulla WebTV, con e senza sottotitoli e con funzione karaoke.
- ▶ Tracce audio.
- ▶ Guida per l'insegnante con soluzioni e trascrizioni degli audio e dei video.
- ▶ Test di fine livello.
- ▶ Glossario plurilingue



LA APP DI ITALIANO PER STRANIERI PER IMPARARE DIVERTENDOTI!

ORGANIZZAZIONE DELL'APP

Ogni unità è suddivisa in 3 lezioni. All'interno di ogni lezione potrai esercitarti in 4 abilità:

- ▶ Parole
- ▶ Grammatica
- ▶ Comunicazione
- ▶ Suoni e lettere

IL CORSO	CARTA+DIGITALE	DIGITALE
VOLUME A1	9788858335901	9788857732640
VOLUME A2	9788858335918	9788857732657
VOLUME B1	9788858335925	9788857732664
VOLUME B2	9788858335932	9788857732671

Gruppo CSC: Gabriella Iacovoni, Nadia Persiani, Barbara Fiorentino



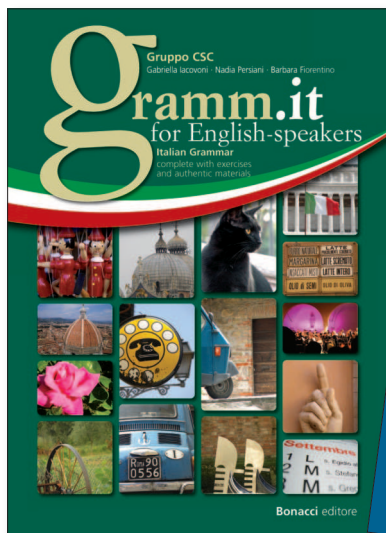
Bonacci
editore

gramm.it

**GRAMMATICA ITALIANA PER STRANIERI
CON ESERCIZI E TESTI AUTENTICI**

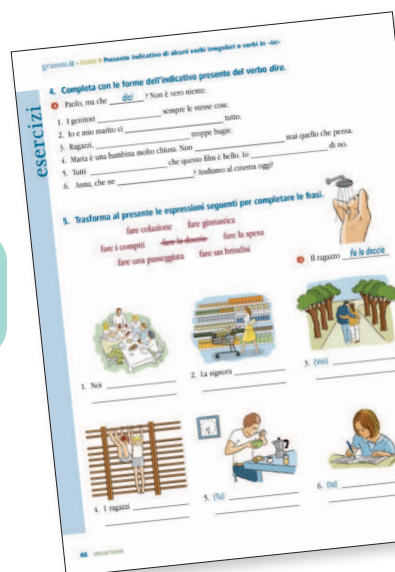
Una grammatica italiana per stranieri che coniuga l'esperienza del passato con le nuove esigenze del presente, evitando eccessivi riferimenti al metalinguaggio, e caratterizzata da una attenta gradualità: dal semplice al complesso, dal più al meno frequente.

Alla fine di ogni unità viene proposto un gioco. In appendice si trovano le soluzioni degli esercizi e le tabelle dei verbi.



**DISPONIBILE ANCHE IN VERSIONE
FOR ENGLISH-SPEAKERS**

**GRANDE QUANTITÀ E
VARIETÀ DI ESERCIZI**



IL CORSO

CARTA+DIGITALE

DIGITALE

A1-C1 VOLUME

9788875734275

9788857702889

A1-C1 VOLUME FOR ENGLISH SPEAKERS

9788875734305

9788857703145

Luisa Aglini, Daniela Alessandroni,
Danilo Rini, Roberta Rondoni, Fabio Zanda



**L'ESCHER
EDITORE**

Il CELI dell'Università per Stranieri di Perugia

**CERTIFICATO DI CONOSCENZA DELLA LINGUA ITALIANA
ITALIANO GENERALE**



Università
per Stranieri
di Perugia



CENTRO VALUTAZIONE
CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE
Università per Stranieri di Perugia



Ogni volume della collana presenta 4 prove d'esame CELI fedeli agli esami effettivi per struttura, generi testuali, contenuti: un valido strumento per familiarizzare con il formato degli esami e verificare le proprie abilità linguistiche.

Le autrici e gli autori, insegnanti di lingua italiana L2 ed esperti di testing linguistico, svolgono la loro attività professionale presso l'Università per Stranieri di Perugia, nei corsi di lingua e al CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche), il centro che elabora e somministra gli esami per il rilascio dei certificati linguistici CELI.

MATERIALI ONLINE WWW.IMPARIOSULWEB.EU

- ▶ Libro in digitale (piattaforma myLIM) a corredo gratuito della versione cartacea.
- ▶ Audio Mp3 dei testi della prova di Comprensione dell'Ascolto.

IL CORSO	CARTA+DIGITALE	DIGITALE
A1 VOLUME CELI IMPATTO	9788858341254	9788857732749
A2 VOLUME CELI 1	9788858341247	9788857732756
B1 VOLUME CELI 2	9788858341209	9788857732763
B2 VOLUME CELI 3	9788858341216	9788857732770
C1 VOLUME CELI 4	9788858341223	9788857732787
C2 VOLUME CELI 5	9788858341230	9788857732794

Claudia Brighetti, Alice Fatone

ORECCHIABILE

PERCORSI PER LO SVILUPPO DELLA COMPrensIONE ORALE DELL'ITALIANO



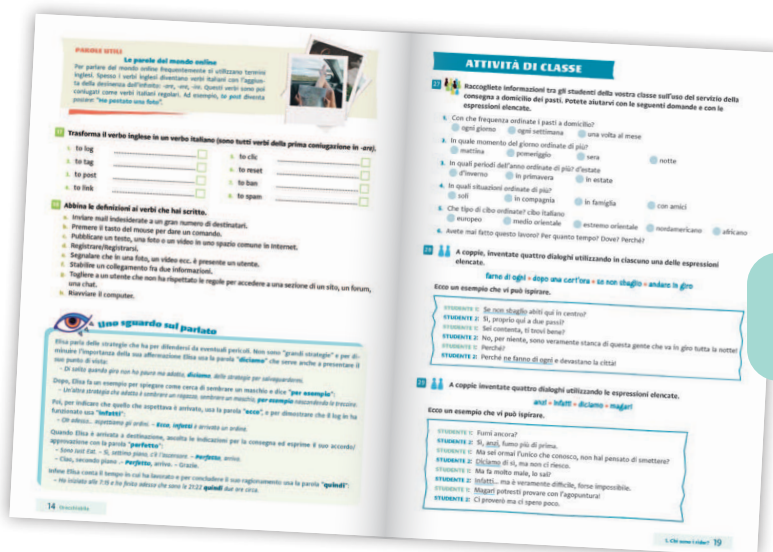
L'ESCHER EDITORE



Il volume è dedicato allo sviluppo della comprensione orale di materiali audio e video originali, cioè prodotti per un pubblico madrelingua. Ogni unità affronta uno specifico ambito tematico e offre un percorso didattico particolarmente accurato e graduale che consente di promuovere la comprensione di un testo orale complesso in maniera progressiva. Questa peculiarità rende il testo adatto a un suo impiego con studenti che abbiano differenti livelli di competenze, attitudini e stili di apprendimento, facilitando il lavoro del docente in classi ad abilità differenziate.

MATERIALI ONLINE WWW.IMPAROSULWEB.EU

- ▶ Libro in digitale (piattaforma myLIM) a corredo della versione cartacea.
- ▶ Soluzioni degli esercizi.
- ▶ Guida per l'insegnante.
- ▶ Audio in formato Mp3.
- ▶ Video.
- ▶ Attività per il lavoro autonomo.



ASCOLTI E VIDEO AUTENTICI

IL CORSO

CARTA+DIGITALE

DIGITALE

A2 - B1 ORECCHIABILE

9788858343531

9788857735764

DIECI

lezioni di italiano

Dieci è un corso di lingua italiana per **adulti** e **giovani adulti**, diviso in **4 livelli** (A1, A2, B1, B2).

Dieci è il risultato di un **lavoro di ricerca e sperimentazione pluriennale**, che tiene conto delle più recenti e innovative scoperte in campo **neurolinguistico** e **glottodidattico**.



Il corso comprende:

- ▶ il manuale con le rubriche **grammatica** e **vocabolario** ed **esercizario integrato** (+ codice per l'ebook)
- ▶ 10 episodi del **videocorso** e della **videogrammatica**
- ▶ video supplementari di **Alma.tv** (delle rubriche *Linguagiz*, *Italiano in pratica*, *Grammatica caffè*, *Vai a quel paese* ecc.)
- ▶ 10 **ascolti immersivi**® e **testi parlanti**
- ▶ l'ebook con tutti gli audio, i video e gli esercizi interattivi
- ▶ un'estesa area risorse web: www.hueber.de/dieci



 **A1** Dieci A1

**Kurs- und Arbeitsbuch
plus interaktive Version**
€ 28,50
ISBN 978-3-19-005647-7

 **B2** **NEU** Dieci B2

**einsprachige Ausgabe
Kurs- und Arbeitsbuch plus Code**
€ 31,00
ISBN 978-3-19-055476-8

 **A2** Dieci A2

**Kurs- und Arbeitsbuch
plus interaktive Version**
€ 28,50
ISBN 978-3-19-015647-4



 **B1** Dieci B1

**Kurs- und Arbeitsbuch
plus interaktive Version**
€ 28,50
ISBN 978-3-19-025647-1



Manuale con versione interattiva

Il manuale è disponibile con l'**ebook interattivo** tramite il quale è possibile, cliccando sulle apposite icone, fruire di tutte le risorse multimediali: tracce audio, video e esercizi interattivi, intuitivi, con feedback immediato.



Nelle versioni bilingue di Hueber (A1, A2, B1) l'ebook interattivo è accessibile attivando il codice riportato sul risvolto di copertina nella

piattaforma Hueber interaktiv.

La **app Hueber interaktiv** permette di usare l'ebook anche offline e di fruire tramite cellulare o tablet di tutte le risorse multimediali.

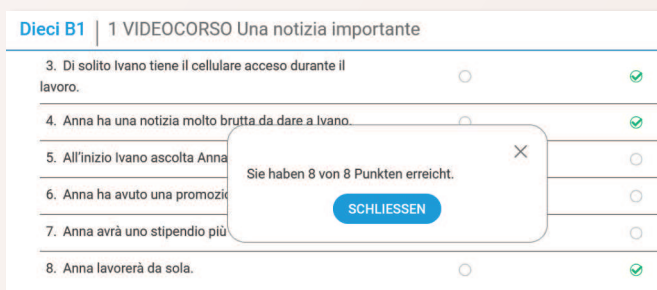
Nelle versioni monolingue di Alma Edizioni (A1, A2, B1, B2) l'ebook interattivo è accessibile attivando il codice riportato sul risvolto di copertina nella **piattaforma Blink Learning**. Tutti i materiali audio e video sono accessibili anche tramite **QR code** (leggibile da telefono o altro dispositivo mobile).



Cliccando su questa icona si apre una finestra che mostra l'esercizio interattivo.



Gli audio e i video sono incorporati negli esercizi interattivi.



Tutti gli esercizi interattivi danno un feedback immediato.

Un fine settimana a...

Un viaggio di un weekend in alcune delle più famose città italiane



Punti forti

A1

A2

- **Storie brevi e originali**
- **Appunti culturali** con informazioni e curiosità
- **Dizionario visivo**
- **Attività** per praticare la comprensione, la produzione e il lessico
- **Glossario** in lingua inglese, tedesca, olandese e francese
- **Attività extra** e **audiolibro** in formato mp3 **scaricabili gratuitamente** su cdl-edizioni.com

Grammatica di base dell'italiano

La prima grammatica cognitiva dell'italiano

Punti forti

A1-B1

- Lo strumento ideale per **spiegare e comprendere con chiarezza la grammatica**
- Adatta sia per un **uso autonomo** sia come **complemento a corsi di lingua**
- Contiene **numerose illustrazioni** che facilitano la comprensione degli aspetti grammaticali trattati
- Fornisce **spiegazioni chiare ed esaurienti** che si avvalgono di immagini esplicative
- Contiene più di **300 esercizi suddivisi in base ai livelli del QCER** per comprendere e consolidare le forme grammaticali ed evitare gli errori più frequenti
- Contiene tutte le **soluzioni degli esercizi e tavole verbali**



Al dente

Itinerari didattici digitali

Gli **Itinerari didattici digitali** permettono di integrare facilmente tutte le **risorse scaricabili di Al dente** e molte altre **risorse complementari disponibili su cdl-edizioni.com** nella sequenza didattica dei manuali.

A colpo d'occhio saprete per ogni unità:

- ✓ quali **risorse scaricabili del manuale** utilizzare (schede proiettabili, nuvole di parole, Palestre di lessico e grammatica, mappature dei testi, ecc.)
- ✓ quali altre **risorse presenti sul sito cdl-edizioni.com** portare in classe per integrare le lezioni (video di grammatica, articoli di stampa italiana di attualità di Oggi in Aula, Compiti ecologici, ecc.)

UNITÀ	TESTI MAPPATI	PALESTRE DI LESSICO E GRAMMATICA	NUVOLE DI PAROLE	SCHEDE	GRAMMACLIP	COMPITI ECOLOGICI	OGGI IN AULA
5 <i>Società del benessere?</i>	• Unità di lavoro 1 Malattie del futuro: testo 2D • Unità di lavoro 2 Non ne posso più!: testi 3B, 3C • Unità di lavoro 3 In salute: testo 4F • Salotto culturale	• Palestra di lessico: schede 9, 10 • Palestra di grammatica: schede 9, 10	• Nuvole di parole, Unità 5	• Scheda 6			• Oggi in aula 2 • Oggi in aula 7 • Oggi in aula 21 • Oggi in aula 35
6 <i>Lo compriamo?</i>	• Unità di lavoro 1 Gli acquisti: testo 2C • Unità di lavoro 2 Prezzo e caratteristiche: testo 3B • Unità di lavoro 3 Pubblicità ingannevole: testi 4B, 4G • Salotto culturale	• Palestra di lessico: schede 11, 12 • Palestra di grammatica: schede 11, 12	• Nuvole di parole, Unità 6	• Scheda 7	• I comparativi e superlativi irregolari	• Consumare prodotti di prossimità	• Oggi in aula 10 • Oggi in aula 25
7 <i>Andata e ritorno</i>	• Unità di lavoro 1 Maniere di viaggiare: testi 2B, 3B • Unità di lavoro 2 Che esperienze!: testo 4B • Unità di lavoro 3 Che percorsi!: testo 5F • Salotto culturale	• Palestra di lessico: schede 13, 14 • Palestra di grammatica: schede 13, 14	• Nuvole di parole, Unità 7	• Scheda 8			
8 <i>Fatti e misfatti</i>	• Unità di lavoro 1 Patrimonio: testi 2C, 2D, 3A • Unità di lavoro 2 Convivenza civile: testi 4B, 4F • Unità di lavoro 3 Arte di strada: testi 5B, 5E • Salotto culturale	• Palestra di lessico: schede 15, 16 • Palestra di grammatica: schede 15, 16	• Nuvole di parole, Unità 8	• Scheda 9		• Piantare un albero • Evitare la plastica	

Gli **Itinerari didattici digitali** di Al dente includono **2 nuove risorse** che abbiamo creato appositamente per questo complemento:

- le **mappature** dei testi di Al dente
- i **video di grammatica Grammaclip**

Sono scaricabili in formato PDF interattivo dal nostro sito e disponibili sulla piattaforma BlinkLearning.

Corsi di italiano per stranieri

in alto! è un nuovissimo corso di lingua italiana che si rivolge a studenti adulti e giovani adulti. Il corso è diviso in **5 livelli** dall'A1 al C1.

www.ornimieditions.com



- Libro dello studente + esercizi
- 10 unità + 1 unità introduttiva
- Mappe mentali
- Test intermedi e di autovalutazione
- Videogrammatica
- Materiale extra online
- Attività interattive

+ CD audio



Novità 2023!

Italia Sempre (A2-B1) + audio

10 temi o argomenti culturali con attività di:

- Comprensione scritta
- Comprensione orale
- Produzione orale
- Produzione scritta
- Lessico



+ Materiale extra online



Novità 2023!

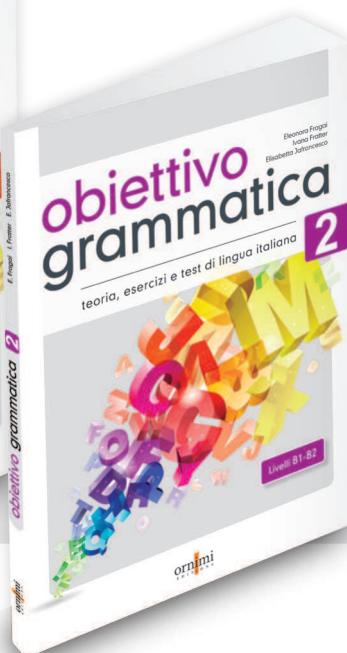
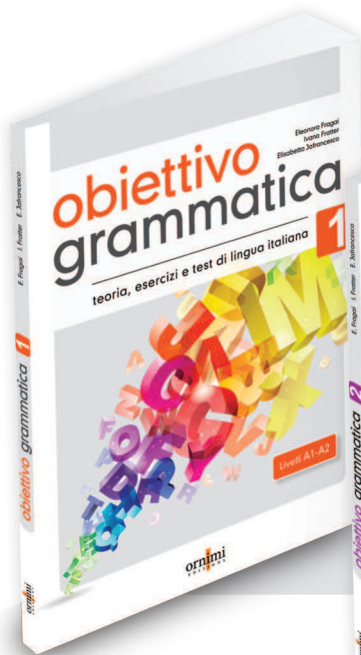
Collana Perfetto! Eserciziari di Grammatica italiana

La collana di eserciziari divisa in tre volumi (da A1 a C1). Da utilizzare come materiale complementare e supplementare in un corso di lingua italiana.



Materiale Extra gratuito online:
Tabelle grammaticali scaricabili in pdf

In preparazione!



Obiettivo grammatica

Obiettivo Grammatica è la nuovissima grammatica per stranieri composta da due volumi (A1-A2 e B1-B2) con esercizi, articoli e test per conoscere ogni aspetto e uso della lingua italiana.

“Per scoprire la grammatica in modo pratico e completo”