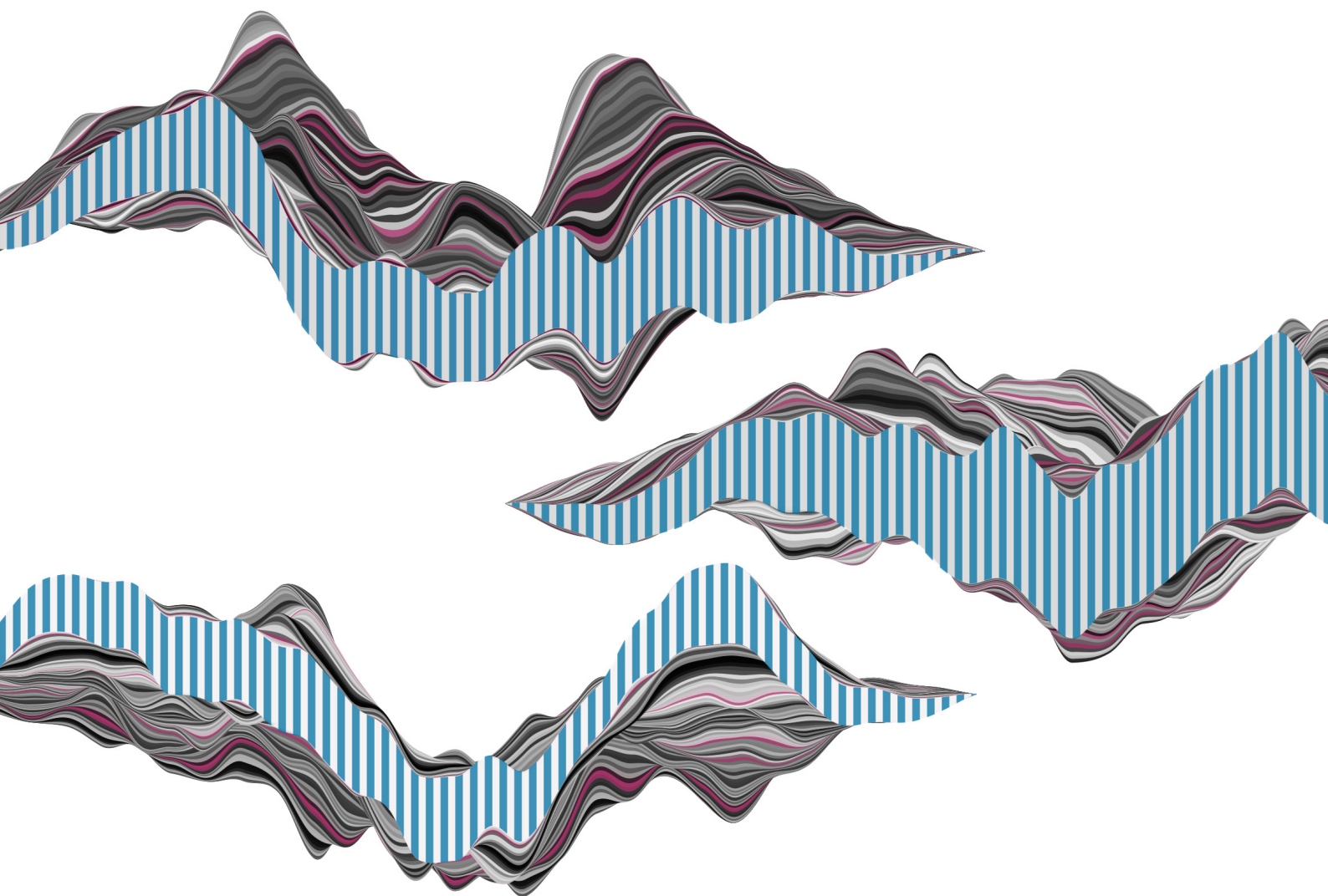


# colloquium: new philologies

Special Issue

Alte und neue Formen der Mehrsprachigkeit in der Alpen-Adria-Region.  
Beschreibungsmodelle, Herausforderungen und Lösungsansätze

Herausgegeben von Luca Melchior, Hans Karl Peterlini und Isabella Matticchio



This issue was made possible by financial support from the Faculty of Humanities of the University of Klagenfurt.



*Colloquium: New Philologies* is edited by the Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

**Chief Editor:** Nikola Dobrić

**Co-Chief Editor:** Cristina Beretta

**Section Editors:** Cristina Beretta, Marta Degani, Nikola Dobrić, Angela Fabris, Paul Keckeis, René Reinhold Schalleger, Jürgen Struger, Peter Svetina, Giorgio Ziffer

**Technical Editor:** Thomas Hainscho

#### **World Wide Web**

Visit Colloquium online at <http://colloquium.aau.at>

#### **Legal Information**

*Colloquium* is an open access, peer-reviewed Academic Journal. It is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

Colloquium Logo by Gerhard Pilgram; Open Access Logo by Public Library of Science, from Wikimedia Commons (CC BY-SA 3.0); Title page adapted by Thomas Hainscho from “Wave&Stripes” by Reshinh Adithyan from [www.openprocessing.org](http://www.openprocessing.org) (CC BY-NC-SA 3.0).

2023 by Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

DOI: 10.23963/cnp.2022.7.1

ISSN 2520-3355

# Table of Contents

Colloquium: New Philologies · Vol 7, No 1 (2022)

Special Issue: Alte und neue Formen der Mehrsprachigkeit in der Alpen-Adria-Region.

Beschreibungsmodelle, Herausforderungen und Lösungsansätze

Edited by Luca Melchior, Hans Karl Peterlini, Isabella Matticchio

## Introduction

- Sprachen in Bewegung. Entwicklungen im Alpen-Adria-Raum zwischen  
gesetzlicher Rahmung, politischer Debatte und wissenschaftlichem Diskurs  
– eine Einführung** 1

LUCA MELCHIOR, HANS KARL PETERLINI, ISABELLA MATTICCHIO

## Contributions

- Was sollte der Begriff der Mehrsprachigkeit alles umfassen?** 13

RITA FRANCESCHINI

- Linguistic Diversity in Schools. Some Data on Plurilingual Classes in Udine** 38

FABIANA FUSCO

- Narratives of Emancipation through Language Learning: The Case of  
Refugees and Migrants from Former Yugoslavia in Multilingual South  
Tyrol** 55

MARTA LUPICA SPAGNOLO

- Competenze plurilingui nella Provincia di Belluno: un patrimonio da  
valorizzare** 88

LAURA CAMPANALE

<b>Plurilinguismo urbano in Istria. Qualche nota sul paesaggio linguistico di Pula/Pola</b>	<b>120</b>
ISABELLA MATTICCHIO	
<b>20 Jahre Forschungsschwerpunkt „Mehrsprachigkeit in Kärnten (und darüber hinaus)“. Ergebnisse zum Slowenischen in Kärnten</b>	<b>136</b>
URSULA DOLESCHAL	
<b>Pogled v svet besed: prepoznavanje raznojezičnosti v prvem triletju osnovne šole: vključevanje literarnih besedil za spodbujanje medkulturnega dialoga in usvajanje jezika</b>	<b>167</b>
TATJANA VUČAJNK, POLONA LEGVART	
<b>Multilingualism as Lingua Franca: James Joyce, Milan Rakovac, and the Desiring-machine</b>	<b>179</b>
ANDREAS HUDELIST	



# Sprachen in Bewegung

Entwicklungen im Alpen-Adria-Raum zwischen gesetzlicher Rahmung, politischer Debatte und wissenschaftlichem Diskurs – eine Einführung

**Luca MELCHIOR**

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Austria)

**Hans Karl PETERLINI**

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

**Isabella MATTICCHIO**

Sveučilište u Rijeci / University of Rijeka (Croatia)

## 1 Der Sprachenraum Alpen-Adria: (sprach-)politische Entwicklungen

Eine kurze Chronologie der europäischen Sprachenpolitik mit besonderem Blick auf den Alpen-Adria-Raum liest sich ermutigend. Eine wichtige Vorlage hatte der Europarat mit der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen von 1992 geleistet. Diese Würdigung regionaler Besonderheiten konnte auf die Erfahrungen in sensiblen Sprachgebieten aufbauen wie etwa in Südtirol, wo der italienische Staat teilweise schon mit dem Autonomiestatut von 1948, besonders aber mit dem neuen Autonomiestatut von 1972 die deutsche mit der italienischen gleichstellte (vgl. Peterlini 2014) und in den ladinischsprachigen Tälern Gherdëina (Gröden) und Badia (Gadertal) eine amtliche Dreisprachigkeit (Deutsch-Italienisch-Ladinisch) einführte (vgl. Verra 2019). Dieser ‚Sonderfall Südtirol‘, eine Folge zweier UN-Resolutionen und bilateraler Verhandlungen Italien-Österreich aufgrund der heftigen Konflikte im 1918–1920 annektierten Teil des ehemals habsburgischen Tirols, wirkte sich allmählich begünstigend auch auf die mehrsprachigen Gebieten in den benachbarten Provinzen und Regionen aus. 1996 erkannte die Region Friaul-Julisch Venetien mit einem Regionalgesetz (15/1996) die friaulische Sprache als eine der Sprachen der Region an und erhob deren Schutz zu einer

(c) Luca Melchior, Hans Karl Peterlini & Isabella Matticchio;

Luca.Melchior@aau.at; HansKarl.Peterlini@aau.at; isabella.matticchio@uniri.hr

Colloquium: New Philologies, Volume 7, Issue 1 (2022)

doi: 10.23963/cnp.2022.7.1.1

Stable URL: <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/182>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

zentralen Frage für die Entwicklung der Sonderautonomie (Art. 2). Schließlich bekannte sich Italien mit dem Gesetz 482 von 1999 zur inneren Sprachenvielfalt, in dem es zwölf ‚historische‘ Sprachminderheiten anerkannte und ihnen gesetzlichen Schutz zusprach. Es folgten vielerlei konkrete Maßnahmen zur Umsetzung dieses Schutzes auf regionaler und lokaler Ebene, aber auch kritische Stimmen, die einerseits die wissenschaftlich schwer argumentierbare Auswahl der zu schützenden Minderheiten in Frage stellten (vgl. z.B. Telmon 2006), andererseits im Sinne einer Verwertbarkeit auf dem Sprachenmarkt (vgl. Bourdieu 1982) die dafür zur Verfügung gestellten finanzielle Ressourcen als Verschwendung sahen.

1991 war mit dem Zerfall Jugoslawiens im Alpen-Adria-Raum eine ganz neue Situation entstanden. Mit der Entstehung der neuen unabhängigen Staaten Slowenien und Kroatien, denen noch Bosnien und Herzegowina sowie Montenegro folgten, kamen auch Fragen des Sprachenschutzes und der Mehrsprachigkeit neu in Bewegung. Die slowenische Verfassung legte das Slowenische als Amtssprache der Republik fest, erkannte aber auch die Rechte einiger anderssprachiger Bevölkerungsgruppen an: die italienisch-, die ungarisch- und die romanisprachige. Kroatien legte in der Verfassung das Kroatische als Amtssprache fest, erkannte aber auch die Präsenz folgender Sprachgruppen auf seinem Territorium an: Russ\*innen, Bulgar\*innen, Pol\*innen, Roma, Rumän\*innen, Istro-Rumän\*innen, Türk\*innen und Albaner\*innen. Art. 12 der Verfassung legt seitdem fest, dass in untergeordneten administrativen Einheiten auch andere Sprachen sowie das kyrillische Alphabet verwendet werden dürfen. Dies wurde z.B. von der Gespanschaft Istrien sowie von verschiedenen Städten und Gemeinden der Region in den eigenen Statuten durch die Gleichstellung von Kroatisch und Italienisch in der amtlichen Kommunikation aufgegriffen. Die Charta der Regional- oder Minderheitensprachen des Europarates ratifizierte Kroatien schon 1997, Slowenien im Jahr 2000, Österreich 2001. Italien unterzeichnete sie im Jahr 2000, hat sie aber – Stand 2022 – noch nicht ratifiziert,

Mit dem Beitritt zur Europäischen Union (EU) von Österreich (1995), Slowenien (2004) und schließlich Kroatien (2013) befanden sich alle Regionen des Alpen-Adria-Raum – mit Italien als Gründungsmitglied der EU – in einem gemeinsamen Rechts- und Handlungsraum. Schon 1993 hatte die Europäische Union die Personenfreizügigkeit als eine der vier Grundfreiheiten verankert; diese erfuhren zwar im Zuge der Osterweiterung gewisse Einschränkungen, wurden aber 2015 wieder vollständig hergestellt. Damit ist die freie Binnenmobilität in den mittlerweile 27 Staaten der Union gesetzlich garantiert.

In dem 2004 unterzeichneten, jedoch noch nicht in Kraft getretenen *Vertrag über eine Verfassung für Europa* wurde als Motto der Union (Art. I-8) *In Vielfalt geeint* festgelegt. Im Art. I-3 verpflichtet sich die Union, „den Reichtum ihrer kulturellen und sprachlichen Vielfalt“ zu wahren und „für den Schutz und die Entwicklung des kulturellen Erbes

Europas“ zu sorgen. 2006 beschloss die Europäische Union „eine neue Rahmenstrategie zur Mehrsprachigkeit“, deren Ziel unter der Formel „Muttersprache+2“ zusammengefasst wurde.<sup>1</sup> In einem Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen (22.5.2018) wird die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Mobilität und die Integration in den Arbeitsmarkt betont und die Förderung der Mehrsprachigkeit in Grenzregionen („Nachbarsprachen“) besonders hervorgehoben.

Die Hoffnung, dass das Verständnis von Sprachenvielfalt wächst und auch in lange übersehene oder verschlossene Gebiete und Bereiche reicht, zeigt sich auch an zwei Beispielen aus Österreich. So wurde 2005 die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) als eigenständige Sprache in die Verfassung (Art. 8 Abs. 3) aufgenommen. Im Bundesland Kärnten wurde 2017 in der neuen Landesverfassung zum ersten Mal die slowenischsprachige Bevölkerungsgruppe erwähnt (Art. 5, Punkt 2):

(2) Das Land Kärnten bekennt sich gemäß Artikel 8 Abs. 2 des Bundes-Verfassungsgesetzes zu seiner gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, wie sie in Kärnten in der slowenischen Volksgruppe zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Traditionen und kulturelles Erbe sind zu achten, zu sichern und zu fördern. Die Fürsorge des Landes gilt allen Landesleuten gleichermaßen.

Die verbesserten rechtlichen Rahmenbedingungen finden auch eine Korrespondenz auf Diskursebene. Frühes Fremdsprachenlernen ist immer stärker gefragt, man beobachtet eine „widespread introduction of additional languages at primary school level across many contexts globally“ (Enever/Driscoll 2019, 1).<sup>2</sup> Rixon (2016, 19) behauptet, dass „[t]he teaching of languages to primary school aged children has been described as one of the greatest areas of educational policy change world wide in the last 30 years“. Bilinguale Schulen bzw. Schulen, die einen bilingualen Zweig mit Immersionsunterricht (dazu vgl. Cathomas 2005, Kapp. 2–3) anbieten, verzeichnen einen starken Zustrom (für die Situation in Deutschland, vgl. Krüger/Roch/Dean 2016, 691–693).<sup>3</sup> Dies zeigt sich etwa in Kärnten daran, dass in die paritätisch slowenisch-deutsche Volksschule 24 in Klagenfurt auch Kinder ohne slowenischen Familienhintergrund eingeschrieben werden, weil

<sup>1</sup> [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2006-0488\\_DE.pdf](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2006-0488_DE.pdf).

<sup>2</sup> Vgl. auch Nikolov/Mihaljević Djigunović (2011, 95): „In recent years, there has been an unprecedented increase not only in the number of young learners (YLS) and their teachers, but also in the quantity of language policy documents, teachers' handbooks, teaching materials, and empirical studies devoted to the topic of early foreign language learning“.

<sup>3</sup> Dorner/Cervantes-Soon/Heiman/Palmer (2021) sehen in diesen Trend eine Gentrifizierung der bilingualen Erziehung durch privilegiere Schüler\*innen – eine Fortsetzung kolonialer Politiken zum Nachteil transnationaler Schüler\*innen.

ihre Eltern damit ein Zeichen sprachlich-kultureller Öffnung setzen wollen (Peterlini 2019a, 153). Selbst wenn dies weitgehend ein bildungsbürgerliches Phänomen sein sollte, drückte es einen Stimmungswandel aus: In den 1980er-Jahren hatte die Schule von Eltern mühsam erkämpft werden müssen und war in den Jahren danach noch heftigen Anfeindungen von Deutschkärntner Seite ausgesetzt.

Die Entscheidung, als zweite Sprache für sich selbst oder das eigene Kind eine Minderheitensprache zu wählen, hängt vielfach von regionalen und noch mehr von familiären Rahmenbedingungen ab. Deutlicher schlägt die Bejahung von frühkindlicher Mehrsprachigkeit zugunsten des Englischen aus. Die Begegnung mit dem Englischen erfolgt oft schon im Kindergarten, wo die Kinder meist auf spielerischer Weise an diese Sprache herangeführt werden – wenn nicht sie nicht gleich einen bilingualen Kindergarten besuchen. Gerade im Bildungssystem zeigen sich Sprachenhierarchisierungen und die Unterscheidung zwischen „einer Elitemehrsprachigkeit einerseits und [...] [einer] Armutsmehrsprachigkeit [...] andererseits“ (Krumm 2014, 23): erstrebenswert die erstere,<sup>4</sup> ein Problem die zweite. Die sprachlichen Ressourcen lebensweltlich mehrsprachiger Kinder werden häufig als Problem, als Herausforderung, als Hindernis, und nicht als Potenzial angesehen; sprachliche Bildung bedeutet viel zu häufig, nur die Förderung des Erwerbs der einsprachig konzipierten Bildungssprache (vgl. für Österreich Döll 2019). Wie in der Schule, so auch in der Gesellschaft: Die Migrationsbewegungen, die das zweite Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts charakterisiert haben, sind als Bedrohung angesehen worden – Stichwort ‚Flüchtlingswelle‘ 2015 –, altbekannte Warnungen gegen (auch sprachliche) Überfremdung wurden wieder laut. Die Einführung von eigenen Sprachförderklassen in Österreich mit Beginn des Schuljahres 2017/18 wurde zwar als Maßnahme zugunsten von Kindern aus Migrationsfamilien begründet, hatte zugleich aber auch eine segregierende Absicht und Auswirkung: Der Unterricht für die ‚rein deutschen‘ Kinder sollte nicht unter denen ‚leiden‘, die die deutsche Sprache erst zu ihrer Herkunftssprache dazulernen mussten (Peterlini 2019b, 43–44). Die damals gestellte Frage aus einer diversitätspädagogischen Perspektive ist immer noch gültig: „Entspricht ein schulpolitisches Programm, das auf eine – auch für inländische Kinder gar nicht erreichbare – perfekte Einsprachigkeit setzt, den bildungspolitischen Erfordernissen in einer Migrationsgesellschaft? Oder hält ein solches Programm verkrampt am ‚monolingualen Habitus‘ (Gogolin 2008) fest, der die Schule des Nationalstaates geprägt hat und weiterhin prägt, obwohl sowohl Gesellschaft als auch Schule des Nationalstaates in einer globalisierten Gesellschaft und Ökonomie längst multilingual sind? Müsste Schule nicht sinnvoller Weise eher dahingehend konzipiert werden, den vorhandenen sprachlichen Reichtum und

---

<sup>4</sup> Zur Kommodifizierung von Mehrsprachigkeit vgl. Heller (2003).

die gegebene Mehrsprachigkeit als besondere Kompetenz (vgl. Gnutzmann 2004, 45ff.) zur Kenntnis zu nehmen, wertzuschätzen und entsprechend curricular zu verankern (vgl. Gogolin 2008, 23), statt diese weiterhin als störende Abweichung von der gewünschten Homogenität abzuwerten und zu verwerfen?“ (Peterlini 2019b, 44).

Für Mehrheitsminderheiten-Gebiete stellen Migrationssprachen eine Erhöhung der Komplexität da und fordern Mehrheiten und Minderheiten gleichermaßen heraus. Dort, wo schon der Schutz oder die Förderung der Minderheitensprache kaum gegeben ist oder mühsam erkämpft wurde, werden die zusätzlichen Sprachen ungern zusätzlich gewürdigt<sup>5</sup> – aus der Sorge heraus, dass durch die neue erhöhte Sprachenpluralität die autochthone Zweisprachigkeit an Bedeutung verlieren könnte. Dies ist etwa der Grund, warum im frankophonen Quebec Migrationsfamilien keine freie Schulwahl gelassen wird – sie müssen ihre Kinder in die französische Schule einschreiben, damit sie sich nicht an der englischsprachigen kanadischen Mehrheit orientieren und zur Majorisierung der frankophonen Gruppe beitragen (Peterlini 2016, 160). In Südtirol ist die Wahl der Schule frei, aber das Schulsystem ist auf die getrennt gedachten drei ‚offiziellen‘ Sprachgruppen ausgerichtet – deutsche Schule mit Italienisch als Zweitsprache, italienische Schule mit Deutsch als Zweitsprache und in den ladinischen Tälern eine paritätisch deutsch-italienische Schule mit Ladinisch als Behelfs- und Unterrichtssprache. Die ethnopolitischen Diskurse zeigen, wie verschränkt Sprache und Macht sind: Von deutschpatriotischer Seite wird einerseits die Sorge geäußert, dass sich Migrationsfamilien mehr an der Staatssprache orientieren und dadurch die deutsche Minderheit proportional schwächen könnten; zugleich aber klingeln bei einer etwas erhöhten Präsenz von Migrationskindern in deutschen Schulen und Kindergärten die ethnischen Alarmglocken, dass die deutsche Schule überfremdet werde (ebd., 159–160). Der monolinguale Habitus ist zwar durch die Präsenz der Minderheitensprachen in Südtirol nicht mehr allein durch die Staatssprache Italienisch bestimmt, dafür aber gewissermaßen gedoppelt in einen monolingualen Habitus der deutschen und einen der italienischen Sprachgruppe (vgl. Peterlini 2016). Zwischen diesen zwei auf jeweils unterschiedlichen Ebenen dominanten Gruppen sind die Spielräume eng: So werden Familien, die sich sowohl der deutschen als auch der italienischen Sprachgruppe zugehörig fühlen, statistisch nicht erfasst. Für Menschen, die von anderswo nach Südtirol kommen, ist die Situation vielfach verwirrend – sie sehen sich vor die Wahl gestellt, zwischen zwei Sprachgruppen zu entscheiden, bevor sie wirkliche Aufnahme gefunden haben (vgl. Peterlini 2020). Wie sich der Schutz autochthoner Minderheitensprachen mit einer Offenheit für migrantisch bedingte Mehrsprachigkeit in den europäischen Migrationsgesellschaften vertragen kann, wie daraus ein Mehrwert

<sup>5</sup> Oder aber anderen autochthonen Idiomen den ‚Sprachen‘-Status nicht anerkennen wollen – aus Befürchtung einer Abwertung der gerade erlangten Stellung (vgl. Melchior 2020, 6 FN7).

für alle durch ein erweitertes Mehrsprachigkeitsverständnis entstehen könnte, ist eine offene Frage für die Zukunft (vgl. Peterlini 2017). Anders stellt sich die Situation z.B. in der Gespanschaft Istrien sowie in der Stadt Rijeka/Fiume in Kroatien dar. Dort kann stehen den Schüler\*innen drei Optionen zur Verfügung: So ist in Schulen, die nach dem sogenannten Modell A arbeiten, die Unterrichtssprache Italienisch, wobei genauso viele Stunden Kroatisch- wie Italienischunterricht im Lehrplan vorgesehen sind. In Schule, die nach dem Modell B arbeiten, wird der Unterricht gänzlich zweisprachig gestaltet und schließlich in Schulen, die sich nach dem Modell C richten, ist Kroatisch die Unterrichtssprache, der Lehrplan sieht aber auch vor, dass der Minderheitensprache, -literatur und -kultur gebührenden Platz eingeräumt wird.<sup>6</sup> Nicht nur die italienischsprachige Bevölkerungskomponente hat die Möglichkeit, sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe Schulen mit Unterrichts- und Verkehrssprache Italienisch zu besuchen: Auch viele kroatisch- oder anderssprachige Eltern wählen für ihre Kinder diesen Weg (vgl. Delton 2016).

## 2 Digitale Medien: transnationale Sprachpraktiken und neuen Anwendungsdomänen für ‚kleinere Sprachen‘

Neben den geschilderten (sprach-)politischen Maßnahmen scheint uns ein anderer Faktor zentral für die multilingualen Praktiken und deren Entwicklungen in den letzten Jahrzehnten zu sein: die fortschreitende Digitalisierung und vor allem der Siegeszug der *social media*. Digitale Medien und soziale Netzwerke ermöglichen, transnational zu leben und zu kommunizieren; Migrant\*innen – inklusive Expats – haben die Möglichkeit, Medien aus ihrem Herkunftsland zu konsumieren; vielschichtige, komplexe Zugehörigkeiten – auch sprachliche Zugehörigkeiten – werden leichter möglich (vgl. Schachtner 2020). „Members of transnational families communicate not only face-to-face, but their linguistic repertoires are widened through diverse digital and mediated practices, from talking on the phone to texting and using social media platforms“, schreibt Purkarthofer (2020, 136). Das Web 2.0 und *social media* haben auch für die Sprecher\*innen kleinerer Sprachen weitreichende Auswirkungen. In der Forschung herrscht jedoch noch Uneinigkeit, ob die neuen Technologien eher eine Chance oder eine Bedrohung für die kleineren Sprachen darstellen (für eine Diskussion der Literatur vgl. Lee 2017, 91–97): Einerseits bieten sie für Minderheiten- bzw. weniger verbreitete Sprachen die Möglichkeit für mündliche, aber vor allem schriftliche Verwendung und somit eröffnen sie diesen Sprachen neue Räume, die die ihnen davor vorenthalten waren – sowohl in der nächstsprachlichen, aber

<sup>6</sup> <https://ljudskaprava.gov.hr/nacionalne-manjine/polozej-i-prava-pripadnika-nacionalnih-manjina-u-republici-hrvatskoj/odgoj-i-obrazovanje-na-jeziku-i-pismu-kojim-se-sluzi/621> [20.07.202].

auch in der distanzsprachlichen Kommunikation, wie das Beispiel *Wikipedia* zeigt. Häufig ist dieses Erobern neuer Domänen durch Hybridismen und experimentellen Charakter charakterisiert.<sup>7</sup> Lokale sprachliche Ressourcen, die davor eine begrenzte kommunikative Reichweite aufwiesen, erfahren eine Neubewertung und Aufwertung durch deren Sprecher\*innen (vgl. Krefeld 2016, 270). Zwar ist nicht zu leugnen, dass in vielen Fällen in diesen Gebrauchskontexten den Dialekten und kleineren Sprachen eher museale (vgl. Miola 2013) oder parodistische (vgl. Nobili 2020) Funktionen zukommen, die Bandbreite der kommunikativen Zwecke, die sie erfüllen können, ist jedoch sehr groß (vgl. Masullo/Castelli/Meloni/Meluzzi 2021). Dies verleiht ihnen, neben dem – postvernakulären – symbolischen Wert (vgl. Shandler 2006), kommunikative Vitalität in neuen Domänen und in neuen Formen (vgl. Hornsby 2017; in Bezug auf die italienischen Dialekte spricht Antonelli 2005 von „neodialettalità“). Darüber hinaus sind die durch diese neuen Verwendungskontexte entstehenden Textzeugnisse für die Dokumentation bedrohter Sprachen unabdingbar. Andererseits ist die Dominanz des Englischen als eine Art *lingua franca* im Netz und vor allem bei Angeboten mit möglichst breitem Zielpublikum unbestreitbar (vgl. Lantz-Andersson 2018, 705–706; vgl. Tagg/Seargeant 2014, 181–182), auch wenn in den letzten zwei Jahrzehnten das mehrsprachige Angebot im Internet kontinuierlich gewachsen ist (vgl. Lenihan 2018). Dabei entstehen neue Formen des Englischen wie Dovchin (2020, 2) feststellt: „[s]ocial media users are the architects of ‘peripheralized Englishes’“. Die Legitimität derselben wird durch Authentizitätsvorstellungen und das Ideal des *native speaker* in Frage gestellt (vgl. Lee 2018, 14). Auch in der digitalen Welt stehen sich also Mehrsprachigkeitspraktiken und Einsprachigkeitsideologien gegenüber.

### 3 Zu (den Beiträgen in) dieser Ausgabe

Am 25. und 26. März 2021 fand an der AAU Klagenfurt – coronabedingt in digitaler Form – die internationale Tagung *Alte und neue Formen der Mehrsprachigkeit in der Alpen-Adria-Region – Beschreibungsmodelle, Herausforderungen und Lösungsansätze* statt, zu der zahlreiche Expert\*innen aus dem Bereich Sprachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Mehrsprachigkeitsforschung aus Deutschland, Italien, Kroatien, Österreich und Slowenien teilnahmen, um Erfahrungen auszutauschen, theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse zu präsentieren und zu diskutieren, die mit den oben skizzierten Entwicklungen in Verbindung stehen. Aus diesen intensiven und fruchtbaren zwei Tagen

<sup>7</sup> Dazu aber vgl. (Stähr 2020, 367): „social media and the Internet are not spaces of ‘happy hybridity’ and endless creativity, but social spaces where hybrid language practices are regulated by local norms and meaning making“.

geht diese Publikation hervor, in der ausgewählte Papers veröffentlicht werden. In diesen werden unterschiedliche Perspektiven und Positionen sichtbar, welche von der Breite der Mehrsprachigkeitsforschung zeugen.

Rita Franceschinis Beitrag *Was sollte der Begriff der Mehrsprachigkeit alles umfassen?* schlägt eine Definition von Mehrsprachigkeit vor, die mit dem Begriff der Multikompetenz in Einklang gebracht werden kann; er gibt darüber hinaus sowohl aus sozio- als auch aus neurolinguistischer Perspektive Einblicke darin, wie Mehrsprachigkeit sich auf die Modellierung des Gehirns auswirkt und schließlich zeigt er, wie Sprachkontakt nicht nur auf die Minderheiten-, sondern auch auf die Mehrheitssprache wirkt.

Fabiana Fusco präsentiert in ihrem Aufsatz *Linguistic Diversity in Schools. Some Data on Plurilingual Classes in Udine* die zentralen Ergebnisse einer Erhebung der mehrsprachigen Repertoires und der Sprach(en)verwendung von Schüler\*innen migrantischer Herkunft zwischen 9 und 18 Jahren in der Stadt Udine. Diese erlauben eine Beschreibung der zwei- und mehrsprachigen Lebenswelten der Schüler\*innen, zeugen aber auch von einer gesellschaftlich und schulisch weiterhin dominanten monolingualen Vorstellung.

Durch die Analyse sprachbiographischer Erzählungen von Migrant\*innen aus dem ehemaligen Jugoslawien in Südtirol untersucht Marta Lupica Spagnolo in *Narratives of Emancipation through Language Learning: The Case of Refugees and Migrants from Former Yugoslavia in Multilingual South Tyrol* wie sie mit den sprachlichen Machtverhältnissen am neuen Wohnort umgehen. Sie macht mit i) Ausgrenzung, ii) Assimilation, iii) Ermächtigung und iv) Emanzipation vier unterschiedliche zentrale narrative Kerntemen aus und zeigt Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen diesen auf.

Die norditalienischen Regionen Cadore und Val di Zoldo stehen im Fokus von Laura Campanales Beitrag *Competenze plurilingui nelle montagne del Bellunese: un patrimonio da valorizzare*. Deren sprachlicher Reichtum ist nicht nur durch die dort gesprochenen und seit 1999 gesetzlich anerkannten Sprachen Ladinisch, Plodarisch und Zimbrisch charakterisiert, sondern auch durch individuell und sozial verbreitete Kenntnisse des Deutschen bzw. deutscher Varietäten, die Ergebnis einer historisch gewachsenen saisonalen Migration von Eismacher\*innen in die deutschsprachigen Länder sind. Die Autorin zeigt, wie der Bildungssektor diesem sprachlichen Reichtum gerecht zu werden versucht.

Die *linguistic landscape* der Stadt Pula/Pola im kroatischen Istrien wird von Isabella Matticchio untersucht. Ihr Beitrag *Plurilinguismo urbano in Istria. Qualche nota sul paesaggio linguistico di Pula-Pola* setzt sich zum Ziel, die Umsetzung der Zweisprachigkeitsregelungen sowie die Präsenz des Italienischen zu beschreiben und zu erläutern, inwieweit diese als Ausdruck der italienischsprachigen Bevölkerungskomponente oder aber als Kommodifizierungsmaßnahme zu interpretieren sind.



Ursula Doleschal bietet in *20 Jahre Forschungsschwerpunkt „Mehrsprachigkeit in Kärnten (und darüber hinaus)“* einen Überblick über zahlreiche Projekte des Instituts für Slawistik der AAU Klagenfurt. Im Mittelpunkt steht die Mehrsprachigkeit Kärntens mit den Kärntner Slowen\*innen, mit einem Blick auch auf die vielen B/K/S-Sprecher\*innen. Schließlich wird kurz ein Projekt zur Untersuchung der Sprachkontaktsituation in der Ost-Ukraine dargestellt.

Tatjana Vučajnk und Polona Legvart stellen in *Pogled v svet besed: prepoznavanje raznojezičnosti v prvem triletju osnovne šole: vključevanje literarnih besedil za spodbujanje medkulturnega dialoga in usvajanje jezika* einen Ansatz vor, um literarische Texte in den (volks-)schulischen Sprachunterricht einzuführen, die zur Förderung des Spracherwerbs und des interkulturellen Dialogs dienen und Interdisziplinarität fördern.

Den Band schließt Andreas Hudelists Beitrag, der am Beispiel literarischer Texte aus Istrien aufzeigt, wie Mehrsprachigkeit als Normalzustand gesehen und gelebt werden kann, und dass Sprachkonflikte und -reibereien als Anlass zum Dialog genommen und somit überwunden werden können.

Die Breite der im Band vertretenen Ansätze und untersuchten Kontexte spiegelt die Breite und Vielschichtigkeit der Thematik eindrücklich wider.

## Bibliographie

- Antonelli, Giuseppe. 2015. „Il dialetto non è più un delitto“. *Lingua italiana*. [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/italiano\\_narrativa/antonelli.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/italiano_narrativa/antonelli.html).
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris: Arthème Fayard.
- Cathomas, Rico M. 2005. *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Delton, Paola. 2016. „Contributo per un’analisi delle specificità della scuola italiana in Croazia con un riferimento particolare alla pratica traduttiva del settore scolastico“. *Ricerche sociali* 23: 5–26.
- Döll, Marion. 2019. „Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis“. *ÖDaF-Mitteilungen* 35: 191–206.
- Dorner, Lisa M., Claudia G. Cervantes-Soon, Daniel Heiman, und Deborah Palmer. 2021. „Now it’s all upper-class parents who are checking out schools’: gentrification as coloniality in the enactment of two-way bilingual education policies“. *Language Policy* 20: 323–49. <https://doi.org/10.1007/s10993-021-09580-6>.
- Dovchin, Sender. 2020. *Language, Social Media and Ideologies. Translingual Englishes, Facebook and Authenticities*. SpringerBriefs in Linguistics. Cham: Springer Nature.
- Enever, Janet, und Patricia Driscoll. 2019. „Introduction“. *AILA Review* 32: 1–9. <https://doi.org/10.1075/aila.00018.int>.

- Gnutzmann, Claus. 2004. „Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die ‚neue‘ kommunikative Kompetenz?“ In *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, herausgegeben von Karl-Richard Bauch, Frank G. Königs, und Hans-Jürgen Krumm, 45–54. Tübingen: Günther Narr.
- Gogolin, Ingrid. 2008. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Internationale Hochschulschriften 1. Münster/New York: Waxmann.
- Heller, Monica. 2003. „Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity“. *Journal of Sociolinguistics* 7 (4): 473–92. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00238.x>.
- Hornsby, Michael. 2017. „Finding an ideological niche for new speakers in a minoritized language community“. *Language, Culture and Curriculum* 30 (1): 91–104. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1230622>.
- Krefeld, Thomas. 2016. „Profilo sociolinguistico“. In *Manuale di linguistica italiana*, herausgegeben von Sergio Lubello, 262–74. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Krüger, Jens Oliver, Anna Roch, und Isabel Dean. o. J. „Mehrsprachigkeit als Argument? Die Verhandlung von Sprachbezügen im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl in Berlin“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19: 689–704. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0713-3>.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2014. „Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen“. In *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*, herausgegeben von Anke Wegner und Eva Vetter, 23–40. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Lantz-Andersson, Annika. 2018. „Language play in a second language: Social media as contexts for emerging Sociopragmatic competence“. *Education and Information Technologies* 23: 705–24. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9631-0>.
- Lee, Carmen. 2017. *Multilingualism Online*. Abingdon/New York: Routledge.
- Lee, Jerry Won. 2018. *The Politics of Translingualism. After Englishes*. Routledge Studies in Sociolinguistics. New York/Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Lenihan, Aoife. 2018. „Language Policy and New Media: An Age of Convergence Culture“. In *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*, herausgegeben von James W. Tollefson und Miguel Pérez-Milans. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.33>.
- Masullo, Camilla, Claudia Castelli, Cinzia Meloni, und Chiara Meluzzi. 2021. „Dialecti su Instagram: usi, differenze e atteggiamenti linguistici“. In *La presenza dei dialetti italo-romanzi nel paesaggio linguistico. Ricerche e riflessioni*, herausgegeben von Giuliano Bernini, Federica Guerini, und Gabriele Iannaccaro, 237–54. Bergamo: Bergamo University Press/Sestante edizioni.
- Melchior, Luca. 2020. „Mehrsprachigkeitsforschung an der Alpen-Adria-Universität (und darüber hinaus): Eine prospektive Bestandsaufnahme“. *Colloquium: New Philologies* 5 (2): 1–24. <https://doi.org/10.23963/cnp.2020.5.2.1>.
- Miola, Emanuele. 2013. „Dialects go wiki! The case of wikilombard“. In *Languages go web: standard and non-standard languages on the internet*, herausgegeben von Emanuele Miola, 91–106. Alessandria: Edizioni dell’Orso.

- Nikolov, Marianne, und Jelena Mihaljević Djigunović. 2011. „All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages“. *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 95–119. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000183>.
- Nobili, Claudio. 2020. „Le diverse voci del dialetto sul web. Interazioni ibride in una comunità Facebook nello scenario linguistico dell'e-co-partecipazione“. In *Dialetti reloaded. Scenari linguistici della nuova dialettalità in Italia*, herausgegeben von Sergio Lubello und Carolina Stromboli, 41–68. Firenze: Franco Cesati.
- Peterlini, Hans Karl. 2014. *100 Jahre Südtirol. Geschichte eines jungen Landes*. Innsbruck/Wien: Haymon.
- Peterlini, Hans Karl. 2016. „Vom Stammeln zum Sprechen. Sprachpolitik, Ethnizität und Migration im Spannungsfeld zwischen nationaler Dominanz und Ermächtigung zur Teilhabe“. In *Jenseits der Sprachmauer. Erinnern und Sprechen von Mehrheiten und Minderheiten in der Migrationsgesellschaft*, herausgegeben von Hans Karl Peterlini, 142–70. Klagenfurt/Celovec/Merano/Meran: Drava/Alpha Beta.
- Peterlini, Hans Karl. 2017. „Between Stigma and Self-Assertion: Difference and Belonging in the Contested Area of Migration and Ethnicity“. In *A Land on the Threshold: South Tyrolean Transformations, 1915–2015*, herausgegeben von Georg Grote und Hannes Obermair, 341–60. Oxford/Bern: Peter Lang.
- Peterlini, Hans Karl. 2020. „Lohn der illoyalen Loyalität. Ambivalenzen des Minderheitenschutzes am Beispiel des ‚Modells Südtirol‘“. In *Probleme und Perspektiven des Volksgruppenschutzes - Problemi in perspektive narodnih skupnosti*, herausgegeben von Gerhard Hafner, Karl Kren, Heinrich Neisser, Martin Pandel, Jürgen Pirker, Günther Rautz, Kathrin Steiner-Hämmerle, und Martha Stocker, 345–70. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva.
- Peterlini, Hans Karl. 2019a. „Wenn Vielfalt Raum bekommt. Unterrichtsmomente und Lehr-Lern-Erfahrungen an der slowenisch-deutschsprachigen Modellschule VS 24 in Celovec-Klagenfurt“. In *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen*, herausgegeben von Jasmin Donlic, Georg Gombos, und Hans Karl Peterlini, 144–68. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Peterlini, Hans Karl. 2019b. „Falsche Kinder in der richtigen Schule – oder umgekehrt? Auslotungen eines Perspektivenwechsels von selektiven Normalitätsvorstellungen hin zu einer Phänomenologie des ‚So-Seins‘“. In *Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven*, herausgegeben von Jasmin Donlic, Elisabeth Jaksche-Hoffman, und Hans Karl Peterlini, 41–60. Bielefeld: transcript.
- Purkarthofer, Judith. 2020. „Intergenerational challenges: Of handing down languages, passing on practices, and bringing multilingual speakers into being“. In *Handbook of Home Language Maintenance and Development. Social and Affective Factors*, herausgegeben von Andrea C. Schalley und Susana A. Eisenclas, 130–49. Handbooks of Applied Linguistics 18.
- Rixon, Shelagh. 2016. „Do Developments in Assessment Represent the ‘Coming of Age’ of Young Learners English Language Teaching Initiatives? The International Picture“. In *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives*, herausgegeben von Marianne Nikolov, 19–41. Cham/Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer International Publishing.

- Schachtner, Christina, Hans Karl Peterlini, und Jasmin Donlic. 2016. „Transnational leben. Medien als Instrumente, Räume, Produkte bewegter Zugehörigkeiten und Selbstkonzepte“. In *Jahrbuch Migration und Gesellschaft 2019/2020. Schwerpunkt »Digitale Medien«*, 41–64. Bielefeld: transcript.
- Shandler, Jeffrey. 2006. *Adventures in Yiddishland. Postvernacular language and culture*. Berkeley/London: University of California Press.
- Stähr, Andreas Candefors. 2020. „Multilingualism in the Media“. In *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, herausgegeben von Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle, und Dominique Rauch, 365–68. Wiesbaden: Springer VS.
- Tagg, Caroline, und Philip Seargeant. 2014. „Audience design and language choice in the construction and maintenance of translocal communities on social network sites“. In *The Language of Social Media. Identity and Community on the Internet*, herausgegeben von Philip Seargeant und Caroline Tagg, 161–85. New York: Palgrave Macmillan.
- Telmon, Tullio. 2006. „La sociolinguistica e le leggi di tutela delle minoranze linguistiche“. *LIDI. Lingue e idiomi d'Italia* 1: 38–52.
- Verra, Roland. 2019. „Überleben zwischen den großen Kultursprachen. Zur Geschichte, Lage und Zukunftsfähigkeit der ladinischen Sprache“. In *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen*, herausgegeben von Jasmin Donlic, Georg Gombos, und Hans Karl Peterlini, 169–84. Klagenfurt/Celovec: Drava.

# Was sollte der Begriff der Mehrsprachigkeit alles umfassen?

Rita FRANCESCHINI

Università Vita-Salute San Raffaele (Italy)

## Abstract

The contribution aims at

1. arguing about a valuable definition of multilingualism – proposing also to connect it with the term multicompetence;
2. giving some examples of how neurolinguistics and sociolinguistics can – adopting an interdisciplinary approach – give important insights into how multilingual experience modulates the brain.

3. It will also propose to look at forgotten phenomena, such as the influence of multilingualism on both sides of language contact: not only in the minority but also in the language majority (language adoption).

Keywords: *Neurolinguistics, sociolinguistics, multilingualism, multicompetence, flanker-test, language adoption, unfocussed language learning*

(c) Rita Franceschini; rita.franceschini@unibz.it

Colloquium: New Philologies, Volume 7, Issue 1 (2022)

doi: 10.23963/cnp.2022.7.1.2

Stable URL: <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/183>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

## 1 Der Weg zu einer Definition

Der Begriff Mehrsprachigkeit hat – um es gleich vorwegzunehmen – eine deutliche Ausweitung und damit eine semantische Ausdünnung erfahren, die für eine spezifische Diskussion nicht unbedingt nützlich ist. Man muss sich immer wieder darüber verständigen, was man damit meint, was alles unter den Begriff fällt, ob beispielsweise Zweisprachigkeit inkludiert ist (meiner Meinung nach: ja), oder ob es sich um mehr als zwei Sprachen handeln muss, wenn man den Begriff in den Mund nimmt (zur Schwierigkeit, Sprachen zu zählen, siehe Abschnitt 1.4).

Diese Ausweitung ist damit in Zusammenhang zu bringen, dass sich einerseits das wissenschaftliche Interesse an Mehrsprachigkeit in den letzten Jahrzehnten stark entwickelt hat und sich andererseits die gesellschaftliche Sensibilität dem Thema gegenüber eines wachsenden Interesses erfreut. Ersteres hat nicht zuletzt damit zu tun, dass sich die Linguistik langsam von ihrer Fixierung auf einzelsprachliche Erklärungen zu lösen scheint und gleichzeitig multifaktorielle Erklärungen – die auch kontextsensitiv und nicht allein unidirektional, ja gar deterministisch sind – einschließt, und dies selbst in Bereichen, die experimentell angelegt sind, wie beispielsweise die Neuro- oder die Psycholinguistik. Das gesellschaftliche Interesse hat hingegen einen Auftrieb durch die Sedimentierung von Migrationsgenerationen in hiesigen (gemeint: europäischen) Gesellschaften zu tun und ist mit der Anwesenheit von Kindern mit vielfältigem sprachlichem Hintergrund in den Schulen in Verbindung zu bringen.

Eine der größten Herausforderungen war und ist, die Vielfalt mehrsprachiger kommunikativer Situationen zu erfassen und dabei ein fundiertes Analyseinstrumentarium aufzubauen.

Nun, da die aktuelle Linguistik ihre traditionellen Wurzeln in einer einzel- und einzelsprachigen Tradition hat – sozusagen ‚eine Geburt aus dem Geiste der Einsprachigkeit‘ darstellt –, haben Konzepte und Herangehensweisen zur MS relativ mühsame Wege zu gehen und nicht wenige mentalitätsgeschichtliche Hürden zu überwinden.

Wäre die Linguistik in *hotspots* der sprachlichen Diversität ‚geboren‘ worden – in Papua-Neuguinea, beispielsweise – wären wohl viele Fragen obsolet, die unserem tradierten ‚westlich orientierten‘ Erstaunen entstammen. Doch ein Perspektivenwechsel ist im Gange; diesen nachzuzeichnen, kann nicht der Fokus dieses Beitrages sein, eher soll viel bescheidener auf Lücken und Lösungsansätze hingewiesen werden.

Bei Beschäftigung mit MS kommt man nicht umhin, einen Paradigmenwechsel zu vollziehen. Oder anders gesagt: Die Beschäftigung mit MS zwingt dazu, die Grundlagen der klassischen Sprachwissenschaft, die aus der Befassung von Einzelsprachen entstanden sind, zu überdenken. Dabei könnte die Forschung zu MS am ehesten von Daten aus Regionen profitieren, die eine hohe sprachliche Diversität aufweisen, die im Pazifischen

Raum und in der sogenannten ‚Neuen Welt‘ am höchsten sind und in der ‚Alten Welt‘ am niedrigsten. Unsere Sprachdokumentation über die Jahrhunderte hinweg zeigt hingegen das umgekehrte Muster, was sich bis auf die Konzeption der gängigen Sprachtheorien hin auswirkt. Dieser Verzerrung der Datenlage, die sich letztlich auch auf die Wahrnehmung niederschlägt, sollten wir uns bewusst sein.

Somit beginnen wir mit einigen Voraussetzungen, die meines Erachtens nach noch zu wenig am Anfang jeglicher Überlegung zur Erforschung von MS stehen.

Dem Beitrag liegt zugrunde, dass ein Spagat zwischen nur scheinbar unvereinbaren Ansätzen dargestellt werden soll: jenen aus dem neurobiologischen und dem soziolinguistischen Ansatz.

### 1.1 Vier Kernaussagen

Als Einstieg sollte man sich vergegenwärtigen, dass man – wenn man von MS spricht – eigentlich die Fähigkeit und das Verhalten von rund der Hälfte der Weltbevölkerung im Auge hat (am meisten dazu zitiert: Grosjean 1982). Es handelt sich somit weder um ein Randphänomen, noch ist es allein ein Privileg von (Bildungs-)Eliten, noch ein ‚Problem‘ von benachteiligten (immigrierten oder autochthonen) Minderheiten mit geringem sozialen Status. Deshalb wäre es angebracht, sich nicht so sehr mit Vergleichen zwischen Ein- und M zu begnügen – wie es noch so oft der Fall ist (und dabei meist die Einsprachigkeit als uneingestandene Norm Pate steht), sondern sich mit den verschiedenen Formen der MS beschäftigen. Dafür benötigen wir mehr Einsichten in differenzierte mehrsprachige Situationen; und von diesen vertieften Erkenntnissen sollten auch die sprachtheoretischen Annahmen profitieren.

Als Grundlage sollte gelten, dass Individuen in einem kulturellen Kontext aufwachsen, in dem sie Sprachen durch Kontakt erwerben und diese Sprachverhalten Teil des Habitus werden<sup>1</sup>: Deshalb sollte bei einer Betrachtung von Sprachverhalten möglichst umfassend das Interaktionsgeschehen selbst im Zentrum der Beobachtung und der Modellbildung stehen.

Sprache ändert sich: Wenn beispielsweise eine Sprachgruppe über Generationen hinweg einen Sprachwechsel (*language shift*) vollzieht (beispielsweise in der zweiten oder dritten Generation die prestigeträchtigeren Sprache überhandnimmt), sollte dies nicht als ein linearer, einseitiger Prozess gesehen werden, der allein eine Sprachminderheit betrifft und letztlich mit Sprachverlust endet. Wenn man von der obigen Kernaussage aus-

---

<sup>1</sup> ‚Habitus‘ ist in der Soziologie zu einem technischen Begriff ausgebaut worden, im Wesentlichen durch die Arbeiten von Norbert Elias und Pierre Bourdieu. Es bezeichnet das Insgesamt der Umgangsformen einer Person (darin eingeschlossen eben auch das Sprachverhalten), die damit einhergehenden Gewohnheiten, wie sie sich im gesamten Sozialverhalten zeigen und als solche gelesen werden können.

geht, die eben das Interaktionsgeschehen in den Mittelpunkt stellt, dann lässt ein Sprachwechsel auch die Sprachmehrheit nicht unbeeinflusst (siehe Abschnitt 2.3 zu Ausführungen zum Begriff Sprachadoption): Beide Seiten sind in diesem Kontakt eingeschlossen, tauschen sich aus, hinterlassen Spuren.

Noch allzu oft wird außer Acht gelassen, dass Handel, die heutige Globalisierung und Vermarktung sich auf die Szenarien der MS auswirkten. Es sei kurz daran erinnert: Sprachen sind in Machtverhältnissen eingeschrieben und nicht unabhängig davon – wie in einer freischwebenden Blase – zu verorten.

## 1.2 Für eine Definition von MS

So vielfältig das Phänomen ist, so variantenreich sind die Analyseebenen und die methodischen Ansätze, die man zur Erforschung von MS anwenden kann. So kann man grob vier Analyseebenen unterscheiden, je nachdem, ob man die Beobachtungspunkte auf einer der drei Ebenen – der übergeordneten Makro-, einer mittleren Meso- oder einer Mikroebene – ansetzen will:

Als Analyseebenen können gelten (siehe dazu auch Abb. 1):

- Die individuelle MS: darin sind zu verorten: Spracherwerbsprozesse von der Erstsprache (= L1) bis hin zum Erwerb weiterer Sprachen (als  $L_n$  bezeichnet), vom Kindes- bis ins hohe Alter
- MS auf Gruppenebene: beispielsweise Sprachverhalten in Freundesgruppen, im Familienverband, oder im beruflichen Kontext wie etwa in *Communities of practice* (Wenger 2009), d.h. in (informellen) Arbeitsgruppen, die miteinander Handlungen vollziehen und eigene sprachliche Umgangsformen etablieren
- MS auf organisatorischer Ebene: beispielsweise der Umgang von Institutionen mit MS, in Universitäten, in (global agierenden) Unternehmen
- Auf gesellschaftlicher Ebene: beispielsweise Sprachenrecht, Sprachzensusdaten, etc.



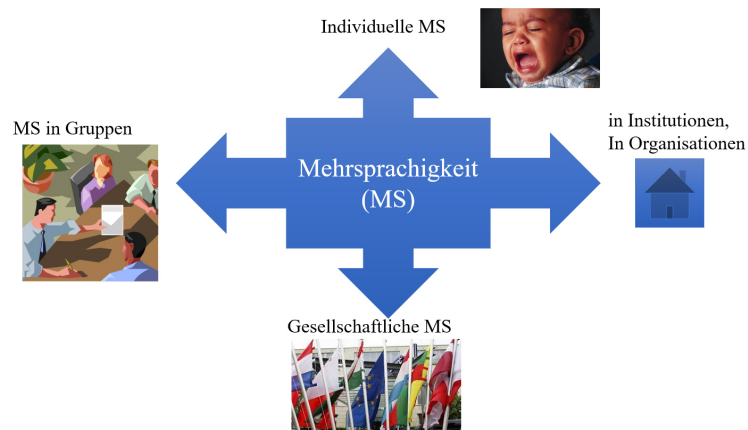


Abbildung 1: Die vier Analyseebenen zum Phänomen Mehrsprachigkeit

Eingedenk dieser Ebenen und des bisher Gesagten scheint mir eine Definition, die vor einigen Jahren vorgelegt wurde, immer noch angebracht (Franceschini 2009), hier kurz gefasst:

- Unter Mehrsprachigkeit wird die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Individuen verstanden, die in Raum und Zeit einen regelmäßigen Umgang mit mehr als einer Sprache in ihrem Alltag haben.
- Mehrsprachigkeit beruht auf der grundlegenden menschlichen Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können.
- Sie ist ein in kulturelle Entwicklungen eingebettetes Phänomen und ist somit durch hohe Kultursensitivität geprägt. Wobei der Begriff ‚Sprache‘ hier als einschließender Begriff verstanden wird, d.h. Varietäten wie Regionalsprachen und Dialekte einschließend.

### 1.3 Kontexte der Entstehung von MS, auch historisch ‚durchkonjugiert‘

Wenn man meint, dass MS ein neuartiges Phänomen ist, dann ist dies wohl der Tatsache geschuldet, dass die Sprachwissenschaft die MS erst vor noch nicht allzu langer Zeit zum würdigen Untersuchungsgegenstand erhoben hat. Allein: das Phänomen ist so alt, wie Sprachkontaktbedingungen vorlagen, doch die ‚Analyselinsen‘ waren noch nicht dafür scharf gestellt.

Nach heutigem Kenntnisstand kann man deshalb davon ausgehen, dass MS kein neuartiges Phänomen ist (siehe die annotierte Bibliographie von Hüning s.d.). Was sich verändert hat, sind die konkreten Szenarien (in letzter Zeit beispielsweise unter den Bedingungen der Globalisierung und der Fluchtbewegungen); und verändert haben sich die

Einstellungen dazu: Im römischen Reich waren andere Spracheinstellungen vorhanden, die nicht deckungsgleich mit den heutigen sind.

Dass das Phänomen MS, wenn auch in unterschiedlichen Kontexten, eine lange Geschichte haben muss, geht auch daraus hervor, dass zwei Typen von Kontaktsituationen immer angenommen werden können: diejenigen, die durch direkten Kontakt zustande kommen und diejenigen, die sich über Medien ergeben. So kann man sich einerseits vorstellen, dass sich im Prinzip – allerdings nicht so sehr in der konkreten Ausgestaltung – der Typ A und der Typ B unter Kontaktbedingungen schon immer ergeben konnten:

**Typ A: durch direkte Kontaktsituationen:**

- Sporadischer oder lang andauernder Kontakt zwischen Bevölkerungen beispielsweise in Nachbarregionen
- Kohabitation
- Handel
- Heiratsverhalten über territoriale/sprachliche Grenzen hinweg
- Eroberungen
- Migration
- Minderheitensituationen
- Exploration und Kolonialisierung
- Reisen
- Gemeinsame religiöse und kulturelle Interessen

**Typ B: Kontakte indirekt über Medien:**

- Interesse, geschriebene Texte zu studieren
- Religiöse Praktiken in anderen Sprachen als den alltäglich verwendeten
- administrative Praktiken in anderen Sprachen als den alltäglich verwendeten
- Lehrpersonen und andere Mediations-Figuren
- Didaktische Materialien (siehe schon sumerische Tontafeln für die Ausbildung von Beamten, ca. 3.000 v. Chr.)

Bis hierhin sollte also klar geworden sein, dass MS alle gesellschaftlichen Bereiche umfassen kann, und dies auf allen Ebenen (von der Mikro- über die Meso- zur Makroebene); und dass mit MS potentiell das Verhalten und die Fähigkeiten der Hälfte der Erdbevölkerung betrifft, und dies nicht erst in modernen Gesellschaften.

#### 1.4 Die innere Differenzierung: Proliferation von Begrifflichkeiten<sup>3</sup>

Vor der Folie des eben Gesagten kann es kaum erstaunen, dass es durch die immer breiteren Interessen an MS, seit ca. den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts, zu einem überdehnten Begriff herangewachsen ist. Somit ist es dringend notwendig, sich mit der inneren Differenzierung von MS zu befassen. Nicht, dass dies nicht schon geschehen wäre: Davon zeugt, dass es eine Fülle von Bezeichnungen gibt, die für spezielle Phänomene innerhalb des mehrsprachigen Verhaltens kreiert worden sind. Die untenstehende Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, doch sie zeigt auf, doch sie zeigt auf, wie viele analytischen Differenzierung des allgemeinen Phänomens MS möglich sind.

##### Liste multilingualer Phänomene und deren begriffliche Umschreibungen (mit Kürzesterklärungen)

- *code switching* (Sprachwechsel im Gespräch)
- *code mixing* (Sprachwechsel in derselben Äußerung)
- *code meshing* (Stil- und Registermischung)
- *fused lects* (ineinander verschmolzene Varietäten)
- *code choice* (Sprachwahl)
- *lingua franca* (gemeinsam kreierte Sprache, meist für Handelszwecke)
- Akkomodation (Anpassung)
- Transfer (Übertragung von einer Eigenschaft einer Sprache in die andere)
- Mediation und Übersetzung
- *Interlanguage* (Lernersprache: Varietät, die Lernende produzieren)
- *Linguodiversity* (Sprachenvielfalt)
- endo- und exolinguales Verhalten (bei Kompetenzgefälle: wenn die dominante oder nicht dominante des Gesprächspartners verwendet wird)
- Multikompetenz (umfassendes mehrsprachiges Verhalten, auch innerhalb einer Sprache)
- *Metrolingualism* (MS in Städten)
- Plurizentrität (Normenvielfalt einer offiziellen Sprache)
- *linguaging, translanguaging* (Rückgriff auf mehrsprachigen Gebrauch)

<sup>3</sup> Wenn man schon etliche Jahre zum Phänomen Mehrsprachigkeit forscht, vorträgt (s. bspw. <https://www.youtube.com/watch?v=-jtLqaoUAQg>) und publiziert, und sich bei alledem in den Grundannahmen einigermaßen treu bleibt, können sich beliebte Formulierungen einschleifen, die man gerne nutzt. So könnten sich einige Passagen wie Übernahmen aus anderen Artikeln lesen (bspw. aus Franceschini 2009; 2015 u.a.m.). Es soll auch an dieser Stelle präzisiert werden, dass in diesem Beitrag auf Originaldaten verwiesen wird (bspw. Bloch et al. 2009; Videsott et al. 2012; Della Rosa et al. 2013), ansonsten hier keine neuen Originaldaten präsentiert werden. Die Betonung in diesem Beitrag liegt liegt auf der interdisziplinären Verknüpfung, somit überwiegt in diesem Beitrag der Überblickscharakter.

- Diglossie, Dilalie (getrenntes oder teilweise überlappendes Verhältnis von dialektalen Varietäten und Standard)
- Repertoire (Insgesamt aller verwendeten Sprachen, die in einer Gesellschaft, oder einem Individuum innewohnt)
- *Bricolage* (Sprachbasterei, kreativer Umgang mit vorhandenen Sprachmitteln)
- Sprachverlust, Spracherhalt, Sprachwechsel, Dominanzwechsel
- Sprachadoption (eine Sprachmehrheit übernimmt Elemente einer Minderheitensprache)
- etc.

Bei einer solchen Vielfalt, die vom großen Interesse und der fruchtbaren Dynamik rund um das Phänomen MS zeugt, kommt jedoch auch die Frage auf, ob es sich jeweils in der Substanz um unterschiedliche Phänomene handelt oder ob es sich um idiosynkratische Bezeichnungen von mehr oder weniger glücklichen Etikettierungen gleicher oder ähnlicher Phänomene handelt. Die Differenzierungseffizienz ist manchmal infrage gestellt.

Eine weitere Kritik, die man anführen kann, dreht sich rund um die Zählbarkeit von Sprachen/Varietäten. Bei einigen Bezeichnungen in der o.g. Liste wird eine Zählbarkeit vorausgesetzt, resp. man muss die einzelnen sprachlichen Elemente einer eindeutigen und gesellschaftlich (an-)erkannten Sprache/Varietät zuordnen können. Wer sich beispielsweise mit *code switching* oder *code mixing* befasst hat, kennt das Problem, wenn man eine Transkription für die Zwecke einer Auswertung kodieren will. Die Beispiele (1) und (2) stammen aus unterschiedlichen Kontexten. In beiden Fällen geht um die Präposition *in*, die sowohl eine romanische (hier italienische) Lesart oder eine germanische (südbairische, resp. alemannische) Lesart als Dialektvarietät zulässt, die auch unter der Bedingung von Homophonie ununterscheidbar wird.

(1) Leifers (Südtirol, Italien)

V: eh danoch mochmer in giro  
(*eh danach machen wir eine Tour*)

(Corpus Tartarotti)

(2) Basel (Schweiz)

A: in eh – in eh – colore – eh – fraise – – eh – erdbeere – eh rosso  
(*in eh – in eh – Farbe – eh – Erdbeere (fr.) – – eh erdbeere – eh rot*)

(Corpus Franceschini)

Nach diesem Aufriss zu einigen Notwendigkeiten und Schwierigkeiten soll in den nächsten Abschnitten eine mögliche integrierte Sichtweise auf Mehrsprachigkeit skizziert werden. Dabei werde ich drei Beispiele diskutieren, die mit den Kernaussagen (siehe Abschnitt 1.1) in Zusammenhang zu sehen sind.

## 2 Das Individuum ist das Resultat von Interaktionen

Der Ort des Sprachkontaktes sei das Individuum, postulierte schon 1951 Uriel Weinrich in seiner Dissertation, die zum Meilenstein sowohl der Kontaktlinguistik als auch allgemein der Soziolinguistik und der Bilingualismusforschung wurde.

In der Folge haben sich sowohl die Psycholinguistik – mit der man wohl am ehesten die Fokussierung auf das Individuum in Verbindung bringt – als auch die Soziolinguistik mit dem Aufwachen mit mehreren Sprachen befasst, wobei man sich zuerst auf den Bilingualismus – also auf zwei Sprachen – konzentrierte (und dabei wohl oft vergaß, dass auch Dialekte einen Status im Repertoire von Sprechenden haben können).

Die beiden Zweige der Sprachwissenschaft – Psycholinguistik und Soziolinguistik – werden zu Unrecht als inkompatibel angesehen, wie wenn zwischen der innerpsychischen Ebene und der Umwelt – sprich: mit dem sozialen Umfeld – keine Wechselwirkungen bestünden. Gerade die Mehrsprachigkeit zeigt auf, wie das Leben in einem mehrsprachigen Kontext selbst kognitive Leistungen beeinflussen kann: Die Interaktion mit der Umgebung regt unseren Reifeprozess vom Kind zum Erwachsenen lebenslang an und stellt Herausforderungen und Anforderungen dar, nicht zuletzt an die Kognition (siehe auch Tomasello 2005).

### 2.1 Die Anfänge der Neurobiologie der Mehrsprachigkeit

Speziell in der Neurolinguistik – einem stark interdisziplinären Feld, das medizinischen Ansätzen offensteht – sind mittlerweile eine schier unüberschaubare Masse an Arbeiten zur Funktionsweise von Mehrsprachigkeit entstanden. Das Thema ‚Gehirn und Sprache‘ wurde zu einem Faszinosum, das auch dadurch angetrieben wurde, dass mittels neuer bildgebender Verfahren, wie beispielsweise PET (Positronen-Emissions-Tomographie) oder fMRI (funktionale Magnetresonanztomographie) Gehirnareale sichtbar gemacht werden können, während sie ‚am Arbeiten‘ sind. Mittels Messung spezifischer physiologischer Aktivitäten (bei PET durch vermehrte Glukoseforderung, bei fMRI durch erhöhten Sauerstoffgehalt im Blut) können Gehirnareale hervorgehoben werden, die bei einer durchzuführenden Aufgabe aktiv werden. Betroffene Areale können dann farblich sichtbar dargestellt werden. Man kann einem Publikum auf diese Weise (verführerische)

farbige Gehirnbilder anbieten, die verdecken, dass höchst komplexe Vernetzungen – und nicht lediglich ‚Orte‘ – an der Basis jeglicher Verarbeitung (auch von Sprache) stehen.

Abgesehen von solchen Begleiterscheinungen, die der Wissenschaftskommunikation zuzurechnen sind, ist es nötig, die Dichotomie zwischen beiden Fachgebieten der Psycholinguistik und Soziolinguistik zu überwinden. Denn einerseits haben Forschende in den Bereichen Medizin und Psychologie nicht immer ein vertieftes Wissen über Sprachen, deren Varietäten und deren sozialer Wertigkeit im Sprachrepertoire einer Person oder einer Gemeinschaft. Andererseits haben Forschende im Bereich der Soziolinguistik selten ein vertieftes Wissen über neurologische und neurobiologische Prozesse, ganz zu schweigen von medizinaltechnischen Verfahren.

So war es denn auch augenfällig, wie zu Beginn der Etablierung dieses Feldes (den Beginn kann man etwa bei der viel beachteten Studie in *Nature* von Kim et al. 1997 ansetzen) in den ersten Untersuchungen sehr approximative Vorstellungen von Zweisprachigkeit zugrunde gelegt wurden. Gruppen von Personen, die lediglich als *high competent* oder *low competent* ausgewiesen wurden, wurden miteinander verglichen. Offensichtlich war keine interdisziplinäre Zusammenarbeit vorhanden; auch dies hat sich verändert. Im Verlauf der nunmehr über zwanzigjährigen Publikationsgeschichte im Feld der Neurobiologie der MS ist nun beiderseits die Sensibilität gewachsen und die Kontextdaten werden immer häufiger in einer präziseren und interdisziplinären Vorgehensweise erhoben.

Um den Verlauf der Mehrsprachigkeit in dreisprachigen Individuen genauer zu erfassen, wurde in einem ersten Projekt einer Forschergruppe (siehe Wattendorf et al. 2001) die gerade oben zitierte Pionierstudie von Kim et al. 1997 repliziert. Die Forschungsanlage wurde dabei auf eine dritte Sprache erweitert. Eine Neuerung war, dass eingehende narrative sprachbiografische Interviews mit allen 89 erwachsenen Probanden aus dem Basler Raum erhoben wurden. So konnten genauere Gruppenzuweisungen (in vier Gruppen, siehe weiter unten) erstellt und diese mit den Daten der fMRI-Messungen korreliert werden.

Ein Resultat, das breit aufgenommen wurde, betraf den Zugriff auf das neuronale Substrat bei einer dritten Sprache. Dabei wurden Probandinnen und Probanden unterschieden, die als *Frühmehrsprachige* bezeichnet wurden (sie hatten zwei Sprachen vor dem Alter von drei Jahren erworben) und mit Probandinnen und Probanden verglichen, bei denen dies nicht der Fall war. Der Fokus lag in einem ersten Schritt auf der Verarbeitung der dritten Sprache, die bei allen nach dem Alter von neun Jahren erworben wurde. Die erste Frage war demnach, ob in der frühen Kindheit einsprachig Aufgewachsene und zweisprachig Aufgewachsene nachweislich gehirnphysiologisch anders mit der dritten Sprache – die beide Gruppen eben nach neun Jahren erworben hatten – umgehen. Und

in der Tat konnte nachgewiesen werden, dass frühe Mehrsprachige bei der Aktivierung der dritten Sprache auf das neuronale Substrat zurückgreifen, das sie schon für die ersten beiden Sprachen nutzen, während Spätmehrsprachige (d.h. Erwerb der L2 nach dem Alter von neun Jahren) auf neue Areale zugreifen, die von denen, die für die L1 rekrutiert werden, leicht entfernt lokalisierbar waren.

Wie man sieht, war die Frage immer noch – wie viele dieser ersten Studien im Bereich der Neurobiologie der Mehrsprachigkeit – an der Lokalisation interessiert. Es hat sich bewahrheitet, dass dies nicht die angebrachteste Fragestellung ist, da Sprachen untereinander verbunden sind, sodass auch hier das Prinzip der Netzbildung aussagekräftiger ist. Sprachen stehen im Gehirn nicht nebeneinander wie Bücher im Regal, eher kann man das Bild von miteinander filigran verbundenen Rhizomen bemühen.

Gleichzeitig wurde in anderen Studien nachgewiesen, dass die Variable ‚Alter beim Erwerb der zweiten Sprache‘ (es gab damals noch sehr wenige Studien zu dritten Sprachen) nicht die prominente Rolle spielt, wie ursprünglich angenommen. Vielmehr wurde der Einfluss der Variable Kompetenz bald offensichtlich. Es konnte nachgewiesen werden (siehe etwa Perani et al. 2003), dass bei sehr gut beherrschten Sprachen sich die rekrutierten Gehirnareale nicht mehr nach Alter des Erwerbs unterscheiden lassen. Oder anders gesagt: Sehr gut beherrschte Sprachen sehen den Erstsprachen sehr ähnlich, nach dem Prinzip ‚Kompetenz überschreibt Alter beim Erwerb der L2‘.

Dieses Resultat kann mittlerweile als bestätigt gelten. Es erklärt sich aus dem Automatisierungsgrad: Wenn beide Sprachen einen hohen Grad an Automatisierung aufweisen, werden sie ununterscheidbar. Hinzu kommt, dass ein weiteres Prinzip hineinspielt: Wenn ein Ablauf gut automatisiert wird, bedeutet dies für die Verarbeitung im Gehirn weniger Aufwand (dies ist ein allgemeines Prinzip und gilt auch außerhalb der Sprachverarbeitung). Hoch automatisierte Vorgänge erfordern weniger Anstrengungen.

Auch solche Resultate untermauern die oben dargestellte Definition von Mehrsprachigkeit (Kap. 1.2), die die Integration dieser Forschungsergebnisse anstrebt. Man könnte die Definition auch expliziter machen, etwa im zweiten Punkt, der neu so lauten würde:

- Mehrsprachigkeit beruht auf der grundlegenden – auch neurobiologisch erfassbaren – menschlichen Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können.

## 2.2 Einige Resultate aus dem mehrsprachigen Gebiet Südtirol

Das Leben in einer mehrsprachigen Umgebung und dessen Anforderungen zu meistern prägen Gehirnaktivitätsmuster, die messbar sind. Unser Gehirn ist in seinen Vernetzungen flexibel genug, spezifische Muster herauszubilden. So erlebt eine mehrsprachige Person in ihrem Alltag einen wiederkehrenden Abgleich: *Welche Sprachform ist in der gegenwärtigen Situation mit der Person X angebracht, welche mit der Person Y?* Mehrspra-

chige Personen sind ständig mit den Anforderungen einer möglichen Sprachwahl konfrontiert, Einsprachige nicht (oder wenn sie es sind, dann auf einer stilistischen Ebene innerhalb einer Sprache). Dies prägt, wie man in einer Studie, die sich mit Kindern, die in Südtirol aufwachsen, sehen kann. In Südtirol werden als offizielle Sprachen Deutsch als Mehrheitssprache (zu 69,4%), Italienisch (zu 26,1%) und Ladinisch (als Minderheitssprache zu 4,5%) gesprochen (nebst einer ganzen Reihe von Sprachen der jüngeren Immigration) (ASTAT 2012).

In der Folge sollen zwei Studien hervorgehoben werden:

Von 111 Kindern (Durchschnittsalter: 10,9), die Schulen in den beiden ladinischsprachigen Tälern Südtirols – das Gadertal und Gröden – besuchten, konnten alle Schulnoten gesammelt sowie ein kognitiver Test durchgeführt werden, der exekutive Funktionen misst (*Attentional Network Test* (ANT), manchmal auch ‘Flanker-test’ genannt (siehe Eriksen & Eriksen, 1974)). Es handelt sich um einen validierten Test, der am Computer ca. sieben Minuten dauert und in dem man aufmerksam der Richtung eines Pfeiles in der Mitte anderer Pfeile folgen muss. Dieser mittlere Pfeil zeigt in unterschiedliche Richtungen und wird unterschiedlich, beispielsweise mal oben, mal unten, gezeigt und wird angekündigt oder auch nicht. Man misst dabei die Reaktionszeit und die Korrektheit der Antworten und es lassen sich Unterkomponenten der Aufmerksamkeit unterscheiden (*alertig, orientation, conflict*).

Die Kinder und die Lehrpersonen wurden auch mittels eines Fragebogens interviewt. Zur gesellschaftlichen Umgebung muss man wissen, dass das Schulsystem in diesen Tälern einem drei- oder (mit Frühenglisch) viersprachigen Modell folgt: Die drei offiziellen Sprachen wechseln etwa pro Woche oder pro Tag durch eine Lehrperson, die alle drei Sprachen – Deutsch, Italienisch, Ladinisch – beherrscht, ab. Hinzu kommt in der vierten Klasse Englisch.

Es handelt sich also um eine Untersuchung innerhalb einer mehrsprachigen Konstellation und nicht lediglich um einen Vergleich von Einsprachigen vs. Mehrsprachigen, der eingangs problematisiert wurde.

Es wurde festgestellt, dass es eine Gruppe gab, die im Test besonders gut abschnitt (s. Videsott et al 2012). Dazu wurden mehrere Hypothesen überprüft: Waren es vor allem ‚gute‘ Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Notendurschnitt, die am besten im Test abschnitten, oder die musisch begabten? Oder zeigten diese ‚Outperformer‘ in Mathematik hohe Fähigkeiten oder waren es diejenigen, die oft Computerspiele spielten (was wir aus den Interviews wussten)? Selbst die Sprachwissenschaftlerinnen in der interdisziplinär zusammengesetzten Gruppe wagten es nicht, das gute Abschneiden in diesem Test (wohlgemerkt: der kognitive und nicht-sprachlichen Aufgaben stellt) allein den Sprachen zuzuweisen.



Doch so war es; und noch mehr: Bei genauerem Hinschauen konnte man errechnen, dass diejenigen Kinder, die in den Sprachfächern am besten abschnitten, den Test am besten meisterten<sup>4</sup>. Allein die hohe Kompetenz in den Sprachen war statistisch aussagekräftig genug, um das bessere Abschneiden zu erklären.

Man kann daraus schließen, dass hohe Kompetenz einhergeht mit verstärkten kognitiven Fähigkeiten der Aufmerksamkeitssteuerung, wie es der Flanker-Test misst.<sup>5</sup>

Wie ist dies zu erklären? Welche zusätzliche Fähigkeit haben diese Kinder entwickelt, und gibt es ein neuronales Substrat dazu?

In einer weiteren Untersuchung (Della Rosa et al. 2013) wurden 15 mehrsprachig aufwachsende Kinder (Durchschnittsalter 9,86) aus Bozen (Südtirol) mittels fMRI getestet. Als Aufgabe mussten auch sie ebenfalls den o.g. Flanker-Test ausführen. Es wurde die graue Substanz errechnet (mittels *voxel based morphometry*). Als Resultat ergab sich, dass die Kinder eine besonders dichte graue Substanz im linksseitigen unteren Parietallappen herausgebildet hatten, die bisher in den Forschungen nicht für die Sprachverarbeitung ins Licht gerückt worden war. Es ist ein Bereich, der für Kontrollfunktionen bekannt war, also nicht *direkt* für sprachliche Verarbeitung. Doch scheinbar gehört auch dieses Areal zum Netzwerk, das Mehrsprachige herausbilden.

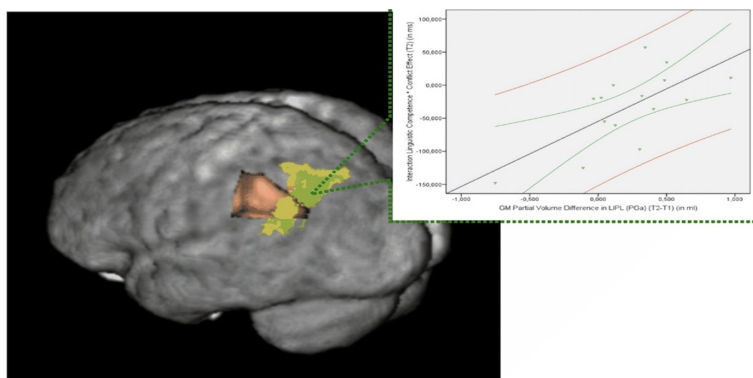


Abbildung 2: Anreicherung grauer Substanz im LIPL (left inferior parietal lobe) (aus: Della Rosa et al. 2013, 606)

Diese Untersuchungen – und viele andere mehr – zeigen, wie Mehrsprachigkeit auch bis in die neurobiologischen Grundlagen analysiert werden kann; was man auch sehen

<sup>4</sup> Neben den Schulnoten aller Beteiligten, hatten wir zum Abgleich auch Fragebögen mit den Kindern und Lehrpersonen zur Verfügung. Die Schulnoten flossen in die Berechnungen ein, was man auch kritisch sehen kann, schließlich bilden sie nicht allein die allgemeinen Sprachkompetenzen ab: Der Index bestand immerhin aus den Noten für die Sprachen Deutsch-Italienisch-Ladinisch und Englisch. Insofern umfasst er eine breite Palette von Sprachen und nicht lediglich eine Einzelnote.

<sup>5</sup> Zu den Resultaten zu den Unterkomponenten des Flanker-Tests (*alertig, orientation, conflict*) s. die Originalpublikation Videsott et al. 2012.

kann, ist, wie das Gehirn plastisch geformt und flexibler reagieren und lernen kann, gerade durch den täglichen Umgang mit Anreizen und Anforderungen. Die Anforderungen eines Umgangs mit mehreren Sprachen bedeutet beispielsweise: Kontrolle über die Adäquatheit der Sprachformen, Auswahl derselben, je nach Interaktionssituation, Aufgaben etc. Und so mag es – in dieser Sichtweise – nicht erstaunen, dass der Umgang mit mehreren Sprachen die Kontrollfunktionen sozusagen mit-trainiert.

Das bedeutet allerdings nicht, dass diese Kinder dadurch intelligenter wären. Sie haben – wie es im Titel einer Filmreportage (RAI-Südtirol 2017) metaphorisch ausgedrückt wurde – einen „Muskel im Gehirn“ durch alltägliches, natürliches Training stärker ausgebildet.

### 2.3 Das Beispiel einer gelungenen Zusammenführung von Neurobiologie der Mehrsprachigkeit und Soziolinguistik

Im Basler Kontext wurde ein Phänomen beobachtet, für das der Begriff Sprachadoption kreiert wurde (Franceschini 1999). Die Hypothese ergab sich zwingend aus einer Anwendung des Postulates bezüglich der interaktiven Natur (s.o.) des Sprachgeschehens: Wenn Sprachminderheiten in einem Gebiet leben und mit der bereits ansässigen Bevölkerung in Kontakt stehen, kann der Kontakt nicht allein auf der Seite der Minderheit sichtbar sein (wie beispielsweise durch Sprachwechsel, Sprachverlust oder Ähnliches) sondern der andere Part der Interaktion – die Sprachmehrheit – muss davon auch Spuren tragen. Man hat bei Studien zu Sprachkontakt zu sehr die Minderheiten im Blick gehabt – vor allem in soziolinguistisch orientierten Studien – und man hat sich weniger darum bemüht zu sehen, was in diesem Kontaktprozess auf der ‚anderen Seite‘ geschieht.

Es waren denn auch Studien, wie diejenige von Ben Rampton (1995), der Punjabi unter englischsprachigen Jugendlichen angetroffen hat, welche die Aufmerksamkeit darauf richteten, was im Sprachkontakt bei anderen Interaktionspartnern und Interaktionspartnerinnen geschehen kann. Er nannte es *crossing*: eine Varietät überspringt die ethnische Grenze. Später beobachteten dann Dirim & Auer 2004 wie sich jugendliche Nicht-Türken Türkisch aneignen. Krumm (2010) berichtet von einer Mischsprache unter Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft in Wien, die die Jugendlichen ‚Parkisch‘ nennen (die Sprache im Park) und dabei alle vorhandenen Sprachen aufnehmen (bspw. Deutsch-Wienerisch und südslawische Sprachen).

Im Basler Kontext wurde beobachtet, wie – im guten Sinne – ‚durchschnittliche‘ Schweizerdeutschsprachige nicht unwesentliche Italienischkenntnisse ausweisen konnten und in kommunikativen Notsituationen anwendeten. Nun kann man entgegenen, dass Italienisch eine der vier Landessprachen der Schweiz ist. Doch dabei erkennt man, dass in der Schweiz die Verteilung der Sprachen relativ deutlich territorial bestimmt ist. In Basel do-

miniert unbestrittenermaßen Deutsch (mündlich: eine alemannische Dialektvarietät); die Italienischsprachigen sind mehrheitlich italienische Immigranten und deren Kinder. Allerdings muss man einräumen, dass Italienisch auf vielen Verpackungen und offiziellen Verlautbarungen sichtbar ist und dass es in der Werbung und vorab im städtischen Raum seit den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts zur Mode geworden ist, auch mit erfundenen romanisierenden Namen Werbung zu machen.

Bei vertieften sprachbiografischen Interviews (Corpus Franceschini 1999) wurde deutlich, dass Personen, die sich nachweislich auf Italienisch – manchmal auch sehr gut – unterhalten hatten, Italienisch nicht etwa im obligatorischen Unterricht erlernt hatten (da wird hingegen Französisch als erste ‚Fremdsprache‘ unterrichtet) sondern, dass eine spontane Sprachaneignung über Kontakt mit Italienischsprachigen vorlag; nicht wenige, die sich zuvor in einer Verkaufssituation auf Italienisch ausgedrückt hatten, verneinten gar, es sprechen zu können.

Die Kenntnisse gingen – in dieser (Schweizer-)Deutschsprachigen Bevölkerung von approximativ – wie im obigen Beispiel (2) – bis zu sehr ausgebaut; es lag eine Art spontaner Spracherwerb vor, auf den kein bewusster Fokus gelegt worden war. Diese unbeachtete Aneignung, die *en passant*, sozusagen *on the way* vonstattengegangen war, wurde unfokussierter Spracherwerb genannt (Franceschini 2012): Sprachelemente werden erworben, ohne dass bewusst und mit gezielter Absicht die Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird. Die Anschlussfrage lautete: Kann es denn sein, dass allein das ‚Ausgesetzt-Sein‘ (*exposure*) einer Sprache, ohne bewusste Konzentration auf deren Erwerb, derartige Kompetenzen hervorbringt? Kann man dies auch durch andere Methoden nachweisen?

An dieser Stelle entstand eine befruchtende interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Fächern Neuropsychologie, Radiologie und Sprachwissenschaft, von der schon oben die Rede war (Abschnitt 2.1): Es wurden narrative Interviews zu Sprachbiografien erhoben und danach eine funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRI) mit 98 mehrsprachigen erwachsenen Probanden und Probandinnen durchgeführt.

Die Sprachbiografien erlaubten eine Bestimmung von charakteristischen Merkmalen des Aufwachsens mit verschiedenen Sprachen, in verschiedenen Umgebungen, mit verschiedenen Personen.

Nebst den oben ausgeführten Erkenntnissen zum Rückgriff auf das neuronale Substrat bei Drittsprachen wurde auch die Frage erläutert, ob frühkindlicher, familiär bilingualer Einfluss wichtiger ist oder ob ein ‚Ausgesetzt-Sein‘ (eine *exposure*) in der Umgebung reicht. Dazu wurden – eben anhand der Sprachbiografien – vier Gruppen gebildet:

A: *Simultaneous* bilinguals:

- grew up in a bilingual environment, since birth contact with persons in their close environment who regularly interacted with the child in two languages.

B: *Covert Simultaneous* bilinguals:

- born into a monolingual family, whose language differed from the one spoken in the surrounding context; only little direct interactive contact and on an irregular base with this second extra-familiar language, nonetheless exposed to it since birth, leading to a ‚passive‘ competence

C: *Sequential* bilinguals (age of L2 acquisition: 1–5 years)

- born into a monolingual family speaking the language of the surroundings. Because of the emigration to a country in which a different language was spoken, they acquired their L2 between the age of 1-5 years.

D: *Late* multilinguals:

- born into a monolingual family speaking the language of the surroundings. These subjects learned their L2 at school, i.e. at the age of 9 years or older.

(Bloch et al. 2009, 631)

Es konnte nachgewiesen werden, dass die sprachliche Konstellation, in der man aufwächst, (Familiensprache gleich oder ungleich der Umgebungssprache) eine Rolle spielt, doch in unerwarteter Weise: Bei diesen erwachsenen Probandeninnen und Probanden gab es keine Unterschiede in der Verarbeitung von Sprachaufgaben, je nach Familienkontext. Mit anderen Worten: es war nicht nachweisbar, ob die Probandeninnen und Probanden als Kinder in oder außerhalb der Familie früh einer weiteren Sprache ausgesetzt waren.

Deshalb konnte man sagen, dass die äußere Umgebung gleichauf mit dem Erleben einer Zwei- oder Mehrsprachigkeit im engen Familienkreis oder in einer mehrsprachigen Umgebung wiegt. Im Erwachsenenalter, in dem die Probanden mittels fMRI gemessen wurden, ließ sich eine unterschiedliche Prägung nicht nachweisen. In der Umgebung vorhandene Sprachen (das ‚Ausgesetzt-Sein‘) bei der Gruppe der *covert simultaneous subjects* sind ebenso prägend wie das Aufwachsen in einem zweisprachigen Elternhaus, wie dies bei der Gruppe der *simultaneous subjects* der Fall war (Bloch et al. 2009, 631).<sup>6</sup>

<sup>6</sup> „*Covert Simultaneous* subjects who were unaware of the exposure to a second language show the same results as the *simultaneous* subjects. [...] ‚passive‘ exposure to other languages during childhood can lead

Man konnte somit nachweisen, dass unfokussierter Spracherwerb eine neurobiologische Basis hat: Es ist ein Lernen über eine lang andauernde Exposition hinweg. Dieser unfokussierte Erwerb hinterlässt seine Spuren in der Produktion, und man kann es nicht als wirkungsloses, passives Ausgesetztsein abtun (Franceschini 2012). Solche Teilkenntnisse von Sprachen sind auf einen Prozess des impliziten Spracherwerbs (Dekeyser 2003) zurückzuführen, der hier in seiner Spezifik *unfokussierter Erwerb* genannt wurde.

Diesen Erwerb über Exposition allein kann somit auch bis hin zu neurobiologischen Grundlagen nachgewiesen werden.

Und somit schließt sich auch der Kreis zwischen neurobiologischen Ansätzen und soziolinguistischen, die nicht inkompatibel sind, wenn beide Seiten von der Überzeugung geleitet sind, dass Umweltfaktoren – sprich Interaktion – die Plastizität des Gehirns mitformen.

### **3 Die Flexibilität der sprachlich handelnden Person – oder: eine Definition eines „multikompetent kommunizierenden Individuums“**

Viel wurde über die Sprachentwicklung im Kind geforscht, doch wie steht es mit den weiteren Lebensabschnitten? Es sollen in diesem Sinne zwei weitere Resultate dargestellt werden, denen gemein ist, dass sie davon ausgehen, dass das Gehirn plastisch ist und es dies bleibt, über das Kindesalter hinaus. Denn nichts weist darauf hin, dass der Spracherwerb von weiteren Sprachen in einer Weise blockiert wäre, dass sich nach der Pubertät etwa (wie früher vermutet, siehe für einen Überblick Birdsong 2008) endgültig schließt, wie dies hingegen für die Ausbildung bspw. des Sehvermögens im frühen Kindesalter gilt. Die Fähigkeit zum Spracherwerb bleibt erhalten, sodass es nicht notwendig ist, allein auf den (schulischen) Früherwerb von möglichst vielen Sprachen zu pochen. So können denn auch Erwachsene gut neue Sprachen erlernen. Blockaden, die auftreten können, sind dann mehr sozialen und psychologischen Faktoren zuzurechnen, die mit dem Prestige und der Verwendbarkeit von Sprachen oder mit einer latenten Angst vor Identitätsverlust einhergehen (zu letzterem schon Schuhmann 1997). Solange es erwachsene Lernerinnen und Lerner gibt, die sogar akzentfrei eine weitere Sprache beherrschen – auch wenn es wenige sein mögen (ich kenne scheinbar viele davon) – kann man nicht einen generellen Schlussstrich unter das Ende des Erwerbs von Sprachen ziehen.

---

to an unfocused form of language learning and to a form of competence that can be reactivated at later stages, if necessary“ (Bloch et al. 2009, 631).

Die Flexibilität der sprachlich handelnden Person hat ihre Wurzeln sowohl in der physiologischen Veranlagung zur Plastizität (zu Sprachen Mechelli et al. 2004) als auch in neuen Erfahrungswelten, in die man unweigerlich hineinwächst (beispielsweise im mehrsprachigen Umgang).

Es bräuchte also Konzepte, die diese individuelle Flexibilität, die durch soziale Interaktion zustande kommt, in den Mittelpunkt rückt, ja allgemein auf sprachliches variables Verhalten stärker fokussiert. Denn vor lauter Mehrsprachigkeitsforschung sollte nicht in Vergessenheit geraten, dass auch gemeinhin als ‚einsprachig‘ bezeichnete Personen einen flexiblen im Umgang mit ihrem Sprachrepertoire aufweisen – also innerhalb einer Sprache und deren Varietäten (in etwa der Spannbreite zwischen Soziolekten, situativen Varietäten, medialen Varietäten wie mündliche und schriftliche Sprache, Stilen und Registern).

### 3.1 Multikompetenz: erste Definition

Zu alledem bietet sich ein Konzept an, das heute mit diesem Anspruch auftritt (Cook & Li Wei 2016, Franceschini 2011; 2016). Das Konzept der Multikompetenz umfasst viele der Aspekte, die bisher angeklungen sind. Um auf die Anfangsfrage zurückzukommen, die diesem Beitrag den Titel gibt – nämlich was eine Definition von Mehrsprachigkeit alles umfassen soll –, wäre die Frage zu ergänzen mit einer Überlegung zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sprachlich flexible Personen, die wir nun mal sind, mit sich bringen. Das Konzept der *Multikompetenz* bietet sich dazu an.

Eine erste Definition von Multikompetenz könnte lauten: „als multikompetente Person [kann] jene sprachlich handelnde Person verstanden werden, die in flexibler Weise das Insgesamt ihrer Sprachkenntnisse nutzt, indem sie die Verbindungen zu den Varietäten dynamisch gestaltet und an die jeweiligen situativen Erfordernissen der Kommunikation adäquat nutzt – in der Rezeption und in der Produktion.“ (Franceschini 2015, 289). Wie man sieht, kann das Konzept leicht über die Mehrsprachigkeit hinausgehen und eine allgemeine Anwendung finden.

Um dies nun auf unseren Fall von Mehrsprachigkeit zu konkretisieren, kann man sagen, dass die Multikompetenz eines Individuums mindestens ein implizites Anwendungswissen oder die Fähigkeit umfasst, die in den folgenden Punkten a) bis f) zusammengefasst sind (siehe Franceschini 2015):

- a) Sprechen und Schreiben von gesellschaftlich konturierten und legitimierten, mit Prestige versehenen Varietäten;
- b) Kenntnis von Sprechweisen (und evtl. Schreibweisen) von Varietäten, die in Gruppen zum Tragen kommen und nicht einen übergeordneten, legitimierten Status

- aufweisen (beispielsweise in communities of practice, Gruppensprachen, Jargons, Dialekte);
- c) Wissen zur situierten Adäquatheit der Verwendung der im Laufe des Lebens in irgendeiner Weise erworbenen Varietäten, eingeschlossen der sozialen und kulturellen Adäquatheit des Einsatzes derselben;
  - d) Wissen zu Gemeinsamkeiten und Kontrasten zwischen diesen Verwendungen;
  - e) Wissen zum flexiblen Verhalten in diesem Erfahrungsraum rund um Varietäten und deren Verwendung;
  - f) Fähigkeit, verschiedene Varietäten zu verbinden und Neuschöpfungen zu bilden.

Noch dichter ausgedrückt ist eine multikompetente Person fähig:

- die verschiedenen Varietäten, die ihr Repertoire bilden, funktional adäquat anzuwenden (beispielsweise gemäß einem *recipient design*: einem Zuschnitt auf das Gegenüber);
- die verschiedenen Varietäten flexibel zu verwenden, bis hinein in die Satz- und Wortebene (etwa durch *code-mixing*);
- zu übersetzen;
- kulturelle Inhalte in adäquate Formen zu transferieren (z.B. als Sprachmediation).

### 3.2 Eine zweite, erweiterte Definition von Multikompetenz

Wenn man sich nun vorstellt – um das Postulat der Interaktion (siehe Abschnitt 1.1) wieder aufzunehmen – was geschehen kann, wenn nur schon zwei mehrsprachige, multikompetente Personen in Interaktion miteinander stehen, dann ergibt sich daraus ein wahrlich unermessliches Potential an Erscheinungsformen, das womöglich auch erklärt, weshalb eine blühende Terminologie (siehe Abschnitt 1.4) für all die möglichen Phänomene des mehrsprachigen Umgangs entstanden ist.

Im Forschungskontext eines größeren EU-Projektes „LINEE“ im 6. Rahmenprogramm (2006–2010) wurde das Konzept gewinnbringend angewandt und folgendermaßen definiert:

#### Erweiterte Definition von Multikompetenz

Multicompetence, i.e., the knowledge of more than one language in the mind, is part of the individual capacity of a person and develops in interaction with his or her social or educational environment. Multicompetent individuals make use of their linguistic knowledge when interacting within a range of linguistic settings, including both multilingual and monolingual situations. Multicompetence, or multilingual competence, is thus at the

same time a tool and a state and relates to the complex, flexible, integrative, and adaptable behavior which multilingual individuals display. A multicompetent person is therefore an individual with knowledge of an extended and integrated linguistic repertoire who is able to use the appropriate linguistic variety for the appropriate occasion. (Franceschini 2011, 351)

Diese Sichtweise lässt sich gut mit der anfänglich postulierten Definition von Mehrsprachigkeit vereinen, ja sie schließt an die eingangs dargestellten vier Postulate an, in dem die Multikompetenz sowohl als Kenntnis von mehreren Sprachen als auch als Mittel und Zustand konzipiert ist (s. oben: „a tool and a state“, Franceschini 2011, 351). Nach alledem ließe sich der zweite Abschnitt der oben eingeführten Definition nochmals erweitern, und nun könnte die doppelt revidierte Definition von Mehrsprachigkeit folgendermaßen lauten:

- Unter Mehrsprachigkeit wird die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Individuen verstanden, die in Raum und Zeit einen regelmäßigen Umgang mit mehr als einer Sprache in ihrem Alltag haben.
- Mehrsprachigkeit beruht auf der grundlegenden – auch neurobiologisch erfassbaren – menschlichen Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können. Sie äußert sich in einer flexiblen Handhabung der Varietäten, die ein Individuum im Laufe seines Lebens aufgenommen hat.
- Sie ist ein in kulturelle Entwicklungen eingebettetes Phänomen und ist somit durch hohe Kultursensitivität geprägt.

Der Begriff ‚Sprache‘ wird hier immer als einschließender Begriff verstanden, d.h. er umfasst auch Varietäten wie Regionalsprachen und Dialekte.<sup>7</sup>

#### **4 Ein Blick zurück und ein Blick auf zukünftige**

##### **Herausforderungen: Sprachkontakt und globale Tendenzen**

Wenn man sich nochmals die Eingangsfrage vor Augen führt – Was sollte der Begriff der Mehrsprachigkeit alles umfassen? –, dann dürfte klar geworden sein, dass es sich nicht um ein Nischeninteresse handelt, sondern um ein wissenschaftlich globales Phänomen, das alle Analyseebenen betrifft – von der Mikro- zur Makroebene – und vor allem für viele Untersuchungsmethoden offensteht. Hier stand die fruchtbare interdisziplinäre Verbindung von Neurobiologie der Mehrsprachigkeit und Soziolinguistik im Vordergrund.

---

<sup>7</sup> Ausführlicher dazu Franceschini 2011 und 2015.



Eine der größten Herausforderungen bleibt, die Vielfalt mehrsprachiger kommunikativer Situationen zu erfassen und dabei ein fundiertes Analyseinstrumentarium aufzubauen. Dabei klafft bei der Befassung der Mehrsprachigkeit aus historischer Sicht eine unübersehbare Lücke. Es muss angenommen werden, dass kommunikative mehrsprachige Strategien auch in der Vergangenheit weit verbreitet waren (siehe beispielsweise Adams et al. 2002; Adams 2003; Papaconstantiou 2010; Braunmüller & Ferraresi 2003; Braunmüller 2007 und andere mehr; für eine kommentierte Biografie Hüning s.d.). Diese Praxen in mehrsprachigen Kontaktkonstellationen betreffen auch den Rückgriff auf Übersetzungsdienste, Gebärdencodes, Handelssprachen, *linguae francae*, Pidgin- und Kreolsprachen, fokussierter (oder unfokussierter) (Teil-)Erwerb von anderen Sprachen und anderes mehr (siehe beispielsweise Mühlhäusler & Tryon 1996).

Ferner ist zu beachten, dass jener Sprachkontakt, der mit der Etablierung von neuen Machtverhältnissen einhergeht (Eroberungen, Kolonialisierungen), das Prestige von Sprachen (sei es ein *overt* oder *covert* Prestige) mit betrifft. Es folgt daraus jedoch nicht, dass die Sprache einer mächtigen Mehrheit oder der Eroberer gleich angenommen würde. Auch sehr lange Koexistenzphasen u.ä. können beobachtet werden, ungeachtet einwirkender politischer Dominanz.

Explizite Sprachpolitiken zu etablieren, ist hingegen eine relativ moderne Praxis. Eher fluide, pragmatische Vorgehensweisen waren in der Vergangenheit weit verbreitet (man denke nur schon an die habsburgische Monarchie; siehe bspw. Rindler-Schjerve 2003).

Eine weitere Verzerrung liegt vor, wenn man die identitäre Bedeutung von Einzelsprachen (beispielsweise als Symbol für eine Nation) anspricht: Diese Attribution ist typisch für moderne Zeiten, und vor allem in der ‚alten Welt‘. Mehrsprachigkeit wird dabei unsichtbar gemacht.

Entgegen einer fluiden Praxis (beispielsweise mündlicher Sprache), ist jede Kodifizierung der Homogenität verpflichtet, die einhergeht mit technischer Entwicklung, administrativen Bedürfnissen zur Fixierung und der Notwendigkeit einer Kommunikation über lange Distanzen hinweg (beispielsweise im Handel). Kodifizierte Texte schaffen à la longue einen Bruch zwischen mündlicher Sprachpraxis und schriftlicher Fixierung; in ihnen ist Mehrsprachigkeit oft nur indirekt zu rekonstruieren.

Die partielle, mehr funktionale Beherrschung von mehreren Sprachen war wohl eher die Regel bei mehrsprachigen Praktiken und war in der Vergangenheit – und mehr ausserhalb Europas – eher akzeptiert als in der Zeit der Etablierung von Nationalstaaten.

Da ein Individuum nicht immer alle Varietäten, die sein Sprachrepertoire bilden, gleich gut beherrscht, können wir davon ausgehen, dass auch in der Vergangenheit ein Individuum in einigen seiner Varietäten nur über Verstehenskompetenzen oder auf bestimmte

Handlungen bezogene Kompetenzen verfügte (beispielsweise nur um zu Lesen, oder nur für bestimmte rituelle Handlungen).

Die Herausforderungen, die wir im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung zu bewältigen haben, sind deshalb gesellschaftlicher und wissenschaftstheoretischer Natur.

Globalisierung und damit einhergehend die sogenannte Superdiversität (Vertovec 2007) sind als charakteristische Merkmale unserer Zeit erkannt worden. Immer noch brauchen wir mehr dichte Beschreibungen, die nahe an den Akteurinnen und Akteuren bleiben, um die gesellschaftlichen und individuellen Wertigkeiten von Varietäten innerhalb ihrer Repertoirekonstellation zu erkennen – was man in den Sozialwissenschaften auch *emische* Sicht genannt wird (Lamneck 2010).

Und die Schule in alledem? Diese hat mit Mehrsprachigkeit Umgang, doch sie ist nur ein ‚player‘ und nicht der einzige Akteur beim Spracherwerb. Diese Sicht könnte die Schule auch entlasten, von der man oftmals die Lösung allzu vieler Probleme verlangt, wobei Mehrsprachigkeit kein Problem ist, sondern eine Realität. Und es sind manchmal gar die Kinder selbst, und nicht die Lehrpersonen, die einen unverkrampften Umgang damit zeigen. Das sollte für die Zukunft zuversichtlich stimmen.

## References

- Adams, James Noel, Janse, Mark, and Simon Swain. Editors. 2002. *Bilingualism in ancient society: Language contact and the written word*. Oxford: Oxford University Press.
- Adams, James Noel. 2003. *Bilingualism and the Latin language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ASTAT. 2012. *Volkszählung 2011*. Autonome Provinz Südtirol. ASTAT-Info 38.
- Birdsong, David. 2008. “Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview.” In *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*, edited by M. Gullberg, and P. Indefrey, 9–49. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloch Constantine, Kaiser Anelies, Kuenzli Esther, Zappatore Daniela, Haller Sven, Franceschini Rita, Lüdi Georges, Radü Erns-Wilhelm, and Cordula Nitsch. 2009. „The age of second language acquisition determines the variability in activation elicited by narration in three languages in Broca’s and Wernicke’s area.“ *Neuropsychologia* 47: 625–633.
- Braunmüller, Kurt, and Ferraresi, Gisella. Editors. 2003. *Aspects of multilingualism in European language history*. Amsterdam: John Benjamins.
- Braunmüller, Kurt. 2007. “Receptive multilingualism in Northern Europe in the Middle Ages: A description of a scenario.” In *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, edited by ten Thije, Jan D., and Ludger Zeevaert, 25–47. Amsterdam: John Benjamins.
- Cook, Vivian, and Li Wei. 2016. Editors. *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Oxford: Oxford University Press.

- Corpus Franceschini: Franceschini, Rita (1999), *Italiano di contatto: Parlanti occasionali e riattivazioni conoscenze non focalizzate*. Universität Basel: Habilitationsschrift.
- Corpus Tartarotti: Tartarotti, Katrin. 2009–2010. *Krautwalsch – Una lingua fra due lingue*. Tesi di laurea, Facoltà di Scienze della Formazione, Freie Universität Bozen - Libera Università di Bolzano, sede Brixen-Bressanone.
- Dehaene, Stanislas, Dupoux, Emmanuel, Mehler, Jacques, Cohen, Laurent, Paulesu, Eraldo, Perani, Daniela, van Moortele, Pierre-François, Lehericy, Stéphane, and Denis Le Bihan. 1997. "Anatomical variability in the cortical representation of first and second language." *NeuroReport* 8: 3809–3815.
- Della Rosa, Pasquale Anthony, Videsott, Gerda, Borsa, Virginia, Canini, Matteo, Weekes, Brendan Stuart, Franceschini Rita, and Jubin Abutalebi. 2013. „A neuronal interactive location for Multilingual Talent." *Cortex* 49 (2): 605–608.
- Dirim, Inci, and Auer, Peter. 2004. *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Eriksen, Barbara A., and Charles W. Eriksen. 1974. „Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task." *Perception & Psychophysics* 16: 143–149.
- Franceschini, Rita. 1999. „Sprachadoption: der Einfluss von Minderheitensprachen auf die Mehrheit, oder: Welche Kompetenzen der Minderheitensprachen haben Mehrheitssprecher?" In *Les langues minoritaires en contexte. Minderheitensprachen im Kontext. Bd. 2: Minorités en mouvement: mobilité et changement linguistique. Minderheitensprachen in Bewegung: Mobilität und Sprachwandel*, herausgegeben von Anna Dazzi Gross & Lorenza Mondada, 137–153. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2.
- Franceschini, Rita. 2009. „Von der Zwei- zur Mehrsprachigkeit." In *Sprache(n), Identität, Gesellschaft. Eine Festschrift für Christine Bierbach*, herausgegeben von Sabine Klaeger & Britta Thörle, 93–108. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Franceschini, Rita. 2011. „Multilingualism and multi-competence: A Conceptual View." *The Modern Language Journal* 95 (3): 344–355.
- Franceschini, Rita. 2012. „Unfokussierter Spracherwerb in Kontaktsituationen: Sprachexposition als Teil des Sprachwandels." *Sociolinguistica* 26 (1): 41–57.
- Franceschini, Rita. 2015. „Sollen wir am Begriff Mehrsprachigkeit noch festhalten?" *Sprachgebrauch und Sprachbewusstsein*, herausgegeben von Heike Behrens, Regula Schmidlin & Hans Bickel, 277–300. Berlin: de Gruyter.
- Franceschini, Rita. 2016. „Multilingualism Research." In *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*, edited by Vivian Cook & Li Wei, 97–124. Cambridge University Press.
- Grosjean, François. 1982. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Hüning, Matthias. s.d. *Annotierte Bibliographie zur Geschichte der Mehrsprachigkeit in Europa*. [http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/de/onderzoek/dylan\\_biblio](http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/de/onderzoek/dylan_biblio). Retrieved Dezember 17, 2021.
- Kim, Karl H.S., Relkin, Norman R. Lee, Kyoung-Min, and Joy Hirsch. 1997. „Distinct cortical areas associated with native and second languages." *Nature* 388: 171–174.

- Krumm, Hans-Jürgen. 2010. „Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten.“ *AkDaF Rundbrief* 61: 16–24.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2005. „Shalom und Jiu-Jitsu – die Sprachwelten vielsprachiger Kinder und was der Sprachunterricht von ihnen lernen kann.“ In *Grenzen überschreiten: Menschen, Sprachen, Kulturen: Festschrift für Inge Schwertfeger zum 60. Geburtstag*, herausgegeben von S. Duxa, A. Hu und B. Schmenk, 43–52. Tübingen: Narr.
- Lamnek, Siegfried. 2010. *Qualitative Sozialforschung*, 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mechelli Andrea, Crinion Jenny T., Noppeney Uta, O’Doherty John, Ashburner John, Frackowiak Richard S., and Cathy J. Price. 2004. “Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain.” *Nature* 431 (7010): 757.
- Papaconstantinou, Arietta (editor). 2010. *The multilingual experience in Egypt, from the Ptolemies to the Abbasids*. Farnham, England: Ashgate.
- Perani, Daniela, Abutalebi, Jubin, Paulesu, Eraldo, Bramati, Simona, Scifo, Paola, Cappa, Stefano F., and Ferruccio Fazio. 2003. “The role of age of acquisition and language usage in early, high-proficient bilinguals: An fMRI study during verbal fluency.” *Human Brain Mapping* 19: 170–182.
- RAI-Südtirol. 2017. Regie: Stefan Nicolini; Titel des Dokumentarfilms zum Projekt “Is there any cognitive and cerebral advantage for being bilingual?: Muskeln im Gehirn; Produktionsfirma: Movimento GmbH; Produktionsleitung: Barbara Holzknecht; Dauer: 17 Minuten; in Zusammenarbeit mit der Freien Universität Bozen und der Università Vita-Salute San Raffaele (Milano) im Auftrag von RAI Südtirol. Muskeln im Gehirn. Dokumentarfilm zum Projekt “Is there any cognitive and cerebral advantage for being bilingual?”. Freie Universität Bozen – Università Vita-Salute San Raffaele (Milano). Regie: Stefan Nicolini. Produktion: Barbara Holzknecht. Bozen: Movie.mento.
- Rampton, Ben. 1995. *Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.
- Rindler-Schjerve, Rosita. Editors. *Diglossia and Power: Language policies and practice in the 19th century Habsburg Empire*. Vol. 9. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schumann, John H. 1997. *The Neurobiology of Affect in Language*. New York: Blackwell.
- Tomasello, Michel. 2005. *Constructing a Language. A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vertovec, Steven. 2007. „Super-diversity and Its Implications.“ *Ethnic and Racial Studies* 29 (6): 1024–1054.
- Videsott, Gerda, Della Rosa, Pasquale Anthony, Wiater, Werner, Franceschini, Rita, and Jubin Abutalebi. 2012. „How does linguistic competence enhance cognitive functions in children? A study in multilingual children with different linguistic competencies?“ *Bilingualism: Language and Cognition* 15 (4): 884–895.
- Wattendorf, Elise, Westermann, Birgi, Zappatore, Daniela, Franceschini, Rita, Lüdi, Georges, Radü, Ernst-Wilhelm, and Cordula Nitsch. 2001. „Different languages activate different subfields in Broca’s area.“ *Neuroimage* 13 (6): 624.
- Weinreich, Uriel. 1951 [2011]. *Languages in contact. French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland*. With an introduction and notes by Ronald I. Kim and William Labov.

Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Neuausgabe der Dissertation von 1951).

Wenger, Etienne. 2009. „Communities of practice.“ *Communities*, 22(5), 57–80.

Wurm, Stephen A., Mühlhäusler, Peter, and Tryon, Darell T. Editors. 1996. *Atlas of languages of intercultural communication in the Pacific, Asia, and the Americas*. Berlin: De Gruyter.

# Linguistic Diversity in Schools

## Some Data on Plurilingual Classes in Udine

**Fabiana Fusco**

University of Udine (Italy)

### Abstract

This article presents and discusses the main results of a comprehensive survey that was carried out from 2017 onwards with the aim of studying plurilingualism in the repertoires and uses of immigrant children in schools at all educational stages in the city of Udine. The subjects surveyed included pupils between ages 9 and 18 with at least one foreign (language-speaking) parent. Each pupil compiled a questionnaire aimed at collecting social and personal data as well as data about their linguistic repertoires, uses and behaviours and those of their parents, relatives, friends and other interlocutors,

both in Italy and (for those born abroad) in their country of origin. By analysing their answers, it was possible to attest the (at least) bilingual dimension of these subjects' daily lives, especially within the family context, with friends and, above all, at school. The results show that these subjects have multiple and more or less ample competences at their disposal, as well as a marked sensitivity toward plurilingualism.

**Keywords:** *plurilingualism, linguistic education, school, inclusion*

(c) Fabiana Fusco; [fabiana.fusco@uniud.it](mailto:fabiana.fusco@uniud.it)

Colloquium: New Philologies, Volume 7, Issue 1 (2022), published online: November 2022

doi: 10.23963/cnp.2022.7.1.3

Stable URL: <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/176>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

## 1 Introduction

In Italy where the communities of foreigners are evermore numerous, various in terms of gender and age, and widely distributed on the territory and in the industrial activities, it is clear that some nexuses of the social reality, first and foremost education, are urged by the need for considerable linguistic and cultural inclusion. For this reason, we carried out a survey on a sample of students with migrant background in the schools of Udine, with the aim of collecting and re-elaborating data on the presence and use of languages of origin (LO), before and after migration, as well as on the use of Italian and of the local languages (first and foremost, Friulian, which is a minority language included in Law n. 482 of 15 December 1999 “Regulations for the Protection of Historical Minority Languages”) by the surveyed students in the host country<sup>1</sup>. These aims are rooted in the context of personal (gender, age, provenance) and sociocultural (parents’ education and work, use of social media, friendship networks and so on) variables, so as to put forward generalizations that may be useful for the analysis of internal dynamics and of the level of plurilingualism stated.

The research hypotheses are many, but the most important are essentially two closely interrelated ones, namely: 1) the lack of quantitative studies among the student population in Udine and thus the urgency to map a trustworthy picture of the plurilingual reality of the schools in Udine; and 2) the rootedness of the migratory phenomenon and the increase of young students (many of whom born in Italy). The results of the survey will be useful to devise actions which can take advantage of the numerous data to create new opportunities for reflection and training, both for the age ranges considered and the teachers in their schools (for an in-depth study about this survey and its data see Fusco 2021).

## 2 Research prerequisites

The presence in schools of a significant number of students with a migratory background immediately urged the institutions to look for resources so as to provide an adequate and prompt reply to a demand whose effects on the local social dynamics are hardly without impact. The entry and integration of these children and adolescents must, indeed, proceed on several levels: first of all, on the level of the prejudices that affect how they relate with others and then on the level of the values that must be introduced or reinforced so that all the students (Italian and with migrant background) develop behaviours

---

<sup>1</sup> On the linguistic situation in Friuli Venezia Giulia and the city of Udine see Fusco (2017): the updated statistical data for the national and local level can be retrieved from the reports of the Ismu Foundation (2022), Idos (2021) and Mis (2021).

of authentic acceptance. Such operations however require other actions, namely: 1) a sound and focused attention toward the acquisition of the Italian language not only at the basic level necessary for everyday communication but also at an advanced level which is indispensable for participation in school activities and for successful learning; and 2) the focalization of the LO(s) in education, which is becoming increasingly plurilingual. The advantages obtained in terms of cognitive skills and personal learning when the LO is present in the classroom are proven by both experience and the scientific literature by virtue of the close link between the duration of teaching of /in the LO and academic success.

It is well-known that the migratory phenomenon and the focus on second generations have rekindled a dormant debate on the role of education in containing disadvantages and marginalization as the basis for democratic participation and the promotion of fairer teaching approaches. In relation to this, it is necessary to recall the still fashionable principles at the basis of *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica/Ten theses for democratic language education* (1975), which are addressed to teachers of all disciplines and are at the basis of this study. Dieci tesi/Ten Theses, which we owe to Tullio De Mauro, is the policy document of the GISCEL (Intervention and Study Group in the field of Language Education), since it contains some “educational issues that effectively link the theoretical-linguistic aspect with the political-educational aspect” (De Renzo 2019, 129 trans. mine). Although it is impossible herein to list all the contents discussed, suffice it to quote the following passage, which takes linguistic diversity as a starting point to provide practical rather than abstract didactic indications: “The solicitation of linguistic skills must start from the identification of the pupils’ personal, family and environmental linguistic-cultural background, not to bind and chain the pupils to this background, but, on the contrary, to enrich their linguistic patrimony through additions and improvements that need to be planned as gradual in order to be effective” (Loiero & Lugarini 2019, 47 trans. mine).

In support of this statement it is considerable that some scholars have also taken on the task of monitoring the linguistic situation, since a detailed and updated mapping of the languages and dialects present in a given territory (the above-mentioned linguistic-cultural background) is the essential prerequisite for any type of action. Indeed, evermore numerous surveys are being carried out on the presence, rootedness and vitality of the languages spoken by the so-called new Italians on the national territory and on the types of interactions with the host community. One such noteworthy study was carried out in the provinces of Pavia and of Turin by Marina Chini and her research group from 2002 onwards and replicated in 2012, which is the basis of our current study as well (Chini



2004 and Chini & Andorno 2018)<sup>2</sup>. The results of these studies confirm that students with migrant background have articulate repertoires which, in most cases, comprise more than one LO besides Italian. An even more significant aspect is that Italian emerges in the various contexts of use: it often becomes an integral part of the repertoire of the languages used within the family and is used in combination with these languages especially among siblings, but also with one or both parents, as well as outside the family, with friends.

The multifaceted linguistic articulation which emerges from the expressive practices of students with migrant background and their ability to alternate the use of several languages and dialects are not always adequately acknowledged and appreciated at school. Here there is still a widespread praxis to focus on what is lacking (competence in the target language) rather than on what is already present (the linguistic and cognitive patrimony rooted in the LO): Ongini (2019, 8, trans. mine) reminds us that: “far too often the narrative and praxis pertaining to the integration of foreign children and adolescents has focused on the lacks, difficulties and gaps to bridge (‘s/he does not know a word of Italian’), while it has scarcely acknowledged the skills acquired, the competences in other languages, and the ability to move among various languages”. Rather than emotional evaluations, we are dealing with a certain resistance on the part of teachers who have confessed that they are often unaware that the competences of the LO can be transferred to the L2, provided that both languages are developed synergistically and the LO used in the family on a daily basis is not halted (Andorno & Sordella 2017, 135; Favaro 2013)<sup>3</sup>. If the repertoire and linguistic competences of the pupils is not preliminarily taken into account, so as to teach the new competences on the basis of those already possessed, we are faced with what Favaro (2012, 259 trans. mine) aptly describes as follows: “when the mother tongue becomes silent, clandestine and marginal, immigrant children experience a split from their previous history, a situation of loss and regression, since the message they get is ‘if you don’t know Italian, you don’t know, in general’”.

<sup>2</sup> See also other surveys carried out mainly in schools, such as those found in Chiappelli, Manetti & Pona (2016), Corrà (2017) and Vedovelli (2017), as well as the studies by Alessandrini (2020), Arici, Cordin, Masiero, Vender & Virdia (2020), Gianollo & Fiorentini (2020), Fiorentini & Gianollo (2021), from whom we have taken inspiration for interpreting the analysis in our sample.

<sup>3</sup> Ongini (2019, 34, trans. mine) writes: “the idea that one must forget the mother tongue to learn Italian, so as to avoid confusion and interference is a commonplace to dispel and one which is also widespread among foreign families. As if there were place for only one language in the brain: either one or the other can fit in there! Children’s brains are like sponges, not hydraulic systems that have to make space for only one liquid” (see his Decalogue entitled *Dieci false convinzioni sul bilinguismo e i bilingui/Ten False Beliefs about Bilingualism and Bilinguals*, pp. 37–42). Learning one language does not happen at the expense of another: this statement underlies a multitude of bibliographical references, among which Lüdi (2011), Grosjean (2015), Bonifacci (2018), Carbonara & Scibetta (2020), Cognigni (2020), Garraffa & Sorace and Vender (2020), and Gallina (2021).

If we were to interpret the considerations made so far, we could say that minors who grow up in a plurilingual context can develop a full competence in the various languages of their repertory, provided that we consider the key role of the LO in the acquisition of the L2 and that we bear in mind that “the bilingual is not two monolinguals in one person”, (Grosjean 1989, 3), that is, the bi- or plurilingual repertory is not a sum of languages, each of which is interchangeable with the others, but rather a flexible inventory in which languages bear specific values that make up the plural identity of the speaker. Favaro (2012, 253 trans. mine) points out that “the linguistic patrimony of an individual is not a solid and immutable system, defined and established once and for all. It is instead a fluid constellation, in which the hegemony of one language over the other, the internal hierarchy, and the degree of absolute and relative mastery, vary constantly in time and space”.

For minors with migrant background, including those born in Italy, the need to avoid losing their LO (intended also as heritage language; see Montrul 2015 and Polinsky 2020) is not less important than learning the L2, which they often have some competence of. However, in order to preserve it, besides daily conversation within the family circle, the child needs innumerable opportunities of communication with different subjects, various linguistic input capable of stimulating the use of formal and informal registers, and the passage from orality to writing, especially through the reading of texts.

We are aware that putting all these indications and suggestions into practice is not always easy for teachers, especially considering that every class is a peculiar microcosm in terms of make-up and of the geographical, cultural and socioeconomic context of reference. Nevertheless, we are convinced that the first step to be taken and requested urgently is the undertaking of a careful and systematic preliminary survey of the pupils’ linguistic repertory, with the aim of gathering information on their linguistic background and their communicative habits within the family, outside of school and in the community. This will allow us to detect what the pupils already know and what they can do, both at the cognitive and linguistic level and at school.

### 3 Brief profile of the sample

Our study was modelled on the above-mentioned input and always took into consideration the reality that the students with migrant background experience daily inside and outside the schools of Udine. From school year 2016/17 onwards, we started submitting a questionnaire among the schools of the city; said questionnaire was inspired, with some slight changes, to the vast and noteworthy survey promoted by Chini & Adorno (2018) on the types and features of plurilingualism among minors with migrant background in

schools. The questionnaire comprised 7 parts and was shared with teachers and families during laboratories on linguistic diversity both in and out of school. During the compilation, one or more members of the university research group was present in the classroom in order to illustrate its parts and answer questions.

After a short trial and adjustment period, we started a more structured research phase and in the school year 2017-18 we were able to involve 1,056 children and adolescents who either immigrated to Italy or were born here and had foreign parents (both or one); they were enrolled in grades IV or V of 13 elementary schools (total 231 pupils), in grades I, II and II of 6 middle schools (total 466) and in 7 high schools (total 359 pupils).

The selection criteria of the participants mainly revolved around two crucial factors: on one hand their age and place of birth and on the other the parents' country of origin (CO). A first key aspect is the distribution between males and females in the sample: 52.7 percent males (557 children and adolescents) and 46.7 percent females (493) (Six children did not provide an answer). Another interesting aspect is the increase of children born in Italy, and thus belonging to the so-called second generation. At the time of the survey, 62.1 percent of the informants indicated that they were born in Italy, while the remaining 37.8 percent came from multiple places, about a hundred in total<sup>4</sup>. This datum poses a first question about the condition of these pupils, who can hardly be defined as foreigners since in the majority of cases they were born in Italy and gained only indirect knowledge of their family's homeland and language(s) through their parents. This consideration is however linked to another one related with the subjects' perceived identity, which was revealed through some of the questions. If the question is generically formulated as "Where are you from?", so as to highlight a certain sense of belonging rather than the place of birth ("Where were you born?"), only 15.4 percent of the informants feels linked to Italian-ness and there is an emergence of many hyphenated or uncertain identities, such as 'Italian-Rumanian' or 'Italian-Albanian' which recur the most. Thus, if it is true that "the link between language and identity construction in migration is intricate and inseparable" (Favaro 2013, 33 trans. mine), then it is plausible to consider what the linguistic effects of this uncertain, variable and evolving situation are.

As far as the place of origin of the parents is concerned, in general, a great part of the sample – precisely 78.5 percent – comes from sixteen countries, half of which (51.9 percent) from central-eastern Europe, namely Albania, Rumania, Serbia and Kosovo, followed by China, the Philippines, Ghana, Nigeria and Morocco.

The conditions linked to the linguistic biography of minors with a migratory background are thus very diversified and subject to numerous factors which induce us to think

---

<sup>4</sup> For a more detailed analysis we adopted Rumbaut's scale (1997 e 2004), which measures belonging to the host country on the basis of the age of arrival, that is, generation 2.0, 1.75, 1.5, and 1.25.

that there is considerable scope for unpredictability in the use of the languages that these speakers have at their disposal. It is hence apt to think that “everyone is bilingual in their own way” (Favaro 2020, 288, trans. mine).

#### **4 Linguistic uses and competences indicated by the sample in relation to the languages of the repertories**

Observing the linguistic repertories that count about a hundred languages and dialects, the subjects surveyed show great linguistic awareness, since they act within bi- or plurilingual family contexts where there is often an emergence of Italian and, to a lesser extent, of dialects and Friulian. It is thus in the family context that we can observe the mixing or overlapping of LO preservation and the spread of Italian. The outcome of such mixing reveals new trends as well as those that are already consolidating, namely linguistic deterioration in the case of the LO(s) and language shift in the case of Italian (see Chini & Adorno 2018). These phenomena need to be studied from a broader perspective, that is, by considering a series of decisive factors, such as place of birth, the family’s socio-economic possibilities and access to services, to which we must necessarily add the impact of good inclusion praxes at school. Let us now analyse the data we have collected more thoroughly.

A consideration which is crucial to shed light on the linguistic behaviour of the sample regards the configuration of the repertories that were constructed in light of the answers given. Table 1 shows that the intra-family linguistic repertory is mainly distinguished by a monolingualism dominated by the LO (other language)<sup>5</sup> or by a plurilingualism reduced to two languages (including Italian) and, with a few percentage points less, by a more articulate plurilingualism which comprises the use of three or more languages.

---

<sup>5</sup> In this part of the analysis we decided to extend the label LO and replace it with the broader “other language(s)” in the tables because we observed that, albeit useful for statistical purposes, attributing a single LO did not correspond to what the sample stated. In our commentary on the tables we refer to the LO keeping this correction in mind.

Monolingual Repertory	Number	%	Bilingual Repertory	Number	%	Plurilingual Repertory	Number	%
Italian	29	6.8	Italian and other language	259	64.4	Italian and other languages	116	62.0
Friulan	7	1.6	Friulan and other language	12	3.0	Friulan and other languages	10	5.4
Other Languages	393	91.6	Italian and Friulan	7	1.7	Italian, Friulan and other languages	27	14.4
			Other language	124	30.8	Other lan- guages	34	18.2
Total	429	100.0		402	100.0		187	100.0

Table 1: Configuration of the linguistic repertory in the family context.

These are interesting clues which point to two typical situations: on one hand, the use of a single language in the family context and on the other, the coexistence of two (or more) languages. Looking at the combinations in the family context, we can, indeed, observe the recurrence of Italian + LO (from 62.0 to 64.4 percent), even if the privileged behaviour is an almost exclusive use of the LO (91.6 percent). While the LO and other languages impose themselves in the three configurations (even with marked percentages, from 18.2 to 30.8 percent), Friulian occupies a rather small space, especially in mixed practices alongside Italian or other languages (from 1.7 to 14.4 percent), and Italian appears randomly in the behaviours described (6.8 percent). Within such an articulate framework, it is easier to understand the correlation with the subjects' sense of belonging and the hesitation they sometimes showed in defining themselves as Italians or of other nationality. The latter can also be symptomatic of an evolving identity, the effects of which will emerge more clearly in the future.

At the linguistic level, crucial to the definition of identity is the need to preserve the languages learned through socialization within the family, even in relation to the contexts

of use of Italian, the majority language in the country where these young bilingual speakers live. Studying the language use of the subjects with different interlocutors within the home can thus provide us with additional information.

We shall thus integrate the above-described picture with the information we gathered on the behaviours the informants stated. This will allow us to identify the languages and dialects used by parents, siblings and relatives when speaking to the minors and the languages and dialects used by the minors with their family members<sup>6</sup>.

L/D	Father	%	Mother	%	Siblings	%	Grand- parents and rel- atives in the CO	%
Italian	224	22.4	180	17.6	369	41.7	113	11.3
Other language(s)	488	48.9	502	49.0	252	28.5	791	79.4
Italian and other languages	286	28.7	343	33.4	263	29.8	92	9.2
No answer	58		31		172		60	
Total	1056	100.0	1056	100.0	1056	100.0	1056	100.0

Table 2: Languages and dialects used by family members with the subjects.

By observing the data contained in Table 2, it is not difficult to notice that when speaking to their children the parents prefer using the LO; although there is one percentage point more in the case of mothers, this does not generate relevant effects. If these data are implemented with the preference for the combination “Italian and other languages” (which recurs more among mothers, 33.4 percent vs. 28.7 percent), we gather that most of the sample indicated a certain resistance of the LO, not comparable to the exclusive use of Italian which is 22.4 percent among fathers and 17.6 percent among mothers.

The linguistic behaviours among siblings show a predictable difference compared to those of the parents. Most of the siblings show a greater tendency toward the exclusive use of Italian (41.7 percent) and subordinately, with slight differences, the mixed use of Italian and the LO (29.8 percent) and the use of the LO (28.5 percent). We must not

<sup>6</sup> The questions “Which languages or dialects are spoken in your family?” and “Which language or dialect do you speak with these people?” were followed by a series of suggestions that allowed us to separate family usage from use in other domains. The subjects were also granted the possibility to indicate more than one language or dialect.

underestimate the use of the LO because it covers 58.3 percent of the sample and thus resists in the communication among family peers. The comparison between parents and children shows that the latter tend to more willingly favour the shift toward the host repertory and to abandon the LO, even if not abruptly and all of a sudden. The figures attesting this trend in the parents are, instead, different, by virtue of a certain language maintenance rooted in the LO. It is not surprising that the frequency of use of Italian increases when the age gap between the subjects and their siblings is small, while it is weaker when the family members are older.

We must briefly mention the interactions with close relatives who live in the place of origin. In this group, not surprisingly, we notice an explicit attachment to the use of the LO (79.4 percent).

Let us now turn to the linguistic uses of the minors with their family members in order to identify their practices in relation to their parents, siblings and relatives and to evaluate any differences or innovative behaviours, that is, whether they tend to favour the choices intercepted in the domestic sphere.

L/D	Father	%	Mother	%	Siblings	%	Grand- parents and rel- atives in the CO	%
Italian	310	31.7	272	27.0	403	45.6	179	18.3
Other language(s)	430	43.9	435	43.2	234	26.5	714	73.1
Italian and other languages	239	24.4	299	29.8	247	27.9	84	8.6
No answer	77		50		172		79	
Total	1056	100.0	1056	100.0	1056	100.0	1056	100.0

Table 3: Languages and dialects spoken with family members by the subjects.

The data in Table 3 reveal a certain symmetry between the behaviours of the minors and their self-evaluations on the interlocutions with their family members. In other words, the above-described trends are confirmed, even if the direction of the communication is reversed, that is, the LO prevails with parents and Italian prevails with siblings. The weight of Italian is, however, greater than in the previous picture, because there is an increase of the percentages with all the components (+9% with the father and mother;

+4% ca. with siblings). This means that the use of Italian, considering even mixed usage, has a more pervasive role in the family context, at least from the point of view of the minors surveyed. We can thus hypothesize that in their interactions with their parents, the minors answer in Italian even when their mothers or fathers speak to them in the LO. We must also point out that the LO nevertheless ‘defends’ its space in intra-family communication, above all with close relatives.

As previously said, there are multiple variation factors according to the interlocutors involved. In general, it is however possible to point out that, in the family context, the preference for the LO or Italian is linked to the subjects’ greater competence in one or the other language or the prevalence of their orientation toward the country of origin rather than the host country. The children’s greater inclination toward Italian compared to their parents’ is ascribable, on one hand, to the fact that many were born in Italy and, on the other, to educational actions, since they attend school and thus have greater and more diversified contacts with the national language.

After having commented on the linguistic repertory of the family and the uses of the components, it is useful to consider the statements the minors made about their competences in the languages of the repertory, that is, the language which they consider their LO and Italian. The questions pertaining to this aspect in the questionnaire are: “How well do you know the language or dialect spoken in your country of origin?” and “How well do you know Italian?”. For each of these, the informants were asked to give a self-evaluation of their receptive skills (that is, those pertaining to listening and reading) and productive skills (writing and speaking) through two Likert scales, one from 1 to 10 and the other within the variables “yes”, “a bit” or “no” (see Tables 4 and 5).

As far as the competences of the LO related to orality (comprehension and production) are concerned, the situation is encouraging since 85.4 percent and 80.3 percent of the sample provided a positive self-evaluation, matched by equally satisfactory indications, that is, from 8 to 10. While most of the minors shows a promising oral competence in the LO, there is, however, a part of them (12.7 and 16.1 percent) who do not deem this competence fully adequate and who provide much lower self-evaluations. For this group it is plausible to hypothesize two different trends, according to whether they were born abroad or in Italy: generation 2.0 was the most represented among those who chose “a bit”. It is thus possible that for this part of the sample there is an initial or advanced phase of linguistic deterioration, while for the other smaller ones, we can suppose that LO acquisition was started but not completed.

Conversely, the self-evaluations on the competences in reading and writing in the LO are lower, namely 57.8 and 50.4 percent, even if the level is good (judged between 7 and 10). In this case, too, the reasons can be mostly ascribed to a scarcely widespread (reading)



or totally unknown (writing) practice, especially among those who arrived in Italy in early childhood or who were born in our country. That these competences are possessed only partially is confirmed even by the percentages of those who answered “a bit” or “no”, which comprise more or less the other half of the sample (see Gianollo & Fiorentini 2020, 376–377).

LO	Can you understand?	%	Can you speak?	%	Can you read?	%	Can you write?	%
Yes	877	85.4	821	80.3	590	57.8	515	50.4
A bit	130	12.7	165	16.1	289	28.3	288	28.2
No	20	2.9	36	3.5	142	13.9	218	21.4

Table 4: “How well do you know the language or dialect spoken in your country of origin?”.

In support of these results, it should be pointed out that the questionnaire offered us other insights related to the competences in the LO. Of interest were, for example, the answers to questions about the frequency of LO use in the watching of TV programs, telephone conversations, reading, listening to music and writing emails, messages and chats. Predictably, even in these contexts, the contact with and use of the LO varies from scarce for reading to satisfying for listening to music (a passive competence). There were no significant differences among those who use TV or the internet to watch programs. The active use of the LO is, instead, preponderant in telephone calls, perhaps with friends from the same country or relatives who remained abroad and, partly, in new media writing.

We should not underestimate the fact that a good amount of the sample tends to preserve the LO in oral conversations and in the comprehension of musical texts; this is matched by a progressive deterioration of reading and writing skills, even if the latter can be retrieved through the use of social media. Using the LO in the new modes of communication represented by emails and chats can become a resource for these youngsters and allow them to valorise their LO more effectively. Indeed, if writing in the LO can be useful for “chatting” with friends and relatives, who live both in Italy and abroad, it can also take on a more decisive role at school, where these new means, which are habitually used on a daily basis, can become a didactic tool through which to approach and enhance the LO.

Turning to the pupils’ self-evaluation on the Italian language, the percentages reported in Table 5 show that most of the children and adolescents of the sample self-evaluate their

competence in Italian positively, in all four skills (oral and written). This assessment is confirmed by the Likert scale which oscillates between 8 and 10, with the exception of writing where the interval is between 7 and 10.

LO	Can you understand?	%	Can you speak?	%	Can you read?	%	Can you write?	%
Yes	1000	97.7	985	96.8	981	96.8	982	96.9
A bit	24	2.3	33	3.2	31	3.1	28	2.8
No	0	0.0	0	0.0	1	0.1	3	0.3

Table 5: “How well do you know the language or dialect spoken in your country of origin?”.

If we break down the data by generation, and more specifically, between those born in Italy and those born abroad, we will notice homogenous trends since all informants show a lot of confidence in their (productive and receptive) competences, except for generation 1.5 that answers “a bit” or “no” more often, especially with reference to reading and writing. (Negative answers are, instead, absent among informants belonging to generations 1.75 and 2.0). Despite such hesitation, it needs to be said that this generation is very much inclined to evaluate their competence in Italian positively (see Gianollo & Fiorentini 2020, 375). It is probable that members of this group overestimate their abilities, perhaps because of an excessive appreciation on the part of teachers. We do not, however, intend to dwell on this aspect which must be tackled with caution and verified carefully in the pertinent contexts (see Andorno & Sordella 2018, 192-193).

As for the LO, even for Italian the questionnaire had a series of questions pertaining to TV or internet programs, the reading of stories, books and comic books (even online), written communication on social media and listening to songs. The data point to a considerable satisfaction with TV and online programs, which are, unsurprisingly, followed by new media writing, reading for entertainment, and music. The latter is perhaps less appreciated compared to international songs, which are more widespread among youngsters. In general, these preferences are confirmed by the answers the informants gave to questions regarding their free time activities: the things they prefer doing are “listening to music”, “watching TV” and “surfing the net”.

The datum on reading and writing should however be taken into more consideration by schools in order to enhance competence in Italian. In fact, when we analyse the prospect above more carefully, we notice that there is a good percentage of informants who state that they can read Italian (96.8 percent); yet this seems to be slightly challenged

by the uses they state, namely 15.7 percent states that they read often, 24.7 percent only sometimes, and 59.6 percent never or almost never. The deviation between these figures is rather marked: on one hand, it could conceal a certain overestimation of their skills and, on the other, a certain disaffection for a practice, which schools should instead encourage (especially in view of plurilingual education) by fostering comparisons and exchanges with readings in the LO.

Let us conclude this section by analysing the answers pertaining to the possibility of beginning or resuming the study of the LO. 17.0 percent of the sample (a total of 179 subjects) is involved in studying the LO; they can thus take advantage of resources to enhance their oral and written competences in the LO<sup>7</sup>. Depending on the languages involved, this type of teaching can also be offered by the schools attended by the children and adolescents as an extracurricular activity or by private associations run by immigrants. Among those involved in said associations there are mostly people belonging to generation 2.0 (followed, at a certain distance, by generation 1.5). This trend does not come as a surprise since it is reasonable to think that those born in Italy or those who did not have the possibility to attend school in their country of origin (or, in both cases, their parents) would want to recreate a connection with their family's language and culture.

Although this part of the sample is rather small, it is worthy to mention that most of those who study their LO come from areas of central Africa (28 subjects), who plausibly consider English or French as their language of origin. Right behind them, there is the group of Chinese-speakers and Arab-speakers (from Algeria, Morocco and Tunisia), whose parents invest in the LO for cultural and identity issues, but also to allow their children to have a linguistic advantage on the international market. Finally, there are the Albanian-speakers and Rumanian-speakers, whose number is inconsistent if compared to their numerous presence in the sample. The rest of the subjects is less cohesive and breaks down into small units who state that they learned the LO in Italy.

Among those who stated that they do not study their LO (832 subjects, that is, 78.8 percent of the sample), it is interesting to note that about half of them, 49.8 percent, would like to learn it (even in this case the highest numbers are those among generations 2.0 and 1.5), while 32.4 percent cannot decide and 17.9 percent is against it<sup>8</sup>. Schools should equally be aware of this desire, in connection with what has emerged about the declared competences in the LO illustrated above, in order to plan didactic actions for an authentic plurilingual education.

<sup>7</sup> The data we are commenting on refer to the questions: "Do you study languages or dialects from your country of origin here in Italy?" and "If you answered no: Would you like to continue studying your language of origin?"

<sup>8</sup> A similar (and perhaps more promising) result can be found in the sample studied by Alessandrini (2020, 407-415) who also looks at the pupils' reasons which were inferred from the interviews collected.

## 5 Some concluding remarks

The data commented on herein are part of a broader study and have the aim of providing an overview of the (socio-)linguistic and educational trends of the school classes found in the specific context of the city of Udine, so as to infer some indications and reflections on the “linguistic background” which may be useful for teachers and educators to promote good practices of plurilingualism and inclusion. The data analysis seems to suggest that a restructuring of the repertoires is underway, since the domains in which the young informants use their communicative resources are evolving and being rebalanced. This situation is also reflected in the perception that the speakers have of themselves and their identity and in their efforts to univocally situate themselves in a precise and well-defined sense of national belonging. Two trends emerge from the survey. The first is a shift towards the Italian language, which is gradual (considering the co-presence of the LO in the repertoire) but generally used in most contexts. Indeed, the data seem to point to a sample that is competent in Italian, almost regardless of the date of arrival in Italy, even if there are some differences regarding the activities involved (the minors are less confident in reading and writing). The second trend shows that the LO, inherited from the parents, resists quite well, above all in communicative exchanges with family members (less with siblings), in new media writing and in the desire that part of the sample has to improve their competence in it. The absence of targeted actions, however, makes it plausible to believe that this rich patrimony will be drastically reduced over time. This phenomenon should worry both expert scholars and teachers, by virtue of the numerous studies on the linguistic and cognitive benefits that children and adolescents with migrant background have from maintaining their LO. There seems, instead, to still be a widespread monolingual vision which considers inclusion only and always in terms of acquisition and use of the national language, despite that fact that its limits are clearly visible, especially when it indulges in some sporadic interlinguistic incursions or in folkloristic and stereotyped views of languages and their speakers. It is thus advisable to resume that plural language education which has been emerging prominently for some time in the indications, recommendations and official stances of the national and European governments (a patrimony not always known and shared by teachers and educators)<sup>9</sup>, and to remember that “the cultural, linguistic and intellectual capital of our societies will increase dramatically when we stop seeing culturally and linguistically diverse children as ‘a problem to be solved’ and instead open our eyes to the linguistic, cultural, and intellectual resources they bring from their homes to our schools and societies” (Cummins 2001, 20; see also Cummins 2021).

---

<sup>9</sup> Suffice it here to quote Cognigni (2020) and his accurate focus on plural approaches, which include the planning of actions aimed at developing plurilingual teaching practices.

## Acknowledgment

I wish to thank Deborah Saidero for her revision of the English text.

## References

- Alessandrini, Sabrina. 2020. *G2: figli d'immigrati o nuovi italiani? Una ricerca qualitativa pluridisciplinare*. Rome: Aracne.
- Andorno, Cecilia and Sordella, Silvia. 2017. "Insegnare italiano nella classe plurilingue". In *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*, edited by E. Ardissino, 113–140, Milan: Mondadori Education.
- Andorno, Cecilia and Sordella, Silvia. 2018. "Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'*Éveil aux langues*". In *Usare le lingue seconde*, edited by A. De Meo and M. Rasulo, 211–233, Milan: AltLA/Officinaventuno.
- Arici, Maria, Cordin, Patrizia, Masiero, Giovanna, Vender, Maria and Virdia, Simone. 2020. "Che lingue conosci, ascolti, parli? Una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui". In *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia*, edited by G. Favaro, 307–329. Italiano LinguaDue, n. 1.
- Bonifacci, Paola. Ed. 2018. *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Rome: Carocci.
- Carbonara, Valentina, and Andrea Scibetta. 2020. *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Chiappelli, Tiziana, Claudia Manetti, and Alan Pona. Eds. 2016. *Verso una scuola plurale. Sperimentando la varietà attraverso lingue, linguaggi, scritture*. Rome: Aracne.
- Chini, Marina. Ed. 2004. *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milan: FrancoAngeli.
- Chini, Marina, and Cecilia Andorno. Ed. 2018. *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloggiati dieci anni dopo*. Milan: FrancoAngeli.
- Cognigni, Edith. 2020. *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: Edizioni ETS.
- Corrà, Loredana. Ed. 2017. *Educazione linguistica in classi multietniche*. Roma: Aracne.
- Cummins, Jim. 2001. "Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?" *Sprogforum* 7 (19): 15–20.
- Cummins, Jim. 2021. *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Renzo, Francesco. 2019. *Lingue, scuola, cittadinanza*. Florence: Franco Cesati.
- Favaro, Graziella. 2012. "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale." *Italiano LinguaDue* 4 (1): 251–262.
- Favaro, Graziella. 2013. "Scritture e migrazioni." *Italiano LinguaDue* 5 (2): 28–39.
- Favaro, Graziella. 2020. "Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia". In *Quante lingue in*

- classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia*, edited by G. Favaro, 288–306. Italiano LinguaDue, n. 1.
- Fiorentini, Ilaria, and Chiara Gianollo. 2021. "L'alfabetizzazione della classe plurilingue. Un'indagine a Bologna". *Lingue e Linguaggi* 41: 215–232.
- Fusco, Fabiana. 2017. *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Rome: Carocci.
- Fusco, Fabiana. 2021. *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*. Pisa: ETS.
- Gallina, Francesca. 2021. *Italiano. Lingua di contatto e didattica plurilingue*. Florence: Franco Cesati.
- Garraffa, Maria, Antonella Sorace, and Maria Vender. 2020. *Il cervello bilingue*. Rome: Carocci.
- Gianollo, Chiara, and Ilaria Fiorentini. 2020. "La classe plurilingue: neoplurilinguismo, auto-valutazione e valorizzazione". In *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia*, edited by G. Favaro, 372–380. Italiano LinguaDue, n. 1.
- Grosjean, François. 1989. "Neurolinguists, Beware! The Bilingual is Not Two Monolinguals in One Person." In *Brain and Language* 36 (1): 3–15.
- Grosjean, François. 2015. *Bilinguismo. Miti e realtà*. Milan-Udine: Mimesis.
- Idos. 2021. *Dossier Statistico Immigrazione*. Rome: Centro Studi e Ricerche IDOS.
- Ismu Foundation. 2022. *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*. Milan: FrancoAngeli.
- Loiero, Silvana, and Edoardo Lugarini. Eds. 2019. *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*. Florence: Franco Cesati.
- Lüdi, Georges. 2011. "Quale integrazione per i parlanti delle lingue di immigrazione?" In *Lingue e diritti umani*, edited by S. Giannini and S. Scaglione, 81–113. Rome: Carocci.
- Mis. 2021. *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2019/2020*. Rome: Ministero dell'Istruzione-Ufficio di gestione Patrimonio Informativo e Statistica.
- Montrul, Silvina. 2015. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ongini, Vinicio. 2019. *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Rome-Bari: Laterza.
- Polinsky, Maria. 2020. *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumbaut, Rubén. 1997. "Assimilation and its Discontents: Between Rhetoric and Reality". *International Migration Review* 31 (4): 923–960.
- Rumbaut, Rubén. 2004. "Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States". *International Migration Review* 38 (3): 1160–1205.
- Vedovelli, Massimo. Ed. 2017. *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL di Siena*. Rome: Aracne.

# Narratives of Emancipation through Language Learning: The Case of Refugees and Migrants from Former Yugoslavia in Multilingual South Tyrol

Marta LUPICA SPAGNOLO

University of Potsdam (Germany)

## Abstract

This paper investigates how thirty-eight people who emigrated from the former Yugoslavian countries to trilingual South Tyrol represent and negotiate language power relationships in their narratives of language learning and use. Power relationships are strictly mediated through language competencies at both the community (i.e., with regard to the institutional distribution of resources) and individual levels (i.e., with regard to how individuals can get access to them) in the province of Bolzano/Bozen. As for our dataset, several participants declare having at least low competencies in both Italian and German, while a few of them also understand a local Austro-Bavarian dialect. Specifically, four types of stories are identified in the interviewees' language biographies. These are labeled as narratives of i) exclusion, ii) assimilation, iii) empowerment, and iv) emancipa-

tion. In the first two types of stories, narrators mainly reproduce master narratives concerning newcomers' language learning habits and outcomes in South Tyrol. By contrast, narratives of empowerment and emancipation are 'contesting' strategies (e.g., Fairclough 1989/2001; Pennycook 2001). However, they differ in terms of their underlying conception of power – i.e., as a property vs. as emerging from social relations – and in terms of the linguistic and textual strategies employed by tellers to convey their moral position (also: moral agency) and align their interlocutors to it.

Keywords: *multilingualism, language learning, language power relationships, narrative analysis, acts of positioning, agency, South Tyrol*

(c) Marta Lupica Spagnolo; lupica@uni-potsdam.de

Colloquium: New Philologies, Volume 7, Issue 1 (2022), published online: November 2022

doi: 10.23963/cnp.2022.7.1.4

Stable URL: <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/177>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

## 1 Introduction

This paper investigates how thirty-eight people who moved from the former Yugoslavian countries to trilingual South Tyrol depict and negotiate language power relationships in narratives of language learning and use, which we collected through biographical narrative interviews (e.g., Franceschini & Miecznikowski 2004).

South Tyrol (also: province of Bolzano/Bozen) is an autonomous province in northern Italy with three legally recognized languages: German, Italian, and Ladin. In comparison to other institutionally multilingual areas, South Tyrol shows some peculiarities in terms of how recent mobility processes have interacted with the local ‘language regime(s)’ (see Kroskrity, 2000; Busch 2013, 134–149 for this concept). This is in response to the language policies and measures in force in the province to regulate multilingualism, as well as the resulting distribution of resources and power in different institutional spaces, such as at schools, workplaces, public offices, and healthcare facilities, but also in everyday life, like among friends or in chance encounters on the street.

In particular, power relationships across different institutions and social actors are closely mediated through language at both the community and individual levels in South Tyrol.

At the community level, the educational and administrative systems of the autonomous province are based on the so-called ‘ethnic-linguistic proportionality,’ where job positions in public offices and public resources in many sectors, ranging from education to welfare, are proportionally distributed according to the number of people belonging to each of the three local language groups, i.e., German, Italian, and Ladin. This system was developed to protect historical minorities in South Tyrol (e.g., Veronesi 2008, 124–130). However, its application has currently had some unexpected effects on new, migration-related language minorities. As a matter of fact, since newcomers must officially adhere to only one local language group after obtaining Italian citizenship, migration is sometimes represented – for instance, by some local mass media and political parties – as a phenomenon that can modify the proportions and, therefore, the power relationships between local language groups (Carlà 2015; see Section 3 for more details).

At the individual level, alloglot<sup>1</sup> citizens in South Tyrol need to grasp a very complex sociolinguistic situation. In addition to the three legally recognized languages, local Austro-Bavarian dialects are often used by the German-speaking population in informal, but also semi-formal language domains. In this respect, previous studies have shown that different factors, such as the first place of residence (Medda-Windischer et al. 2011,

---

<sup>1</sup> In this paper, the attribute ‘alloglot’ is used to refer to people who speak as a first or heritage language other codes than the institutionally recognized local ones, i.e., German, Italian, Ladin.



71–78), the type of work (ASTAT 2012, 84–85), or migratory chains and individual mobility goals (Cortinovis 2011, 46–48) may affect newcomers' language choices and skills in the province of Bolzano/Bozen.<sup>2</sup> Nevertheless, as far as we know, little attention has been paid so far to how collective representations of power and power relationships among languages and their speakers – widespread in the South Tyrolean society, for instance, as 'master narratives,' i.e., dominant discourses that circulate in a community in the form of typical stories (see, e.g., Bamberg & Georgeakopoulos 2008 and Section 2 for more details) – impact individual language learning strategies and uses after migration.

In this paper, we reframe the language learning experiences of alloglot speakers in South Tyrol within the framework of language education and power (e.g., Fairclough 1989/2001, 233–247; Pennycook 2001, 114–140; Ives & Rana 2018, 64–74). Our aim is to identify types of learning behaviors and recurring interpretative models for making sense of them that emerge and are negotiated through acts of positioning across the conversations under scrutiny (e.g., Bamberg 1997; Lucius-Hoene & Deppermann 2004; Deppermann 2013). As a result, we discuss how one's own and others' learning experiences may impact speakers' individual language-learning trajectories. Moreover, we argue whether these learning experiences are related to different ways of conceiving alloglot citizens' access (or lack thereof) to local language regimes, that is, i) separation/marginalization, ii) assimilation, iii) integration, and iv) inclusion (e.g., Houtkamp 2015).

This paper is structured as follows. In Section 2, we explain why we chose a narrative approach to investigate language learning and power. Sections 3 and 4 briefly introduce the sociolinguistic situation in South Tyrol and the participants in this research. Section 5 illustrates four types of narratives of language learning and use identified in our corpus, namely, narratives of i) exclusion, ii) assimilation, iii) empowerment, and iv) emancipation. In this section, we discuss similarities and differences between stories in terms of both content and form, that is, with regard to their underlying conceptions of power and the discursive means narrators employ to take a position toward them. Finally, Section 6 provides some conclusions that could possibly apply beyond our case study as well.

## 2 Narrative approach to language learning and power

Following Barkhuizen (2014), we may identify three main foci of interest in narrative research in language teaching and learning (see also Pomerantz 2012 for an overview).

---

<sup>2</sup> These factors are often interwoven. Thus, weak or strong ties between newcomers migrating from the same town and sharing a common language may, for example, influence their chosen (first) place of residence and occupation in South Tyrol and, therefore, the first local language they will acquire after arrival.

The first group of studies analyzes narratives as a pedagogical tool to be used, for example, in classrooms to engage students and teach languages or other topics in a more effective way. Second, scholars have focused on teachers' stories, that is, on how educators account for their professional development and teaching practices, for instance. Lastly, the third body of research – which also inspired this study – investigates learners' narratives. These include written or oral memories about experiences learning and using foreign languages in educational settings and/or, as in the case of this paper, second (or further) languages in migratory contexts (e.g., Barkhuizen 2013; Relaño Pastor & De Fina 2005). In the next sections, we provide a definition of narratives and discuss why stories can help us to better understand how the participants in this research make sense of their language-learning and, more generally, biographical trajectories.

## 2.1 Narratives, acts of positioning, and agency

Following Labov & Waletzky's (1976) pioneering definition, we mainly distinguish narratives<sup>3</sup> from other text types, such as descriptions or argumentations, based on a formal criterion: The events referred to in a story are temporally ordered. Thus, a minimal narrative contains at least one 'temporal juncture,' i.e., two clauses reporting two distinct and subsequent events whose order cannot be reversed without changing the story's meaning (ibid., 21; see also Labov 1997; 2013).

However, unlike the first studies conducted by Labov and colleagues, this paper does not only focus on prototypical narratives of personal experience, also called 'big stories.' This term refers to narratives that recapitulate extraordinary past events that happened to the teller as the story protagonist and whose structure is organized around a strongly evaluated narrative climax, in Labov's (1997) terminology the 'most reportable event.'<sup>4</sup> Rather, we also investigate 'small stories' (e.g., Bamberg & Georgakopoulou 2008, De Fina & Georgakopoulou 2012, 108–124), meaning short(er) narratives or sequences with a narrative orientation embedded in conversations or, as in the case of this study, in longer biographical interviews. Small stories may concern, for instance, habitual everyday episodes that repeatedly happened to figures other than the narrator (e.g., Baynham 2005; Linde 2009). Crucially, their investigation has shown how narratives – apart from being formed in accordance with principles of temporal organization – are shaped and co-constructed in terms of their content, language, and textual structure by tellers' and

<sup>3</sup> The terms 'narrative,' 'tale,' and 'story' are used interchangeably in this paper. Nevertheless, some researchers reserve the last label only for prototypical narratives of personal experience (De Fina 2003, 14).

<sup>4</sup> According to Labov & Waletzky (1976) and Labov (1997; 2013), prototypical narratives of personal experience are moreover structured into six different sections: 'abstract,' 'orientation,' 'complication,' 'evaluation,' 'resolution,' and 'coda.' These labels are also used to refer to narrative subunits in this paper. However, the examined stories do not always contain all sections.

audiences' interactional goals and (dis)alignment strategies in the *hic et nunc* of a specific conversation.

More specifically, to analyze the participants' stories, we mainly refer in this paper to narrative research approaches that investigate how tellers and their audiences carry out identity work while performing the activity of oral storytelling.<sup>5</sup> Central to these approaches is the concept of 'positioning' (Bamberg 1997; Bamberg & Georgakopoulou 2008; Lucius-Hoene & Deppermann 2004; Deppermann 2013). Positionings (or acts of positioning) generally design all discursive practices interaction partners employ to attribute and negotiate identity categories for themselves and others in communicative exchanges (Lucius-Hoene & Deppermann 2004, 168).<sup>6</sup> Self- and other-positionings may be more or less explicit. Furthermore, positioning has to be understood as a dynamic, interactionally embedded process: A single act of positioning may be ratified, refused, or specified in the next turn(s) of talk by addressees or by speakers themselves (*ibid.*, 168–172).

Oral narratives are a privileged site for identity work, since acts of positioning may take place on at least three different levels (see Bamberg 1997 for this tripartite model).<sup>7</sup> This is a consequence of narratives' 'double temporal indexicality' (Deppermann 2013) and interdiscursivity. As a matter of fact, by telling a story, narrators report events – usually occurring in the past, but sometimes also future or imagined events – that constitute what is called the 'story world,' i.e., the fictional world where the episode took place (POSITIONING LEVEL 1; henceforth PL 1). Simultaneously, they co-construct the narrated episode *vis-à-vis* the interlocutors in the here and now of a specific interaction, thereby evaluating, for instance, their own or others' past experiences emotionally and socially and thus conveying their current interpretations of what happened (POSITIONING LEVEL 2; henceforth PL 2). Eventually, tellers and audiences also position themselves toward 'master narratives,' meaning dominant discourses in narrative form (Bamberg & Georgakopoulos 2008) or conventional ways of narrating (Andrews 2002) that circulate in the socio-historical macro-context in which they live (POSITIONING LEVEL 3; henceforth PL 3). By interdiscursively referring to and negotiating their position toward this pre-existing set of collective representations and normative expectations, narrators claim a more general sense of themselves as social and moral actors (Bamberg 1997, 337).

<sup>5</sup> For an overview of different approaches in narrative analysis, ranging from biographical to conversation and position analysis, see De Fina & Georgakopoulou (2012).

<sup>6</sup> In line with Deppermann (2013, 9), the notion of 'positioning' is here understood as an overarching concept encompassing that of 'stance.'

<sup>7</sup> Bamberg & Georgakopoulou (2008) and Deppermann (2013) add new positioning sublevels to the model theorized in Bamberg (1997). Nevertheless, the original idea is maintained in its essential features.

In this study, we are especially interested in one dimension of identity co-construction in narratives of language learning and use, namely the co-construction of discursive ‘agency.’ Agency can be broadly defined as “the represented degree of activity and initiative that narrators attribute to themselves as characters in particular story worlds” (De Fina 2003, 22–23). At the same time, agency – in this specific sense, here also called ‘moral agency’ – encompasses the current moral positions that tellers convey toward their own and others’ reported actions, as well as master narratives in the interactional situation (see also Relaño Pastor & De Fina 2005; Evans Davies 2007; Baynham 2005; Deppermann 2015).

Agency is related to power (see Section 2.2) and can be displayed differently at each of the three positioning levels in narratives described above. More precisely, this paper aims to answer three main research questions concerning positioning and identity as agency in narratives of language learning and use:

1. Which character(s) acts on whom within the story world (PL 1)? And, in particular, how is the figure of the narrator represented: as an active/powerful agent or as a passive/powerless experiencer of the reported events?
2. How do narrators convey their moral position toward the reported episodes and manage to align interlocutors to it within the interactional situation (PL 2)?
3. How do narrators position themselves toward master narratives, in our case, concerning newcomers’ language learning choices and habits in South Tyrol (PL 3)? Do they mainly reproduce or resist them?

It is important to emphasize that acts of positioning co-constructed by narrators and their audiences in the stories we discuss in Section 5 should not be understood as fixed. Rather, they may be re-negotiated by the participants in subsequent conversations or also in later sequences of the same interview. Nevertheless, since they recur across different speakers’ language biographies, they may be regarded as indexing interpretative models and schemes (e.g., Lucius-Hoene & Deppermann 2004; Deppermann 2013) that are commonly used, at least within the South Tyrolean society, to give meaning to language learning experiences following migration. As we will argue in the next section, these collective representations and ways of narrating may be either internalized or challenged by individual participants. In any case, they inform the interviewees’ ‘subjective’ perspective of their language-learning paths (Busch 2013, 13–79) and may eventually have an impact on their subsequent language-learning trajectories.

## 2.2 Representations and negotiation of power in narratives

Some research on narrative power is based on the main assumption – taken from Pierre Bourdieu's (1982/2005) work – that power relationships are established and perpetuated not only through material-economic means, but also through symbolic-discursive practices, among which language and, in particular, stories play a crucial role (see De Fina & Georgakopoulou 2012, 125–154 for an overview). According to this framework, the interplay between narratives and power is manifold: Stories are products of, and contribute to shaping and passing on shared interpretations, in our case, of (socio)linguistic facts. They do this as privileged instruments to create authenticity and empathy, at least in contemporary western societies (*ibid.*, 137–141). Simultaneously, even if individuals' narratives often refer to and are (re)framed into collectively widespread master tales, the former are not completely determined by the latter. Thus, for instance, through the fine turning of agency at the three positioning levels described in the previous section (modulation that can be achieved in terms of content, language, and/or textual structures), participants may situationally challenge prevailing plots and, for example, advocate new meanings for their learning experiences. These contesting interpretations may range from negotiating a legitimation for one's own individual perspective inside the socially dominant mainstream to developing 'counter-narratives' (e.g., Andrews 2002) that transgressively overturn the very assumptions of pre-existing dominant discourses and power relationships.

As for our dataset, in line with the literature (Fairclough 1989/2001, 233–247; Pennycook 2001, 27–29; Siegel 2006, 29–32), we distinguish between two broad conceptions of what power is and how individual people or groups may become (more) powerful.

First, power may be conceived by our interviewees as a 'property,' that is, as an object or feature belonging to certain individuals or social groups which, in the case of South Tyrol, are usually language groups.<sup>8</sup> According to this view, to be more powerful a person must acquire more of a specific property connected with power; for example, she or he has to master the language spoken by the group perceived as dominant.

Participants who share this conception of power usually have, consciously or unconsciously, internalized hegemonic representations of how newcomers learn and use local language varieties in the province of Bolzano/Bozen. However, some differences can be found in their stories. Specifically, participants may simply reproduce master narratives about alloglot speakers' learning habits and outcomes without opposing them. This is the case in the stories we labeled as 'narratives of exclusion' and 'narratives of assimilation.'

---

<sup>8</sup> For a detailed discussion on why languages play a crucial role in defining group memberships in South Tyrol, see for instance Veronesi (2008).

Alternatively, tellers can also highlight the inequalities underlying and reproduced by these master tales and contest them, but nevertheless consider the resulting distribution of resources as natural and immutable. We define these latter stories as ‘narratives of empowerment.’ As a matter of fact, according to Fairclough (1989/2001, 39), empowerment is an individual’s ability to self-develop by acquiring more awareness, such as around how linguistic discrimination, or ‘linguicism’ (Skutnabb-Kangas 2015), works. However, even if in doing so participants may (re)negotiate a high moral agentivity for themselves in the *hic et nunc* of a specific interaction (PL 2), this happens without critically questioning existing inequitable power structures and master narratives at their core (PL 3), and thus ultimately taking for granted some of their underlying assumptions, such as, in our case, an instrumental conception of language and language skills (Fairclough 1989/2001, 217).

According to the second perspective, power is instead regarded by our interviewees as a ‘social relation.’ This means that, in line with Michel Foucault’s view, power is not something someone possesses, but rather emerges from the relationships between individuals or groups as they are produced and mediated by both discursive and non-discursive practices (De Fina & Georgakopoulou 2012, 127). In this framework, to be more powerful means to transform, also discursively, pre-existing limiting relationships in such a way that they will open up, rather than eliminate possibilities (Siegel 2006, 31). An example in the field of language learning and use may be to (re)negotiate an alternative identity for multilingual alloglot speakers and show its advantages compared to the mainly monolingual local ones, precisely in the new place of residence.

In this paper, we refer to stories that feature this conception of power as ‘narratives of emancipation.’ Analogously to the definition of emancipation in Fairclough (1989/2001, 40–41), by telling these stories the participants succeed in proposing collective identities that work as alternatives to the dominant ones and are valid not only for themselves but also for others, both alloglot and local speakers. In doing so, interviewees show high agentivity at PL 2, as well as manage to tell counter-stories that constitute a (first) endorsement of a counter-representation of reality at PL 3.

### 3 The sociolinguistic situation in South Tyrol

According to the most recent available census in 2011 (ASTAT 2021, 119), 69.4% of about 500,000 residents in the province of Bolzano/Bozen declare themselves to be German-speakers, while 26.1% of the population affiliate themselves with the Italian-speaking

group. The remaining inhabitants (4.5%) aggregate to the Ladin language minority.<sup>9</sup> In 2014, when the interviews for this research were conducted, the population with a foreign passport in South Tyrol was 8.9% of the total, or 46,045 residents (ASTAT 2015). After arriving in South Tyrol, newcomers have to face a complex sociolinguistic situation. Three main issues and the corresponding master narratives are highlighted in this section as a background for the subsequent analysis.

First, for historical reasons, the distribution of the three language groups is not homogenous across the territory. Simplifying the situation, the population living in Bolzano/Bozen and the South Tyrolean Unterland mainly speaks Italian (ASTAT 2021, 120–123). By contrast, the residents in rural and mountainous areas are for the most part German-speakers (ibid.). For this reason, new arrivals' first town of residence in South Tyrol is regarded in the literature as a factor that may play a role in determining which language(s) newcomers will initially learn (e.g., Medda-Windischer et al. 2011, 71–81; Cortinovis 2011). Those who move to a mostly German-speaking locality will have less contact with Italian speakers and vice versa. Eventually, the Ladin-speaking population became concentrated in two valleys, Gherdëina/Val Gardena/Grödnertal and Val Badia/Gadertal. Since none of our participants entered in lasting contact with Ladin speakers or acquired the Ladin language, the sociolinguistic situation of this code is not further discussed in this paper.

Second, the language repertoire of the German-speaking population in South Tyrol is 'medial diglottic' (Lanthaler 1990). That means that the 'medium' (written vs. oral) – more than the formality of the communicative situation – determines the selection of a German variety. Specifically, German-speakers write and learn *Hochdeutsch* 'High German' (also: Standard German) or a regional variety of this code (i.e., *Südtiroler Hochdeutsch* 'South Tyrolean Standard German') at school. However, they usually communicate in informal and semi-formal domains, such as at the workplace or in public offices, in a local Austro-Bavarian dialect (ibid., 63–65). Thus, for instance, a survey conducted by ASTAT (2006, 72–73) in 2004 revealed that 80.5% of the interviewees spoke and heard an

---

<sup>9</sup> The declarations of linguistic affiliation or aggregation to the German, Italian, or Ladin language group are collected in the province of Bolzano/Bozen every ten years in conjunction with the population census. Italian and EU citizens over the age of fourteen must indicate to which language groups they belong. Since 1991, residents may also select the affiliation category 'other.' However, they still have to choose a group to which they want to be aggregated in order to benefit from some local rights. As a matter of fact, this census serves to calculate the respective strength of each group and, therefore, to regulate the system of ethnic-linguistic proportionality. Residents with a non-EU passport are initially not included in the statistics, but have to submit the declaration after acquiring Italian citizenship.

Austro-Bavarian dialect at work as opposed to 40.5% and 64.3% of the participants who were addressed in or used High German or Italian, respectively, during working hours.<sup>10</sup>

This diffusion of the local Austro-Bavarian dialects – along with their high covert linguistic prestige<sup>11</sup> among local German-speakers – may cause some difficulties for newcomers. In particular, similar to the local Italian-speaking population (Franceschini 2011, 143–144), alloglot citizens may underestimate the importance of these varieties and/or do not know how to learn them. By contrast, Italo-Romance dialects are scarcely employed in public domains, while their use in private situations is decreasing among younger generations (ASTAT 2006, 32–36). In connection with this, (Standard or regional) Italian is often represented, at least according to master narratives, as the most commonly selected language for ‘intergroup’ communication in the province. This means that it is used as a sort of vehicular language for interactions between local German and Italian speakers (Lanthaler 1990, 73–77; ASTAT 2006, 280; Veronesi 2008), as well as between local and alloglot citizens (Lupica Spagnolo 2019, 356–359 and Section 5 for further details).

Finally, South Tyrolean society is generally regarded as an inclusive rather than exclusive one. Thus, the degree of ‘integration’ of alloglot citizens in the province of Bolzano, for example, is one of the highest in Italy as of 2008 according to CNEL (Medda-Windischer 2011, 25). This may be partially explained by the fact that, owing to the historical regional multilingualism, institutions like schools and public offices, as well as the general public, are well prepared to deal with new minority languages and may additionally show positive attitudes toward learner varieties, code-mixing, language maintenance, and multilingual identities, among others. However, as mentioned in Section 1, the language first learned by newcomers is frequently a matter of debate in South Tyrol. One reason lies in the fact that – due to master narratives that circulated, for instance, in local newspapers and blogs during the political campaign and legislature preceding the data collection (i.e., 2008–2013) – newcomers generally learn only Italian after their arrival in the autonomous province (e.g., Medda-Windischer 2011; Carlà 2015; Lupica Spagnolo 2019, 74–78). Therefore, they are regarded as more likely to affiliate themselves with the latter language group after acquiring Italian citizenship, thereby modifying the proportions of the historical language minorities in the region.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> The participants could give more answers to this question. Other languages heard at the workplace were: 11.1% Italian dialects; 5.8% Ladin; 5% English.

<sup>11</sup> Linguistic prestige is ‘covert’ when it is attributed to non-standard varieties (e.g., Franceschini 2011, 144).

<sup>12</sup> The discussion around which language(s) alloglot citizens have to learn also raises issues between the autonomous province and the national government (Carlà 2015, 75–76). An example is the proposal – which was not approved, however – to introduce a German language test (level A2) as an alternative



#### 4 The SüBalk corpus

My dataset, the SüBalk corpus, consists of (single or couple) interviews with thirty-eight refugees and/or economic migrants who arrived in South Tyrol from the different countries of (former) Yugoslavia between 1990 and 2010. At the time of our conversations, the participants – 24 women and 14 men – were between the ages of 18 and 59 years (for a detailed description of the SüBalk corpus, see Lupica Spagnolo 2019, 109–126).

The interviews were collected following the models of language biographies, that is, in-depth narrative interviews that elicit stories of language acquisition, use, and loss over time from an emic perspective (e.g., Franceschini & Miecznikowski 2004; Busch 2013). The total duration of the interviews is approximately 28 hours, while their average duration amounts to 43 minutes. Before starting the recording, the participants were invited to choose which language they wanted to use for the interview: Italian (27), German (9), or English (2).

The first part of each interview is usually dedicated to the language varieties spoken by the participants in their countries of birth, i.e., mainly Serbia (16) and Kosovo (10), but also Montenegro (4), Republic of North Macedonia (4), Bosnia and Herzegovina (2), and Croatia (2). Due to the multilingualism of these areas, the interviewees' linguistic repertoires are usually highly diverse even before moving abroad and encompass codes with official, minority, or unrecognized status.

The second part of each interview features the narratives – analyzed in this paper – accounting for language learning and use in South Tyrol. The examined stories are told by newcomers who have permanently settled in South Tyrol (as opposed to language students who have temporarily moved abroad) and relate their narrators' language learning strategies especially in informal settings (that is, not necessarily in language classes). Furthermore, the SüBalk corpus comprises experiences of people who have lived in South Tyrolean localities characterized by different linguistic compositions of the local population. More specifically, fifteen participants settled in mostly Italian-speaking towns, such as Bolzano/Bozen or Laives/Leifers. Fifteen interviewees initially lived in a mainly German-speaking locality, especially Brunico/Bruneck and its surroundings. Eventually, eight interviewees moved to Merano/Meran, where the German- and Italian-speaking populations are nearly equal (ASTAT 2021, 120–122).

Figure 1 summarizes the competencies in Italian, German, and/or one of the local Austro-Bavarian dialects declared by the participants during their interviews.<sup>13</sup> Since we

---

to the Italian one that became mandatory in 2010 for non-EU citizens in order to apply for a long-term residence permit in the peninsula (ASTAT 2012, 199).

<sup>13</sup> No interviewee reported proficiency in Ladin.

are dealing with self-assessments, these data cannot simply be equated with the participants' actual language skills. However, they give us some preliminary insight into how the interviewees conceive languages and language relationships in their new areas of residence.

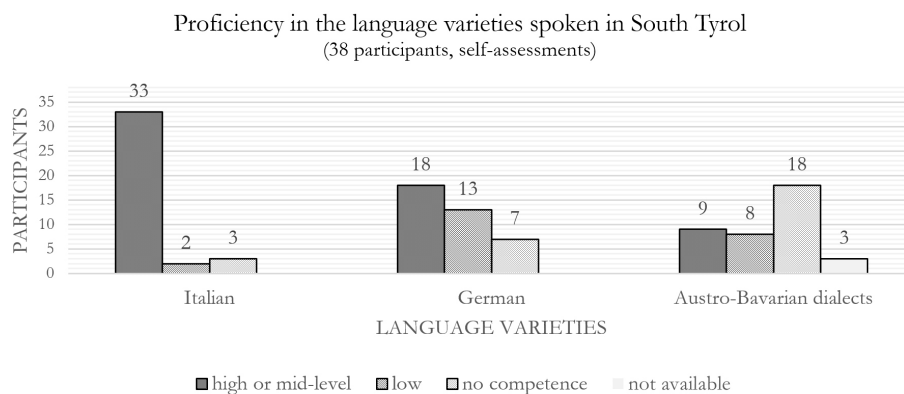


Figure 1: Participants' declared language skills.

Figure 1 shows that almost the totality of the participants of the SüBalk corpus claims to have high or mid-level competency in Italian, while only three interviewees do not speak this language at all. The majority of participants also report having middle-high or at least low competency in German. In contrast, despite its diffusion in several language domains in South Tyrol (see Section 3), skills in a local Austro-Bavarian dialect are less common across the interviewees.

Moreover, several participants have not stopped learning after having acquired one local code: More than one-third of the interviewees (i.e., 17 *vs.* 21) can communicate well or quite well in two or three language varieties historically spoken in the province.<sup>14</sup> In particular, the preferred language combination is Standard Italian and Standard German (8 participants), followed by six people who have additionally acquired a local Austro-Bavarian dialect. The remaining three interviewees speak German and an Austro-Bavarian dialect (2) or Italian and an Austro-Bavarian dialect (1). No participant in the SüBalk corpus only speaks a local Austro-Bavarian dialect. Rather, this code is always acquired after another local language has been mastered; in most of the cases, this is German (8) and, in only one case, Italian.

Based on these data, we may conclude that, at least if we look at the SüBalk corpus, the master narratives regarding newcomers' language competencies in South Tyrol (see Section 3) are not accurate: Alloglot citizens in the province of Bolzano/Bozen do not just

<sup>14</sup> 30 participants have at least passive competencies in two or more local languages.

learn Italian, nor do they usually stop after learning one of the local languages. However, the self-evaluations reported in Figure 1 also suggest that the participants tend to be more confident with their Italian skills than those of the two German varieties (and this holds even if they are talking with an Italian-speaking interviewer). In addition, by crossing the data on the interviewees' first places of residence and their declared language skills,<sup>15</sup> we observe that Italian tends to be acquired first not only by all participants who initially move to a mainly Italian-speaking locality, but also by many of those who first settle in Merano/Meran (5 out of 6) or a mostly German-speaking town (3 out of 7). To better understand why this happens, we examine in the next sections how the interviewees talk about their experiences with learning and using local codes in South Tyrol.

## 5 Narratives of language learning and use

### 5.1 Narratives of exclusion

An example of narratives of exclusion is reported in (1). This short story was told by NJ, a man from the Republic of North Macedonia who moved to South Tyrol in 1993 and who, at the time of the interview, had competencies in Italian and a little bit in German.<sup>16</sup>

(1)

- 1 NJ: quando si sapeva che io vengo qua compro licenza [[di tassista]]  
*when it was known that I come here I buy a [[taxi driver's]] license*
- 2 NJ: quello che era presidente lì (-) [...] lui i primi giorni  
*the guy who was president there (-) [...] he the first days*
- 3 NJ: non so prime due tre settimane non era molto contento  
*I don't know the first two three weeks he was not very happy*
- 4 NJ: e parlava solo tedesco con me °no?°  
*and spoke only German with me °no?°*
- 5 NJ: [...] sai era un po' (-) <<all> un po' furioso non era contento  
*[...] you know he was a bit (-) <<all> a bit furious he wasn't happy*

<sup>15</sup> For this overview, we only consider the 20 speakers who directly moved to South Tyrol without living previously in a German-speaking country or in other Italian regions, and without having learned German or Italian in their countries of birth.

<sup>16</sup> The examples are transcribed according to the transcription conventions GAT2 (Selting et al. 2009), listed in Appendix 1, and provided with a literal interlinear English translation. At the bottom of each example, we report the participant's declared biological sex, country of birth, year of migration, linguistic composition of the town of first residence in South Tyrol (i.e., mainly Italian-speaking, mainly German-speaking, or bilingual locality), as well as declared competencies in the local languages.

- 6 NJ: si vedeva che viene uno straniero a fare il tassista>  
*you could see that a foreigner is coming to be a taxi driver>*
- 7 NJ: perché io sono primo (-) tassista straniero diciamo  
*because I'm the first (-) foreign taxi driver let's say*

NJ; M; Republic of North Macedonia; 1993; bilingual locality; Italian and a little German

In (1), NJ tells a story of exclusion and discrimination at the workplace through the use of language, in this case, through the use of German. As for its content, the narrative in (1) illustrates well the intricate relationships between language learning, language use, and power in South Tyrol. In particular, it shows how local codes may be – at least perceived as being – strategically used by the local population to exclude alloglot citizens in specific conversations and, more generally, to delegitimize them as economic and social actors in the destination society.

However, it should be noted that, in (1) as well as in other narratives of exclusion found in the SüBalk corpus, the degree of agency of the narrator as a figure – that is, his/her capability to act in the story world (PL 1) – is low. As a matter of fact, even though NJ reports an episode he personally experienced, he scarcely uses verbs in the first-person singular. Rather, he mainly employs verbs in the third-person singular with an impersonal subject (*si sapeva* lit. ‘it was known’, *si vedeva* lit. ‘it was seen/visible’ in lines 1 and 6, respectively) or whose subject/agent is another figure, i.e., the president of the local taxi drivers’ association (lines 3, 4, 5). As a consequence, the narrator represents himself as an interlocutor and passive experiencer of the episode of linguistic discrimination (or: ‘linguistic mobbing’), perpetuated by the story’s antagonist.

The same holds for the teller’s moral agency, that is, his/her capability or will to convey a moral position toward the narrated events and align the interlocutor to it in the interactional situation (PL 2). Thus, for instance, the use of ‘hedges,’<sup>17</sup> such as the discourse marker *diciamo* ‘let’s say’ (line 7), the degree adverbial *un po’* in *un po’ un po’ furioso* ‘a little bit a little bit furious’ (line 5), the litotes *non era (molto) contento* ‘he was not (very) happy’ (lines 3, 5), and the question tag *no?* ‘no?’ (line 4), shows that the participant is negotiating *vis-à-vis* the interlocutor his evaluation of the reported episode and prefers not to take a strong moral position against it, at least at the time of the interview.

Finally, the participant’s agentivity is also relatively low at PL 3. As a matter of fact, in neither (1) nor any other interview sequence does the interviewee explicitly recall or take

<sup>17</sup> Hedges are linguistic items that indicate to what extent and/or in which sense an object or person belongs to a certain category (Lakoff 1973). They are often used as a politeness strategy to mitigate the communicative force of a negative affirmation and/or reduce the speaker’s commitment toward it.

an overt position toward the master narrative that underlies the behavior of the story's antagonist and makes it discriminating. This is the widespread opinion according to which foreign citizens cannot learn or speak German properly. By contrast, this prejudice is assumed to be part of the common ground of knowledge already shared with the interviewer: See, for instance, the question tag *no?* 'no?' in line 4, possibly employed to both keep the addressee's attention and check her understanding. In doing so, the narrator reproduces (fragments of) that specific master tale and – even unwittingly – contributes to its transmission without challenging its veracity.

This or similar experiences – and their interpretations mediated by master narratives – may strongly impact subsequent language-learning trajectories of the participants in the SüBalk corpus. Thus, some interviewees report, for instance, having abandoned their initial plan to acquire German because they feel “mentally” unable to learn this code. Analogously, other interviewees remember having decided to attend an Italian-speaking school as children – despite living in a German-speaking locality – out of fear they could not learn German. In doing so, narrators tend to trace back, at least in these interview sequences, their refusal to learn German not to a lack of time or interest (as it sometimes happens for Italian), but to an inability described in psychophysical terms and, thus, internalized: They desire(d) to acquire this code because of its intrinsic powerfulness, but have failed to do so and feel therefore excluded.

## 5.2 Narratives of assimilation

In narratives of assimilation, narrators say that they adopt(ed) different strategies – from practicing pronunciation to inventing an imaginary place of birth that sounds Italian, such as “Camicino” in ex. (2), – in order to no longer be identified as foreign citizens.<sup>18</sup>

(2)

- 1 TF: mi ricordo che mi colpiva molto dico il fatto che  
*I remember that it affected me a lot I mean the fact that*
- 2 TF: la gente no? capiva (pausa) che io non: insomma  
*the people no? they understood (pause) that I not: in short*
- 3 TF: non ero italiana non ero romana perché infatti io poi  
*I was not Italian I was not Roman because indeed I then*

---

<sup>18</sup> The story in (2) refers to a period of time spent by the participant in Rome before moving to South Tyrol. In the SüBalk corpus, we also found a few narratives of assimilation, particularly ones reporting others' experiences, set in the province of Bolzano/Bozen.

- 4 TF: quel °h insomma modo di parlare romano  
that °h in short Roman way of speaking
- 5 TF: n- non l'ho MAI assimilato insomma  
n- I have NEVER assimilated it in short
- 6 INT: mh:
- 7 TF: [[...]] e quindi mi ero inventata un posto da dove venivo  
[[...]] and therefore I had invented a place where I came from
- 8 TF: che era <<nome di luogo inventato> Camicino> (pausa)  
which was <<invented place name> Camicino>
- 9 INT: °mh mh°
- 10 TF: °h <<sorridendo> e quindi dicevo no? ma da dove vieni tu?>  
°h <<smiling> and then I said no? but where do you come from?>
- 11 TF: di- dico da Camicino  
I sa- say from Camicino
- TF; F; Serbia; 1994; mainly German-speaking locality; Italian, German, and Austro-Bavarian dialect

Similar to what happens in exclusion narratives (Section 5.1), tellers of assimilation narratives tend to attribute low agency to their characters in the story world (PL 1). Thus, for instance, in (re)constructing a dialogue (Tannen 1989/2007, 102–119), TF does not represent herself in (2) as initiating the conversation. Rather, she reacts to a question about her origin formulated by an indefinite interlocutor (lines 10–11; see also De Fina 2003, 93–138 for analogous examples).

The same holds if we examine the narrators' agency in the interactional situation. At PL 2, tellers of assimilation narratives usually do not take a clear moral position toward their own or others' reported behavior(s). Thus, for example, there is no explicit evaluation section in (2). Rather, the narrator suspends her judgment about her past language choices and the circumstances that motivated them. Moreover, by telling her story, she explicitly requires confirmations from the interviewer. See, for instance, the frequent use of speech management strategies, such as the reformulation markers *insomma* 'in short' (lines 2, 4, 5) or *dico* 'I mean' (line 1), as well as the repetition of the question tag *no?* 'no?' for engaging the addressee and verifying her understanding and approval (lines 2, 10).

Finally, at PL 3, TF does not contest in (2) the dominant master narrative according to which high language competency correlates with the speaker's place of birth and thus 'autochthonousness.' Rather, she assumes this correlation as necessarily true. In this regard, the shame of speaking a language with an accent and, therefore, of being recognized as an alloglot speaker – in the case of TF, as a Serbian speaker – recurs in the language

biographies of the SüBalk corpus as well as in those of other minority or foreign language speakers (see, e.g., Busch 2013, 26–27). In our dataset, this feeling often leads to language shift: The participants focus on learning the (perceived) most powerful local variety(ies) in their new linguistic environment and forsake the weaker one(s), which are often the languages spoken in their countries of birth.

Thus, for instance, TF says in her interview that she did not teach Serbian to her daughter since the identity indexed by this language was highly stigmatized during the nineties in Italy. Even if the woman has a different opinion on this topic at the moment of our conversation, her past feeling of shame is another example of how collectively widespread master narratives may strongly influence individual language biographies in migratory contexts. As a matter of fact, speakers are ashamed of their language skills or use when they consider them as violating or inadequate with regard to collective linguistic norms that they internalize as their own (see Lupica Spagnolo 2019, 201–237 for further details).

### 5.3 Narratives of empowerment

An example of a narrative of empowerment is provided in (3). This story is told by VM, a woman from Serbia who moved alone to South Tyrol in 2001 and was later joined by her husband and son.

(3)

- 1 VM: tedesco qua ho imparato- cominciavo prima da par-  
*German here I lea- I started first to spe-*
- 2 VM: impararlo perché (pausa) mi da:- fastidio  
*to learn it because (pause) I wa:- annoyed*
- 3 VM: anche che: (-) è normale che: un straniero  
*also tha:t (-) it is normal tha:t a foreigner*
- 4 VM: [co]mincia prima italiano  
*[st]arts first with Italian*
- 5 INT: [°mh°]
- 6 VM: (-) perché  
*(-) because*
- 7 INT: °mh mh° (pausa)  
*°mh mh° (pause)*
- 8 VM: pareva come normale  
*it seemed normal*

- 9 VM: °h <<all> non posso mai f- dimenticare la faccia da un  
°h *I cannot even f- forget the face of a*
- 10 VM: collega quando è arrivato un ragazzo di africa che parlava>  
*colleague when a guy from Africa arrived who spoke>*
- 11 VM: (-) tedesco PERFetto: [(-) M]A PERFETTO dialetti di valle  
*(-) PERFect German [(-) B]UT PERFECT valley dialects*
- 12 INT: [mh mh]
- 13 INT: mh mh
- 14 VM: (pausa) <<sospirando> lo ha guardato °h>  
*(pause) <<sighing> he looked at him °h>*
- 15 VM: <<t> <<in tedesco> oh: so gut sprichst du deutsch?>>  
*<<t> <<in German> oh: how do you speak German so well?>*
- 16 VM: <<in tedesco> warum nicht?>  
*<<in German> why not?>*
- 17 INT: mh mh
- 18 VM: (pausa) ma è normale  
*(pause) but it is normal*
- 19 INT: mh mh

VM; F; Serbia; 2001; bilingual locality; German and Italian

At the beginning of the sequence in (3), VM explains why she learned German first after arriving in South Tyrol: She wanted to disprove the master narrative (PL 3) that foreign citizens usually start learning Italian and thus mainly speak only Italian after settling in the province of Bolzano/Bozen (lines 3–8). Through the repetition of the adjective *normale* ‘normal’ (lines 3 and 8) and the use of the impersonal verb *pareva* ‘it seemed’ (line 8), the interviewee points out that prejudices concerning newcomers’ language choices and competencies are widespread in the new place of residence.

To support her thesis, VM tells a short story that therefore has an argumentative function (lines 9–18). Specifically, VM’s narrative works as an *exemplum* in the sense of Günthner (1995). It reports a single episode with the function of illustrating a general behavior and substantiating a previously expressed moral judgment.

As opposed to the narratives of exclusion and assimilation discussed in Sections 5.1 and 5.2, VM’s acts of positioning herself during the storytelling activity (PL 2) are explicit in (3). In particular, the narrator manages to align the interview partner with her position (see the several feedback signals of the latter at lines 12, 13, 17, 19) and to co-construct indignation by employing different involvement strategies at the levels of con-



tent, language, and story structure (see, again, Günthner 1995 and also Bamberg 1997; Relano Pastor & De Fina 2005, 41–44).

First, in terms of content, VM categorizes, for instance, the story's protagonist as *un ragazzo di Africa* 'a guy from Africa' in line 10.<sup>19</sup> In this way, she reframes the reported episode of 'linguicism' (Skutnabb-Kangas 2015), i.e., linguistic discrimination, as a better-known form of ethnic discrimination or racism, therefore making its gravity more explicit. Second, linguistically, the teller involves the interlocutor by using emotionally overloaded language: See, for example, the prosodic changes in her voice's quality and volume (lines 11, 14, 15), the repetition of *perfetto* 'perfect' (line 11), the use of hyperbolic negative constructions and extreme case formulations, such as *non posso mai* 'I cannot even' (line 9) or *oh so gut* 'oh so well' (line 15), and the employment of a metonymy *la faccia* 'the face' to refer to a mood, i.e., the colleague's surprise (line 9). Third, at the textual level, VM inserts into the causal sequence of actions composing the narrative plot an event that is not strictly necessary, i.e., *lo ha guardato* 'he looked at him' (line 14). In doing so, she postpones the climax of the story (in Labov's terms, its 'most reportable event'), thereby increasing its suspense and chances of success (Labov 2013, 29). At the end of the sequence, VM repeats the adjective *normale* 'normal' (line 18). She thus gives the sequence a circular structure, typical for argumentations in which exemplary stories are embedded (De Fina & Georgakopoulou 2012, 98).

Emotionally overloaded language also characterizes other narratives of empowerment in the SüBalk corpus: Specifically, the more intense their indignation, the more narrators aim to achieve the interlocutor's affiliation through involvement strategies at different levels (see Appendix 2, ex. (5), for another example).

By contrast, similar to narratives of exclusion and assimilation, the agency of VM's figure in the story world, i.e., at PL 1, is quite ambiguous in (3). As a matter of fact, VM is not the main character of the episode she recounts. Rather she is the bystander observing a conversation between two other figures. The latter characters are, moreover, only briefly sketched. In particular, VM does not say anything about the antagonist colleague in the story orientation. She instead only quotes his words in direct speech and in German at the story's climax: *oh so gut sprichst du Deutsch* 'oh: how do you speak German so well?' (line 15).

The use of code-switching to mark another voice in a constructed dialogue – independently of the language spoken when the episode happened – is a very common staging technique in multilingual people's storytelling (e.g., Auer 1984, 62–67; Koven 2001; Hansen et al. 2010). Specifically, in ex. (3), the first switch into German in line 15 is

<sup>19</sup> Ethnic categorizations are very common in exemplary stories about racism (Günthner 1995, 156).

‘consequential’ (Hansen et al. 2010, 61), insofar as it works as a membership categorization device for ‘doing elite’ (see also Myers-Scotton 2006). As a matter of fact, the language alternation is the only clue that indexes – without stating explicitly – that the story’s figure is a German-speaker and, therefore, belongs to a powerful language group in South Tyrol.<sup>20</sup> The following utterance *warum nicht?* ‘Why not?’ is, however, also in German (line 16). As a consequence, it is not clear whether this question constitutes a reaction of the narrator figure to the antagonist’s surprised comment in the story world (PL 1) or whether it expresses her current moral evaluative position in the interactional situation (PL 2). Thus, the maintenance of German at line 16 creates (more or less deliberately) ambiguity around the more or less active role played by VM in the reported episode. Other narratives of empowerment in our corpus also feature an ambiguous or low degree of agency of the narrator figure in the story world (PL 1). In particular, these stories are often ‘third-person narratives’ (Linde 2009, 72–88), meaning that they report events that were not directly experienced by the narrators or the addressees, but by other people (see also Appendix 2, ex. (5)).

Given the above, we may conclude that narratives of empowerment show a ‘contesting’ orientation (Fairclough 1989/2001; Pennycook 2001; Siegel 2006). Unlike in stories of exclusion and assimilation, their tellers explicitly take a position against widespread master narratives stereotyping newcomers’ language-learning experiences at PL 3. However, power and, in particular, powerful languages – i.e., in our corpus, usually German and in some cases also the local Austro-Bavarian dialects<sup>21</sup> – are still conceived and represented as a property (albeit an acquired property) in these stories. This is suggested, for instance, by the above-mentioned use of code-switching as a membership categorization device for ‘doing elite’ in ex. (3) (Hansen et al. 2010; Myers-Scotton 2006). This strategy only works if ‘speaking in German’ is assumed to be a category-bound activity indexing membership in a powerful language group in the new region of residence.

Analogously, the teller of the narrative of empowerment in Appendix (2), ex. (5), contests the master narrative according to which (individual) newcomers are not able to learn the local Austro-Bavarian dialect. Nonetheless, she simultaneously takes for granted some of its underlying assumptions. Specifically, representing competencies in a German dialect as being indispensable for a successful career in South Tyrol, the partic-

<sup>20</sup> At the interactional level, the switch into German may have the additional function of pointing out the speaker’s linguistic competencies in this language, thereby indirectly contesting again the above-mentioned master narratives concerning the lack of German language skills by alloclot citizens.

<sup>21</sup> In (3), VM qualifies both German and the valley dialects, for instance, as perfect ways of speaking (line 9). In doing so, she takes a positive position toward the acquisition of different German varieties. The same holds in the story told by BV in Appendix 2, ex. (5).

ipant assumes and reproduces the dominant view of language skills as instruments to be acquired to gain specific material and symbolic benefits in the destination society.

Thus, to sum up, the contesting strategy employed in narratives of empowerment is highly effective from an individual perspective: Given the fact that learning German as a second language is considered an extremely difficult task, by telling stories about its acquisition the participants manage to represent themselves through their figures or alter egos as successful learners. In doing so, they succeed in re-evaluating their own or others' individual learning and biographical-migratory experience *vis-à-vis* the interviewer as standing out from that of the majority of newcomers. Nevertheless, this re-evaluation happens within pre-existing inequitable structures and repressive power relationships, which are represented as natural and immutable.

#### 5.4 Narratives of emancipation

In our dataset, we identified another strategy used by participants to contest episodes of linguicism in their new place of residence. This fourth type of story – which we label as narratives of emancipation – is exemplified by the sequence in (4). The narrator is a man from Kosovo who arrived in South Tyrol after having lived in another Italian region, thus having already acquired competencies in Italian.

(4)

- 1 AC: però qua quello che ho scoperto nella provincia °h  
*but here what I discovered in the province °h*
- 2 AC: [[...]] °h che quelli che parlano madre lingua tedesca  
*[[...]] °h that those who speak German as a mother tongue*
- 3 AC: non vogliono che ti insegnano la loro lingua (pausa)  
*do not want to teach you their language (pause)*
- 4 INT: perché?  
*why?*
- 5 AC: <<all> perché vogliono loro parlare con te italiano  
*<<all> because they want to speak with you in Italian*
- 6 AC: che loro non vogliono dimenticare la lingua italiana>  
*'cause they don't want to forget the Italian language>*
- 7 INT: ah: okay  
*ah: okay*
- 8 AC: qui (pausa) io lo rispondo nel tedesco e lui nell'italiano  
*here (pause) I answer him in German and he in Italian*

- 9 AC: eh: ma parli tu: (-) non parli <<in tedesco> deutsch>?  
 eh: *but do you speak do you not speak <<in German> German>?*
- 10 AC: è meglio italiano se no io dimentico [...] *it is better Italian if not I forget [...]*
- 11 AC: e loro sono lo ho visto  
*and they are I saw it*
- 12 AC: mi è capitato a Brunico qua  
*it happened to me in Brunico here*
- 13 AC: ah: son contento che tu parli italiano °h perché così IO  
*ah I'm glad you speak Italian °h because so I*
- 14 AC: ogni tanto ti chiedo qualcosa che non so in italiano (pausa)  
*sometimes ask you something that I don't know in Italian (pause)*
- 15 INT: ah ah
- 16 AC: (-) che mi insegn-  
 (-) *who you teach- me*
- 17 AC: (-) praticamente un un straniero che va insegnare  
 (-) *practically a a foreigner who is going to teach*
- 18 AC: <<ridendo> un italiano come si parla italiano>  
 <<laughing> *an Italian how one speaks Italian*>
- 19 INT: <<laughing> ah ah>

AC; M; Kosovo; 1994; mainly German-speaking locality; Italian and German

In this sequence, AC refers to a master narrative widespread in South Tyrol, according to which the German-speaking population does not want to speak German with foreign citizens, but prefers to switch to Italian (lines 2–3; see also Section 3). This alternation into Italian is often evaluated by the participants of the SüBalk corpus negatively, since it is understood as a way of implicitly suggesting the lack or insufficiency of their German skills.<sup>22</sup> By contrast, AC reinterprets this language switch more favorably in (4) (PL 3): German-speakers want to talk in Italian with newcomers because they do not want to forget the Italian language (lines 5–6).

To support his point, AC tells two short stories with an argumentative function. In the first narrative, the teller stages an interaction, presented as typical, between himself and a generic German-speaking interlocutor (lines 8–10). To report his own question, AC switches into German: *ma [...] non parli <<in tedesco> deutsch>?* ‘but [...] do you

<sup>22</sup> For analogous negative interpretations of this code alternation in the language biographies of local Italian speakers, see Veronesi (2008).

not speak «in German> German>?’. As opposed to VM, the interviewee, however, does not use this code-switching as a membership categorization device for indexing the elite group. Rather, the narrator figure himself switches to German possibly to demonstrate his availability to accommodate the interlocutor’s first language in the story world.

As for the second narrative (lines 11–18), the setting and characters are described in a very elliptical way. AC only mentions where the episode took place, namely in the town of Bruneck/Brunico (line 12) where the population is mainly German-speaking, but he does not provide information about other story figures. In addition, the teller’s character is not in the foreground in (4): Even though he is the ratified recipient of a constructed dialogue, he does not speak. By contrast, the narrator only reports the interlocutor’s direct speech in lines 13 and 14, while he previously used the impersonal verb *mi è capitato* ‘it happens to me’ to introduce his story (line 12). Thus, similar to other narratives examined in this paper, stories of emancipation are also characterized by a mid- to low degree of agency on the part of the teller’s character in the story world (PL 1): The reported events are usually represented as initiated by other figures or by external fortuitous circumstances (see Appendix 3, ex. (6), for another example).

Nevertheless, like narratives of empowerment, stories of emancipation have a contesting orientation. In connection with this, narrators show a high degree of moral agency in the interactional situation (PL 2). In (4), for instance, AC clearly expresses his current moral position in the story coda (lines 17–18). The strategy usually employed by tellers to make their point and achieve the interlocutor’s affiliation is not with emotionally overloaded language, however, as is the case with narratives of empowerment (see Section 5.3). Rather, similar to the ‘generic’ or ‘habitual’ stories investigated by Baynham (2005), in emancipation narratives, participants tend to enhance the story’s argumentative force mainly through the use of depersonalization and/or detemporalization strategies, that is, by presenting the reported events as generally valid for an indefinite group of people and/or as recurring over time (see also De Fina & Georgakopoulou 2012, 113).

Thus, in (4), for example, AC categorizes himself by means of the indefinite nominal phrase *un straniero* ‘a foreigner’ (line 17). In doing so, he generalizes his personal experience beyond his isolated case and makes its interpretation less questionable. Simultaneously, the narrator attributes to himself an identity category usually conceived as an unfavorable one, at least in his new place of residence (see VM, by contrast, who said at the beginning of ex. (3) in Section 5.3 that she did not want to be like all other foreigners). This act of self-positioning is possible because the narrator – in and through his story – has overturned the teacher-pupil relationship assumed to hold true between local and alloglot citizens, thereby proposing an alternative identity for newcomers in South Tyrol as teachers of Italian to German-speaking “Italians” (lines 17–18). As in the

case of VM, AC manages to align the interviewer to his moral evaluation, who laughs (line 19).

As a result, unlike in narratives of empowerment, power is conceived as emerging from social relations – and not as a property that immutably belongs to one language group – in stories of emancipation. In particular, in these narratives, tellers tend to claim for themselves unfavorable, if not stigmatized, identity categories (usually attributed to them at the community level), such as ‘being a foreigner’ or ‘being a non-native language speaker.’ This also happens, for instance, in the story of emancipation in Appendix 3, ex. (6), where the narrator reports having acquired Standard German better than local children precisely because she and her family come from abroad and therefore do not speak a local Austro-Bavarian dialect at home (see Evans Davies 2007, 86–87 for similar examples in another context).<sup>23</sup> In doing so, narrators not only affiliate themselves with groups of people usually thought of as ‘powerless,’ but also reinterpret these attributes as positive ones, if not as strengths, at least in the specific South Tyrolean context they live in. As a consequence, they manage to create counter-narratives that promote interpretations of newcomers’ experiences outside of the mainstream ones at PL 3.

## 6 Conclusions

This research has shown that multilingualism – at least in certain local language combinations (typically, Standard Italian and Standard German) – is quite widespread among the participants of the SüBalk corpus. However, language power relationships and master narratives around newcomers’ learning choices and outcomes may negatively or positively impact on the participants’ declared language competencies and learning trajectories.

In particular, based on their content, we identified four types of narratives accounting for language learning and use in our dataset, which also correspond to two main strategies for coping with language power relationships in the new region of residence, i.e., ‘reproducing’ vs. ‘contesting’ strategies. These stories, moreover, may be related to four general ways of understanding the relationships between alloglot and local populations in the destination societies also beyond our case study, namely i) separation/marginalization, ii) assimilation, iii) integration, and iv) inclusion (Houtkamp 2015). Table 1 summa-

<sup>23</sup> It should be noted that the story of DK in Appendix 3, ex. (6), is also a generic, habitual story where the degree of agency of the narrator’s character in the story world is quite low. As a matter of fact, the teller herself describes her character as having no specific merit for her current advantageous situation, but rather she was “lucky” not to grow up speaking an Austro-Bavarian dialect (line 2). Similarly, another young woman from Bosnia (AF) tells me that she passed an exam and subsequently got a job as a German teacher in a South Tyrolean public school precisely because she, as an alloglot citizen, happens to speak German without dialectal shades.

rizes the main features of the examined stories along with the acculturation model they implicitly refer to:

<div style="text-align: center;"> <b>DIFFERENCES</b>  <b>SIMILARITIES</b> </div>	Reproducing strategies (PL 3), low moral agency (PL 2)	Contesting strategies (PL 3), high moral agency (PL 2)
	Narratives of exclusion (separation/marginalization)	Narratives of empowerment (integration)
<div style="text-align: center;"> <b>Low agency (PL 1), ellipticity</b> </div>	Narratives of assimilation (assimilation)	Narratives of emancipation (inclusion)

Table 1: Types of narratives of language learning and use in the SüBalk corpus.

In all four story types, the teller's character tends to show low initiative in the story worlds. This lack of agency at PL 1 – which has already been noticed in migrants' stories collected in other settings (De Fina 2003, 93–138; Baynham 2005) – is possibly related to the general circumstances that have caused the participants' migration or escape to South Tyrol. The majority of them did not decide to move abroad freely, but were more or less strongly forced to because of wars and/or economic crises in their countries of birth.

Moreover, the examined stories tend to be very elliptical, while some details, such as characters' constructed dialogues, are reported meticulously. This ellipticity and condensation are not determined by the fact that – analogous to what happens in 'share stories' among friends (Georgakopoulou 2005) – the particular episodes were repeatedly narrated in previous conversations that occurred between the two interaction partners. Rather, they are based on – and, simultaneously, point to – the presence of master narratives around newcomers' language learning and use that are widespread in the South Tyrolean society and are therefore shared by teller and interlocutor, even if they never met before the interview.

The narrators' acts of positioning themselves with respect to these master narratives at PL 3 and PL 2 differ, nevertheless, across stories (see Table 1). In narratives of exclusion and assimilation, participants reproduce dominant and repressive master narratives concerning newcomers' language learning choices and strategies in South Tyrol without contesting them. In particular, narrators usually report experiences in which local speakers' linguistic behaviors – especially in semi-formal settings, such as at the workplace or school – delegitimize theirs or other characters as learners/speakers of a local code and, in doing so, as economic and social actors in the new region of residence. These

episodes of discrimination through language(s) often have a negative impact on interviewees' language skills and learning trajectories. In some cases, participants who undergo linguicism refuse to acquire the discriminatory code(s), thereby experiencing separation or marginalization in the destination society.<sup>24</sup> In other cases, they try to learn it so well that no differences between their competencies and those of local people can be found. This behavior may lead to forms of linguistic assimilation, often toward only one local language group.

As for the narratives of empowerment and emancipation, they show some similarities as well as differences. Specifically, both narratives have a contesting orientation (Fairclough 1989/2001; Pennycook 2001; Siegel 2006): This means that, at PL 3, participants spell out and take a clear position against the master narratives underlying language acquisition processes in South Tyrol. In connection with this, these stories usually have an argumentative function and are also characterized by narrators' high moral agency at PL 2. However, tellers tend to implement different strategies at the levels of content, language, and story structure to make their point and align interlocutors to their moral positions. On the one hand, participants use emotionally overloaded language to involve the audience and co-construct indignation in narratives of empowerment (see the 'exemplary' story in Günthner 1995). On the other hand, in narratives of emancipation, tellers manage to gain the interlocutors' alignment by generalizing their personal experiences through depersonalization or detemporalization strategies, such as employing indefinite nominal phrases or pronouns, as well as the habitual present and repeated frequency adverbials (see the 'generic' or 'habitual' stories in Baynham 2005).

Finally, another important difference concerns the conceptions of power – as a property vs. as emerging from social relations – underlying the examined stories and, therefore, the strategies played out by the participants to improve their condition in the destination society. Narratives of empowerment are stories about individual self-development within pre-existing power structures and relationships that are regarded as naturally given and unchangeable. The relations between local people and newcomers represented in these stories are in line with those that underly integration models (Houtkamp 2015, 76–77). In terms of language learning and use, that means that alloglot citizens can preserve and express their own linguistic identity. However, they have the individual responsibility to acquire the language(s) spoken by the historical majority group(s) to gain access to the local language regimes and be integrated into the new place of residence. In

---

<sup>24</sup> According to Houtkamp (2015, 76), separation and marginalization occur when newcomers do not come into contact with members of local group(s) in the new places of residence, thereby orienting themselves toward their heritage language(s) and culture(s) ('separation') or abandoning the latter and conducting a linguistically and culturally isolated life ('marginalization').



this acquisition process, languages are regarded as instruments, powerful or powerless in themselves, whose acquisition allows newcomers to obtain both material and symbolic benefits, i.e., economic resources and social recognition, in the destination societies (Fairclough 1989/2001, 217).

By contrast, in narratives of emancipation, interviewees challenge the assumptions underlying language power relationships in South Tyrol and propose alternative identities not only for alloglot citizens, but also for local people. In doing so, their underlying acculturation model is more similar to that of inclusion (Houtkamp 2015, 80). That means a community-centered process of mutual adaptation that not only involves newcomers, but also requires that the local population remodel its linguistic habits and master narratives to accommodate those of alloglot speakers.

### Acknowledgements

I am very grateful to everyone who participated in this research project and shared their language biographies. I would also like to thank Gabriele Iannàccaro and the participants at the Workshop *Integration, Inclusion, Assimilation and Ghettoisation in a framework of Mobility* (University of Stockholm, 09.–10.02.2017) for their comments on an earlier version of this paper, the organizers and participants at the Conference *Old and new forms of multilingualism in the Alps-Adriatic region – descriptive models, challenges and possible solutions* (University Klagenfurt, 25.–26.03.2021) for the inspiring discussions, and the anonymous reviewers for their valuable remarks.

All remaining errors are of course my own.

### References

- Andrews, Molly. 2002. "Introduction: Counter-narratives and the power to oppose." *Narrative Inquiry* 12 (1): 1–6.
- ASTAT. 2006. *Südtiroler Sprachbarometer – 2004/Barometro linguistico dell'Alto Adige – 2004. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol/Usò della lingua e identità linguistica in provincia di Bolzano*. Bolzano/Bozen: LA BODONIANA. Accessed November 13, 2021. [https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news\\_action=300&news\\_image\\_id=898794](https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=300&news_image_id=898794).
- ASTAT. 2012. *Immigration in Südtirol 2011/Immigrazione in Alto Adige 2011: Lebensumstände und Sichtweisen der in- und ausländischen Bevölkerung 2011/Stili di vita ed opinioni della popolazione altoatesina e straniera*. Bolzano/Bozen: PRINTEAM. Accessed November 13, 2021. [http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Studio\\_ASTAT\\_su\\_immigrazione.pdf](http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Studio_ASTAT_su_immigrazione.pdf).
- ASTAT. 2015. *Ausländische Wohnbevölkerung 2014/Popolazione straniera residente 2014*. Bolzano/Bozen: Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige/Autonomie Provinz Bozen-Südtirol. Accessed November 13, 2021. [https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news\\_action=300&news\\_image\\_id=757308](https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=300&news_image_id=757308).

- ASTAT. 2021. *Statistisches Jahrbuch für Südtirol 2021/Annuario statistico della provincia di Bolzano 2021*. Bolzano/Bozen: PRINTEAM. Accessed November 13, 2021. [https://astat.provinz.bz.it/downloads/JB2021\(4\).pdf](https://astat.provinz.bz.it/downloads/JB2021(4).pdf).
- Auer, Peter. 1984. *Bilingual conversation*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.
- Bamberg, Michael G. W. 1997. "Positioning Between Structure and Performance." *Journal of Narrative and Life History* 7 (1-4): 335–342.
- Bamberg, Michael G. W., and Alexandra Georgakopoulou. 2008. "Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis." *Text and Talk* 28 (3): 377–396.
- Barkhuizen, Gary. 2013. "Maintenance, Identity and Social Inclusion Narratives of an Afrikaans Speaker Living in New Zealand." *International Journal of the Sociology of Language* 2013 (222): 77–100.
- Barkhuizen, Gary. 2014. "Narrative research in language teaching and learning." *Language Teaching* 47 (4): 450–466.
- Baynham, Mike. 2005. "Network and Agency in the Migration Stories of Moroccan Women." In *Dislocations/Relocations: Narratives of Displacement*, edited by Mike Baynham and Anna De Fina, 11–35. Manchester: St. Jerome Pub.
- Bourdieu, Pierre. 1982/2005. *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB.
- Carlà, Andrea. 2015. "Tensions and Challenges Between New and Old Minorities: Political Party Discourses on Migration in South Tyrol." In *Migration and Autonomous Territories: The Case of South Tyrol and Catalonia*, edited by Roberta Medda-Windischer and Andrea Carlà, 65–99. Boston: Brill Nijhoff.
- Cortinovis, Enrica. 2011. "Lingua, Etnicità e Stile: Usi Linguistici di Adolescenti Albanofoni a Bolzano." Unpublished PhD dissertation, University of Pavia and Free University of Bolzano/Bozen.
- De Fina, Anna. 2003. *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.
- De Fina, Anna, and Alexandra Georgakopoulou. 2012. *Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf. 2013. "Positioning in Narrative Interaction: Editorial." *Narrative Inquiry* 23 (1): 1–15.
- Deppermann, Arnulf. 2015. "Agency in Erzählungen über Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend." In *Narrative Bewältigung von Trauma und Verlust*, edited by Carl Eduard Scheidt, Gabriele Lucius-Hoene, Anja Stukenbrock, and Elisabeth Waller, 64–75. Heidelberg: Schöffer-Poeschl.
- Evans Davies, Catherine. 2007. "Language and Identity in Discourse in the American South: Sociolinguistic Repertoire as Expressive Resource in the Presentation of Self." In *Selves and Identities in Narrative and Discourse*, edited by Michael G. W. Bamberg, Anna De Fina, and Deborah Schiffrin, 71–88. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.
- Fairclough, Norman. 1989/2001. *Language and Power*. 2nd ed. London: Longman.

- Franceschini, Rita. 2011. "The Potentiality of Multilingualism: Four Scenarios for a Multilingual Country." In *New Theoretical Perspectives in Multilingualism Research*, edited by Werner Wiater and Gerda Videsott, 135–153. Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Franceschini, Rita, and Johanna Miecznikowski, eds. 2004. *Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues: Sprachbiographien/Biographies langagières*. Bern: P. Lang.
- Georgakopoulou, Alexandra. 2005. "Same Old Story? On the Interactional Dynamics of Shared Narratives." In *Narrative Interaction*, edited by Uta M. Quasthoff and Tabea Becker, 223–241. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.
- Günthner, Susanne. 1995. "Exemplary Stories: The Cooperative Construction of Moral Indignation." *VERSUS quaderni di studi semiotici* 70/71: 147–175.
- Hansen, Alan D., Luke Moissinac, Cristal Renteria, and Elena Razzo. 2010. "'Ay Ay Vienen Estos Juareños': On the Positioning of Selves Through Code Switching by Second-Generation Immigrant College Students." In *Telling Stories: Language, Narrative, and Social Life*, edited by Deborah Schiffrin, Anna De Fina, and Anastasia Nylund, 57–68. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Houtkamp, Christopher. 2015. "Beyond Assimilation and Integration: The Shift to 'National' and 'Transnational' Inclusion." *Acta Universitatis Sapientiae, European and Regional Studies* 8 (1): 73–87. Accessed November 13, 2021. <https://www.sciendo.com/article/10.1515/auseur-2015-0014>.
- Ives, Gary, and Raj Rana. 2018. *Language and Power*. Cambridge: Cambridge University press.
- Koven, Michele. 2001. "Comparing bilinguals' quoted performances of self and others in tellings of the same experience in two languages." *Language in Society* 30 (4): 513–558.
- Kroskrity, Paul V., ed. 2000. *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- Labov, William. 1997. "Some Further Steps in Narrative Analysis." *The Journal of Narrative and Life History* 7 (1-4): 395–415.
- Labov, William. 2013. *The Language of Life and Death: The Transformation of Experience in Oral Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, William, and Joshua Waletzky. 1967. "Narrative Analysis: Oral Version of Personal Experience." In *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*, edited by June Helm, 12–44. Seattle: University of Washington Press.
- Lakoff, George. 1973. "Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts." *Journal of Philosophical Logic* 2 (4): 458–508.
- Lanthaler, Franz. 1990. "Dialekt und Zweisprachigkeit in Südtirol." In *Mehr als eine Sprache: zu einer Sprachstrategie in Südtirol/Più di una lingua: per un progetto linguistico in Alto Adige*, edited by Alberto M. Mioni, Kurt Egger, and Franz Lanthaler, 59–81. Meran: Alpha & Beta Verlag.
- Linde, Charlotte. 2009. *Working the Past: Narrative and Institutional Memory*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lucius-Hoene, Gabriele, and Arnulf Deppermann. 2004. "Narrative Identität und Positionierung." *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion* 5: 166–183. Ac-

- cessed November 13, 2021. <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2004/ga-lucius.pdf>.
- Lupica Spagnolo, Marta. 2019. *Storie di Confine: Biografie Linguistiche e Ristrutturazione dei Repertori tra Alto Adige e Balcani*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Medda-Windischer, Roberta, Heidi Flarer, Rainer Girardi, Francesco Grandi, and Guido Cavallca. 2011. *Condizione e prospettive di integrazione degli stranieri in Alto Adige: Relazioni sociali, lingua, religione e valori*. Bolzano/Bozen: Eurac research. Accessed November 13, 2021. [https://bia.unibz.it/view/pdfCoverPage?instCode=39UBZ\\_INST&filePid=13234966780001241&download=true](https://bia.unibz.it/view/pdfCoverPage?instCode=39UBZ_INST&filePid=13234966780001241&download=true).
- Medda-Windischer, Roberta. 2011. "Gestione della diversità delle 'nuove minoranze' in Alto Adige/Südtirol." In *La migrazione in Alto Adige e Tirolo: Analisi e prospettive multidisciplinari*, edited by Gerhard Hetfleisch, Maren Meyer, and Roberta Medda-Windischer, 19–32. Bolzano/Bozen: Eurac research.
- Myers-Scotton, Carol. 2006. "How Codeswitching as an Available Option Empowers Bilinguals." In *Along the Routes to Power: Explorations of Empowerment Through Language*, edited by Martin Pütz, Joshua A. Fishman, and JoAnne Neff-van Aertselaer, 73–84. Berlin, New York: De Gruyter.
- Pennycook, Alastair. 2001. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Pomerantz, Anne. 2012. "Narrative Approaches to Second Language Acquisition." In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, edited by Carol A. Chapelle, [1–7]. Chichester: John Wiley & Sons. Accessed November 13, 2021. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0849>.
- Relaño Pastor, Anna Maria, and Anna De Fina. 2005. "Contesting Social Place: Narrative of Language Conflict." In *Dislocations/Relocations: Narratives of Displacement*, edited by Mike Baynham and Anna De Fina, 36–58. Manchester: St. Jerome Pub.
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen et al. 2009. "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)." *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. Accessed November 13, 2021. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>.
- Siegel, Jeff. 2006. "Empowering Speakers of Unstandardized Varieties: The Awareness Approach." In *Empowerment Through Language and Education: Cases and Case Studies from North America, Europe, Africa and Japan*, edited by Albert Weideman and Birgit Smieja, 21–40. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 2015. "Linguicism." In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, edited by Carol A. Chapelle, [1–6]. Chichester: John Wiley & Sons.
- Tannen, Deborah. 1989/2007. *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veronesi, Daniela. 2008. "Geschichte, Sprachpolitik und Lebenserzählung: Erste Gedanken zur Sprachbiographie in Südtirol." In *Biographien und Staatlichkeit: Akten des 5. Kolloquiums des EUCOR-Forschungsverbunds Interkulturalität in Theorie und Praxis vom 21. bis 22. April 2005, Villa Castelen, Augst, Schweiz*, edited by Thomas Keller and Georges Lüdi, 123–154. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

## Appendix 1

Transcription conventions, adapted from Selting et al. (2009)

Symbol	Significance
[ ]	Overlapping speech
(-)	Pause less than one-tenth of a second
(pause)	Pause more than one-tenth of a second
°h	In-breaths (number of h's corresponds to length)
: , :: , :::	Prolongation of the preceding sound (number of colons corresponds to length)
CAPITALS	Louder speech than the surrounding talk
◦ ◦	Quieter speech than the surrounding talk
<<all> >	Allegro, fast
<<len> >	Lento, slow
<<t> >	Low pitch register
f- false	False starts and interruptions
<<in German> >	Transcriber's descriptions, comments or other contextual information
[ [...]]	Omitted transcription
[ [added information]]	Information added to transcription to facilitate understanding
(xxx)	Unintelligible word(s)

## Appendix 2

### Narratives of empowerment

(5)

- 1 INT: [[intervier's question about the importance of learning an Austro-Bavarian dialect in South Tyrol]]
- 2 BV: that's of a cru:cial meaning °h
- 3 BV: because we met a a man from serbia who lived in
- 4 BV: frankfurt °h and he: eventually he has just
- 5 BV: high school (-) he is here CHIEF (-) CHIEF in
- 6 BV: technical firm
- 7 INT: mh mh
- 8 BV: so with the high school
- 9 INT: mh mh
- 10 BV: but he knows ONLY dialect[ a]nd a bad italia[n ]
- 11 INT: [mh:] [mh mh]
- 12 BV: so he told us (-) okay when I (-) came to that firm (-)
- 13 BV: I just said (pause) let's speak dialect I must
- 14 BV: learn that it's it is important (pause)
- 15 BV: and (pause) he speaks dialect
- 16 BV: so he he also explains us some situations as
- 17 BV: <<all> you know> (-) help care institution where °h
- 18 BV: (pause) eh there are some problems with: some:
- 19 BV: numbers in his ID
- 20 BV: I don't know <<all> because our country changing>
- 21 BV: NAME every two three years [so:] we change also
- 22 INT: [mh mh]
- 23 BV: codes so: °[al]ways some problems° °h (-)
- 24 INT: [mh mh]
- 25 BV: he said I was speaking you know
- 26 BV: in a hard dialect and
- 27 BV: uoh <<all> it's okay okay we are making something (xxx)>
- 28 INT: mh mh
- 29 BV: they respect quite
- 30 BV: I mean I: I can understand that

BV; F; Serbia; 2010; mainly Italian-speaking locality; German and a little Italian

## Appendix 3

### Narratives of emancipation

(6)

- 1 DK: in der schule musste ich ja hochdeutsch sprechen (-)  
*I had to speak High German at school so (-)*
- 2 DK: und ich hatte das glück dass: (-) ich seit klein auf  
*and I was lucky that: (-) as a child*
- 3 DK: nicht mit südtirolerischen aufgewachsen bin (-)  
*I didn't grow up with South Tyrolean [dialect] (-)*
- 4 DK: das heisst (-) weil (-) ich merk bei den kindern hier (pause)  
*that means (-) because (-) I notice with the children here (pause)*
- 5 DK: das erste was sie hören ist zum beispiel  
*the first thing that they hear for example*
- 6 DK: wenn sie deutsche eltern habe ist es südtirolerisch  
*if they have German parents is South Tyrolean [[dialect]]*
- 7 DK: dann gehen zur schule und haben immer noch diesen  
*then they go to school and always still have this*
- 8 DK: südtirolerischen hintergrund (-) °h sie tuen sich auch schwer  
*South Tyrolean background (-) °h they also find it difficult*
- 9 DK: dann die grammatik ein bisschen zu lernen  
*to learn the grammar a little bit*
- 10 DK: [[...]] für mich war's gut  
*[[...]] for me it was good*
- 11 DK: ich hab von anfang an hochdeutsch gesprochen °h  
*I have spoken in High German from the beginning °h*

DK; F; Kosovo; 1998–99; mainly German-speaking locality; German, Austro-Bavarian dialect, and Italian

# Competenze plurilingui nella Provincia di Belluno: un patrimonio da valorizzare

Laura CAMPANALE

ITT Mazzotti Treviso (Italy)

## Abstract

This contribution analyses the presence of multilingual skills in the mountains of the Belluno Province, in particular in the area of Cadore and “Val di Zoldo”, which for centuries, have been affected by the seasonal emigration of ice-cream makers to the German-speaking territories. The sociolinguistic reference data were extracted from my doctoral thesis (Campanale 2006a) and are based on quantitative analysis (196 completed questionnaires) and a qualitative one with two types of interviews “structured with a fixed response” and “structured with a free response”. Despite the 1999 Law on the Protection of Minorities, very few measures have so far been put in

place to improve the local linguistic heritage. However, there has been a renewed interest in the linguistic policies of these territories following the passing of the new Statute of Veneto in 2012, as well as the regional Laws in 2007, 2014, 2019 and 2021. This is above all reflected in schools with some innovative experiments of Ladin using the CLIL method.

Keywords: *linguistic minorities, seasonal migration, Venetian ice cream makers, multilingualism, language policy*

(c) Laura Campanale; dottlaura@yahoo.it

Colloquium: New Philologies, Volume 7, Issue 1 (2022)

doi: 10.23963/cnp.2022.7.1.5

Stable URL: <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/178>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).



## 1 Introduzione

Il presente contributo intende analizzare le competenze plurilingui presenti in alcune aree della Provincia di Belluno, competenze riconducibili alla pratica di *antichi* idiomi (ladino, cimbri), ma anche dovute, nel Cadore meridionale e nella confinante Val di Zoldo, alla secolare e tuttora attiva tradizione migratoria stagionale dei gelatieri diretti per lo più verso i paesi di lingua tedesca.<sup>1</sup>

Inizieremo, pertanto, a trattare il tema delle minoranze linguistiche, soffermandoci principalmente sul ladino e sulle leggi per la loro tutela, in particolare la 482 del 1999.

Successivamente dedicheremo alcuni capitoli al fenomeno, ancora poco studiato, dell'emigrazione stagionale dei gelatieri veneti oltralpe (cfr. Bortoluzzi 1991; Caltran 1999). Attraverso i dati sociolinguistici estrapolati dalla mia tesi di dottorato (Campanale 2006a),<sup>2</sup> ne tratteremo evoluzione, principali caratteristiche, tra cui la frequenza del percorso scolastico dei figli in Italia, nonché il forte legame tra lingua (dialetto) e identità, soprattutto per gli zoldani.

Infine, evidenzieremo come le politiche linguistiche si siano dimostrate negli ultimi anni più sensibili alle richieste dell'utenza, ampliando l'offerta della lingua tedesca, ma anche del ladino, in diversi istituti secondari di primo grado, soprattutto del Cadorino (cfr. Campanale 2021, 172, 176). A questo proposito, presenteremo, per concludere, un importante progetto sul plurilinguismo, tuttora in corso, che interessa anche le valli dei gelatieri, e che finalmente valorizza e tutela l'enorme patrimonio rappresentato dalle lingue minoritarie, confermando l'importanza fin da piccoli di una didattica inclusiva e plurilingue a sostegno delle identità linguistiche locali.

<sup>1</sup> A conferma dell'attualità e della rilevanza del fenomeno migratorio che ancor oggi determina i comportamenti sociolinguistici della relativa popolazione si rimanda al recente *Piano triennale dell'offerta formativa* per il triennio 2019–2022 dell'Istituto Comprensivo di Val di Zoldo, comprendente i due Comuni di Val di Zoldo e Zoppè di Cadore nelle Dolomiti bellunesi. Nel suddetto documento, relativamente al contesto educativo, si fa espresso riferimento al fatto che «[i]l tessuto sociale in cui opera la scuola è connotato dal fenomeno dell'emigrazione stagionale diretta prevalentemente verso i paesi di lingua tedesca, dove si opera nella produzione del gelato artigianale» (<http://www.zoldoscuola.eu> P.T.O.F. – Istituto Comprensivo Dante Alighieri di Forno di Zoldo, ultimo accesso il 09/11/2021).

<sup>2</sup> Per la ricerca ci si è avvalsi sia di un'indagine quantitativa (con la compilazione di 196 questionari dei 300 somministrati), sia di una qualitativa, ricorrendo a due tipologie di intervista: «strutturate a risposta prefissata» (con cui sono stati raccolti i dati di circa 140 informatori) e «semi-strutturate a risposta libera» (Campanale 2006a, 116–119).

## 2 Le minoranze linguistiche nella Provincia di Belluno

Nella parte orientale e meridionale delle Dolomiti, che rientra amministrativamente nell'ambito di competenza della Provincia di Belluno, si parlano tuttora, oltre all'italiano, parlate arcaiche, quali il ladino<sup>3</sup> e il cimbro nell'Alpago.

Nell'alto Bellunese si parla nell'Oltrechiusa, nel Cadore centrale, in Comelico e in Ampezzo un ladino di tipo cadorino, mentre uno di tipo atesino nell'alto Agordino. Nell'Agordino centro-meridionale e nella Val di Zoldo è presente una terza varietà, classificata da alcuni linguisti come «ladino-veneto», in quanto maggiormente influenzata dalle parlate venete.<sup>4</sup>

Nella Val di Zoldo e nei territori confinanti del Cadore meridionale, la maggior parte della popolazione ha anche buone competenze ricettive del tedesco e spesso anche di una sua variante regionale per effetto della lunga tradizione migratoria stagionale verso i paesi di lingua tedesca, di cui si tratterà nei capitoli seguenti.

Nel territorio ladino ex-asburgico (Livinallongo del Col di Lana, Colle Santa Lucia e Cortina d'Ampezzo), in particolare a Cortina, la varietà è particolarmente conservativa, per effetto del prolungato dominio austriaco, che ha impedito «una forte influenza veneta» (Pallabazzer 2003). I suddetti territori continuano ad avanzare rivendicazioni storico-politiche ed etniche, sulla base del loro passato comune con le altre vallate alto-tesine, ossia della «lunga sudditanza tirolese, [per cui] non si considerano equiparabili

<sup>3</sup> «[I]l campo di applicazione del termine ladino è tuttora sfocato e oggetto di visioni talvolta contrastanti [...]. Con «ladino» [...] si designa un tipo di varietà romanze parlate nelle Alpi occidentali, e più esattamente nelle Dolomiti. Mancando però storicamente una varietà standard che faccia da punto di raccolta e di riferimento per il territorio linguistico, l'estensione del glottonimo ladino può variare notevolmente a seconda che si usi per indicare varietà che presentano [...] anche soltanto alcuni dei tratti considerati costitutivi per questo tipo linguistico [...]; oppure se oltre a richiedere una presenza cospicua di tali tratti si faccia riferimento anche alla presenza di una coscienza linguistica ed identitaria distinta e ben sviluppata delle popolazioni che parlano queste varietà. Nel primo caso, con il glottonimo ladino si includono, oltre alle tradizionali varietà della Ladinia brissino-tirolese, anche le varietà del Cadore [...] e dell'Agordino, nonché delle valli di Non e di Sole [...]. Nel secondo caso, le varietà riconosciute come ladine si limitano a quelle parlate e scritte nelle cinque vallate di Badia [...], Gardena [...], Fassa [...], Livinallongo [...] e Ampezzo [...], appartenute fino al 1918 alla Contea principesca del Tirolo e alla monarchia asburgica. [...]. [Bisogna, pertanto, differenziare] tra la Ladinia «dolomitica» (termine reclamato nel frattempo anche dal movimento «neoladino») e la Ladinia «brissino-tirolese» [che comprende i territori della Val Gardena, della Val di Fassa, di Livinallongo, Colle Santa Lucia e Cortina d'Ampezzo]» (Videsott, Videsott e Casalicchio 2020, 1–3; 18). Si ricorda, inoltre, che «[n]el 1923 venne attuata la divisione politica della Ladinia con l'annessione dei tre comuni di Fodom, Colle Santa Lucia e Cortina d'Ampezzo alla provincia di Belluno [...] [.] [provocando] così la spartizione fra due regioni e tre province che verrà confermata anche [...] dopo la Seconda Guerra Mondiale» (Palla 2020, 260).

<sup>4</sup> Cfr. <https://www.comune.valdizoldo.bl.it/home/territorio/sportello-ladino.html>, ultimo accesso il 09/11/2021.

agli altri Comuni ladini della provincia [bellunese] [...] [e] chiedono [, pertanto,] una posizione a sé stante per questa [loro] ladinità» (Pallabazzer 2003):

Nei tre comuni di Livinallongo, Colle e Cortina è tuttora ben vivo il legame con le altre valli sellane per ragioni linguistiche, culturali e storico-politiche, mentre [...] Cadore e Agordino proclamano il loro carattere bellunese e veneto prima che ladino. (Palla 1997, 69)

Di recente anche in Provincia di Belluno, grazie alla Legge 482/1999 sulle minoranze linguistiche storiche, e per effetto delle *battaglie* del movimento neoladino bellunese (il cui inizio risale al 1983) (cfr. Goebel 2020, 37), sono stati riconosciuti ladini i comuni del Cadore, del Comelico, dell'Agordino, dell'alta Val Cordevole e della Val di Zoldo. È, inoltre, «attivo l'«Istituto Ladin de la Dolomites» (Istituto Culturale delle Comunità dei Ladini Storici delle Dolomiti Bellunesi), con sede a Borca di Cadore e sportelli linguistici ad Agordo, Canale d'Agordo, Calalzo di Cadore, Vigo di Cadore, Santo Stefano di Cadore, Forno di Zoldo»<sup>5</sup>:

In tal modo tutta la parte alta della provincia di Belluno, [...], [si] configur[a] come area abitata da popolazioni ladine portatrici di un diritto di tutela e di riconoscimento a fianco dell'unica minoranza alloglotta fino a quel momento riconosciuta a pieno titolo, la piccola comunità germanofona di Sappada<sup>6</sup> a ridosso del confine italo-austriaco. [...]. Non c'è dubbio che la spinta principale per questo allargamento della ladinità proveniva da un confronto tra la realtà bellunese e quella della adiacente Regione del Trentino-Alto Adige, dove il ladino era assunto fin dal secondo dopoguerra al ruolo di «terza lingua» a fianco dell'italiano e del tedesco con tutte le implicazioni che ne potevano derivare in sede legislativa, scolastica, finanziaria e culturale in generale. (Pallabazzer 2003)

<sup>5</sup> <https://www.guidedolomiti.com/ladino-dolomitico/>, ultimo accesso il 09/11/2021.

<sup>6</sup> Si fa presente che Sappada, isola germanofona, in cui si parla un dialetto arcaico bavarese (il *plodarisch*), pur facendo ancora parte della regione storica del Cadore e della «Magnifica Comunità» del Cadore, è passata nel 2017 amministrativamente al Friuli-Venezia Giulia, in seguito all'esito del referendum del 2008 (<https://it.m.wikipedia.org/wiki/Sappada>, ultimo accesso il 26/03/2022).

## 2.1 Leggi e istituzioni a tutela delle minoranze linguistiche nella Provincia di Belluno

Bisogna innanzitutto precisare che nella Ladinia brissino-tirolese «[l]a tutela istituzionale non è uniforme, [...] [in quanto] dipende in modo sostanziale dalla nota divisione amministrativa del territorio in tre province [Bolzano, Trento, Belluno] che garantiscono garanzie [...] [e] possibilità molto diverse a tutela della lingua e del plurilinguismo» (Iannaccaro, Dell'Aquila e Chiocchetti 2020, 378–379), per cui «[l]a divisione amministrativa della Ladinia non permette di coordinare la politica linguistica e culturale [...]»<sup>7</sup> (Cadorini 2020, 118).

Nel Veneto, Ampezzo, Livinallongo e Colle Santa Lucia, già tramite la legge regionale del 1983, avevano ottenuto «modesti finanziamenti a sostegno delle minoranze lingui-

<sup>7</sup> «Nonostante le molte voci aspiranti a ricostruire l'unità politica ladina che si alzarono in vari momenti a partire dal 1945, nella seconda metà del Novecento andò via via aumentando il divario fra le cinque valli dolomitiche, divise sul piano amministrativo, economico e culturale: ciò contribuì ad indebolire la posizione della minoranza stessa, venendo a mancare una linea d'azione comune che operasse al fine di preservare l'intero gruppo linguistico ladino del Sella. Il primo Statuto di Autonomia del Trentino Alto Adige del 1948 diede qualche garanzia a tutela di lingua e cultura ladina agli abitanti di Badia e Gardena, ma fu una delusione per la valle di Fassa in provincia di Trento; Fodom e Ampezzo in provincia di Belluno ne rimasero [...] completamente esclusi. [...] Agli inizi degli anni ottanta del Novecento anche la Regione Veneto muoveva i suoi primi passi per valorizzare le culture minoritarie esistenti sul suo territorio, ma contemporaneamente nasceva in provincia di Belluno una nuova "questione ladina" [...] che metteva in discussione lo status identitario dei tre comuni di Fodom, Colle Santa Lucia e Cortina d'Ampezzo che si ritenevano gli unici ladini esistenti nel Veneto: mentre venivano emesse dalla Regione le prime misure legislative di tipo culturale a favore delle minoranze linguistiche del Veneto (ladini dei tre comuni di Fodom, Colle Santa Lucia e Cortina d'Ampezzo, cimbri dei comuni vicentini, germanofoni di Sappada) [che nel 2017 passerà amministrativamente al Friuli-Venezia Giulia], veniva sollevato in alcune valli del Bellunese (Agordino, Cadore, Zoldano) la richiesta del riconoscimento ufficiale anche della loro ladinità, sulla base di un sostrato linguistico ladino venetizzatosi nel tempo, ma di cui esistono tuttora le tracce. Molti politici bellunesi sostennero ed incentivarono questo movimento che è stato chiamato "neoladino", vedendo in esso una credibile giustificazione della loro richiesta di ottenere anche per Belluno la qualifica di provincia autonoma. I ladini dei tre comuni di Fodom, Colle Santa Lucia e Cortina d'Ampezzo hanno invece reagito cercando il sostegno delle valli di Badia, Gardena e Fassa, riacciando con esse i rapporti che nel corso degli anni si erano allentati. Per distinguersi dai "neoladini" bellunesi è stata rilanciata la richiesta di annessione alla provincia di Bolzano insieme agli altri ladini del Sella, che si è tradotta in un referendum tenutosi contemporaneamente nei tre Comuni il 28 ottobre 2007. [Nonostante l'altissima partecipazione al voto, 71,44%, e il chiaro risultato], si è detto favorevole al passaggio dal Veneto al Trentino-Alto Adige, [...], il 78,87% dei votanti [...] [ma] [q]uesta iniziativa non ha portato al momento a nessun risultato politico concreto [...]. [...] La minaccia di omologazione con le realtà linguistiche del resto della provincia di Belluno ha quindi stimolato [...] una ripresa di coscienza nei ladini dei tre comuni. [...] A queste iniziative unitarie che si esplicano soprattutto in ambito culturale si contrappongono però molte tendenze centrifughe: la "Ladinia" è a tutt'oggi un mondo complesso, formato da tante microrealità di valle che la maggior parte delle volte vanno avanti in maniera indipendente senza punti di incontro e di comunicazione» (Palla 2020, 265–267). Allo stesso tempo, tuttavia «si può affermare che oggi il ladino sia nel suo complesso una lingua abbastanza vitale e relativamente in buona salute, [...] [con] un sentimento di ladinità diffuso, che vede tutte le valli dichiararsi uniformemente di appartenenza primariamente ladina [...]» (Fiorentini 2020, 481; 486), pur non presentandosi, «nonostante l'unitarietà geografica conferitale dalla contiguità territoriale delle aree che la compongono, [...] "come un'area minoritaria compatta e unanime" [...]» (Fiorentini 2020, 481–482).

stiche della Regione [, ...] [mentre] le comunità ladine agordina, cadorina, zoldana e comelichina e le isole germanofone [hanno dovuto attendere] la legge italiana 482 del 1999 [...] [per] un riconoscimento e [una] tutela effettiva del ladino in provincia di Belluno» (Iannàccaro, Dell'Aquila e Chiocchetti 2020, 381):

[Suddetta norma] dà attuazione al principio di tutela delle minoranze linguistiche<sup>8</sup> sancito dall'Art. 6 della Costituzione, riconoscendo ufficialmente un determinato novero di gruppi etno-linguistici, [...] storicamente radicati in Italia. Essa consente l'utilizzo delle rispettive lingue, accanto all'italiano, nell'ambito della pubblica amministrazione, della scuola e dei media.<sup>9</sup>

Nell'ambito della pubblica amministrazione, in base alle previsioni della 482/99, vengono finanziati annualmente diversi progetti come «sportelli linguistici, corsi di formazione per dipendenti, attività culturali di promozione della lingua, toponomastica.» (Ibid.)

La Provincia di Belluno, tra i principi fondamentali del proprio Statuto, promuove «lo sviluppo della comunità provinciale nel rispetto della storia, delle tradizioni e delle culture locali, con particolare attenzione alle isole alloglotte germanofone e all'area ladina montana.» (Ibid.)

Dall'agosto 1999 l'Amministrazione provinciale ha, inoltre, attivato un Ufficio Minoranze Linguistiche, con uno sportello ladino attivo dal 2007.

Il 27 ottobre 2001 il Consiglio provinciale di Belluno «ha delimitato l'ambito territoriale delle minoranze linguistiche ladine e germaniche», licenziando per la minoranza linguistica ladina, il 10 aprile 2003, lo schema di Statuto del costituendo «Istituto Culturale Ladino», successivamente approvato dai singoli enti e dalle unioni ladine aderenti. (Ibid.)

L'«Istituto Ladin de la Dolomites», ufficialmente costituito il 21 luglio 2003, ha sede legale ed amministrativa in Borca di Cadore e sede secondaria a Selva di Cadore (cfr. Iannàccaro, Dell'Aquila e Chiocchetti 2020, 382). In ottemperanza all'art. 16 della legge n. 482 «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche» del 15 dicembre 1999, esso opera per la tutela delle tradizioni linguistiche e culturali delle minoranze linguistiche storiche dell'alto Bellunese, appartenenti all'Agordino, Cadore, Comelico e Zoldo. Come associazione culturale, senza fini di lucro, promuove e sostiene

<sup>8</sup> «In materia di lingue minoritarie il riferimento europeo è la "Carta Europea delle lingue regionali e minoritarie", approvata dal Consiglio d'Europa il 5 novembre 1992 e, da allora, aperta alla firma degli Stati» (Giacin 2006, 92).

<sup>9</sup> <https://www.comune.valdizoldo.bl.it/home/territorio/sportello-ladino.html>, ultimo accesso il 09/11/2021.

lo sviluppo culturale dei suddetti territori, salvaguardando «la millenaria tradizione della civiltà alpino-dolomitica [, oltre] a garantire il mantenimento ed il rafforzamento del bilinguismo.» (Ibid.)

Per i cosiddetti «Comuni Ladini ex-asburgici» di Colle Santa Lucia, Cortina d'Ampezzo e Livinallongo del Col di Lana, è attivo invece l'«Istitut Cultural Ladin Cesa de Jan» con sede a Colle Santa Lucia, (ibid.) fondato nel 2004 come «associazione di tipo privato sostenuta dal Comune di Cortina d'Ampezzo, Colle Santa Lucia e Livinallongo con le rispettive Unioni ladine» (Iannàcaro, Dell'Aquila e Chiocchetti 2020, 381–382). In generale le Unioni ladine, «facendosi interpreti delle spinte vitali dei residenti [sono fondamentali] per la sopravvivenza delle nostre piccole culture e la loro trasmissione alle future generazioni» (Pallabazzer 2003).

Un ulteriore importante passo per il riconoscimento delle minoranze linguistiche si avrà con la Legge Regionale Statutaria n.1 del 17 aprile 2012, in cui all'articolo 15, comma 5 si recita:<sup>10</sup>

La Regione, ferma la salvaguardia delle esigenze di carattere unitario, conferisce con legge alla Provincia di Belluno, in considerazione della specificità del suo territorio transfrontaliero e interamente montano nonché abitato da significative minoranze linguistiche, forme e condizioni particolari di autonomia amministrativa, regolamentare e finanziaria in particolare in materia di politiche transfrontaliere, minoranze linguistiche, governo del territorio, risorse idriche ed energetiche, viabilità e trasporti, sostegno e promozione delle attività economiche, agricoltura e turismo. La Provincia di Belluno, d'intesa con le autonomie locali, in attuazione dei principi di sussidiarietà, differenziazione e adeguatezza e sulla base di appositi accordi, provvede a sua volta a conferire ai comuni o alle loro forme associative quelle funzioni amministrative che non richiedono l'esercizio unitario a livello provinciale.<sup>11</sup>

Non va, infine, taciuto che negli ultimi anni la Regione si è attivata con la promulgazione di ulteriori provvedimenti a favore della montagna bellunese. A tal proposito si ricorda la Legge regionale n. 25 dell'8 agosto 2014 «Interventi a favore dei territori montani e conferimento di forme e condizioni particolari di autonomia amministrativa, regolamen-

<sup>10</sup> Per maggiori dettagli sull'articolo 15 delle Legge Statutaria del Veneto del 17 aprile 2012 si veda Dell'Osta 2015, 506–507.

<sup>11</sup> <https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/Pubblica/DettaglioLeggeStatutaria.aspx?id=239473>, ultimo accesso il 09/11/2021.

tare e finanziaria alla provincia di Belluno in attuazione dell'articolo 15 dello Statuto del Veneto.»<sup>12</sup>

Inoltre, grazie alla recente Legge regionale n. 30 del 25 ottobre 2021, si autorizza la Giunta regionale a concedere annualmente contributi per la realizzazione di iniziative riguardanti la «Promozione delle minoranze linguistiche presenti nella Regione del Veneto.»<sup>13</sup>

### 3 L'emigrazione dei gelatieri veneti oltralpe: evoluzione del fenomeno e principali caratteristiche

Già dal Medioevo le zone alpine del Bellunese si contraddistinsero per la presenza di commerci ambulanti, con un'emigrazione di breve e lungo raggio, rivolta verso la Pianura Padana o verso i vicini territori dell'«Impero» (cfr. Ceschi 1994, 16; 22; 27; 33). Dalla metà del Settecento e soprattutto nell'Ottocento questa tradizione secolare di emigrazione stagionale artigianale (cfr. Campanale 2020, 147–149) divenne un fenomeno sempre più consistente e corporativo, tanto che ogni valle avrebbe vantato la propria specializzazione (cfr. Culatti 1997, 33; 35). Dal Cadore e dalla Val di Zoldo provenivano i venditori ambulanti stagionali di frutta candita e dolci (cfr. Mosena 1996, 174; 250–251) che verso la metà del XIX secolo iniziarono a proporre un nuovo prodotto, il gelato, dapprima nelle città del Lombardo-Veneto e successivamente in quelle dell'«Impero» (soprattutto a Vienna), ma anche in Prussia e lungo il Baltico. Dopo questa prima fase (dal 1880 al 1939), nella seconda, dal 1949 al 1975 circa, oltre ai cadorini e agli zoldani emigrarono anche bellunesi, trevigiani e friulani che si diressero soprattutto verso la Repubblica Federale Tedesca, privilegiando il bacino della *Ruhr*, del Reno/Meno e alcune città industriali

<sup>12</sup> La Legge regionale dell'8 agosto 2014 si propone di «promuove[re] il rafforzamento della coesione dei territori montani che presentano gravi e permanenti svantaggi [e di] riconosce[re] alla Provincia di Belluno e agli altri enti locali bellunesi le funzioni e le risorse necessarie all'esercizio dell'autonomia amministrativa, regolamentare e finanziaria. [...] Per favorire l'esercizio del proprio autogoverno, la Provincia di Belluno e gli enti locali bellunesi possono promuovere con la Regione del Veneto appositi accordi di programma o intese interistituzionali di settore [,] [...] realizza[ndo] interventi e opere di interesse pubblico, anche con l'eventuale partecipazione, oltre che della Regione del Veneto e della Provincia di Belluno, delle Province autonome di Trento e Bolzano, della Regione Friuli Venezia Giulia o delle confinanti regioni europee della Carinzia e del Tirolo. [Inoltre] [a]llo scopo di valorizzare la cooperazione con le realtà territoriali contermini la Provincia di Belluno, realizza specifiche azioni e iniziative nel contesto dell'arco alpino, soprattutto nell'ottica del processo di integrazione europea.» (<https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/pubblica/DettaglioLegge.aspx?id=279735>, ultimo accesso il 09/11/2021).

<sup>13</sup> <https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/Pubblica/DettaglioLegge.aspx?id=461138>, ultimo accesso il 09/11/2021.

(Hannover, Stoccarda, Monaco) (cfr. Campanale 2006b, 158).<sup>14</sup> Durante la terza fase, dal 1980 ad oggi, si assisterà, infine, ad «un'ulteriore diffusione dell[e] attività e [...] un utilizzo di manodopera di [...] [altre regioni italiane] o extra-comunitaria (per lo più si tratta di italo-argentini/brasiliani [...])» (Campanale 2006b, 158).<sup>15</sup>

Fin da subito l'emigrazione dei gelatieri si distinse da quella classica italiana per la secolare tradizione migratoria artigianale strettamente connessa alle zone di provenienza e ciclicamente scandita dai ritmi della stagionalità (cfr. Krefeld 2019), tanto da determinarne sia la scelta del coniuge, sia quella del percorso scolastico dei figli. Diffusi, soprattutto tra gli zoldani, sono infatti i matrimoni endogamici con persone dello stesso paese e possibilmente con la stessa tradizione migratoria, così da poter proseguire non solo l'attività familiare, ma anche le consuetudini ad esso connessa, come la frequenza scolastica dei figli in Italia. Ciò ha indubbiamente influito sul mantenimento di competenze plurilingui, che vengono sostenute dalla costante fruizione dei mass-media tedeschi al rientro in Italia.

### 3.1 Lingua e identità nelle valli dei gelatieri

Nel precedente capitolo abbiamo visto che le aree *storiche*, da cui partì, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, l'emigrazione stagionale dei gelatieri in Germania, sono rappresentate dal Cadore meridionale (Venas, Cibiana, Vodo, Valle, Pieve di Cadore, Zoppè) e dalla confinante Val di Zoldo (Forno di Zoldo)<sup>16</sup> (cfr. figura 1):<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Si veda anche Campanale 2006a, 37–40, 54; Campanale 2006c, 46; Campanale 2014, 232; Campanale 2018, 107; Campanale 2021, 172–173; Campanale 2022, 311–312.

<sup>15</sup> Si veda anche Campanale 2006a, 56; Campanale 2006c, 46; Campanale 2014, 232–233; Campanale 2018, 108; Campanale 2021, 173 e Campanale 2022, 312.

<sup>16</sup> I paesi indicati sono quelli relativi al campione rilevato all'interno della mia tesi.

<sup>17</sup> [https://it.m.wikipedia.org/wiki/File:Provincia\\_di\\_Belluno.png](https://it.m.wikipedia.org/wiki/File:Provincia_di_Belluno.png), ultimo accesso il 09/11/2021.





Figura 1: Provincia di Belluno (Nicola Naccari, Wikipedia: CC BY-SA 4.0)

Nelle suddette aree la varietà ladina ha subito, per ragioni storico-politiche e geografiche, l'influsso veneto, contrariamente ai ladini sudtirolesi profondamente condizionati dalla lingua e dalla cultura tedesca.

I dialetti cadorini conservano una posizione di autonomia rispetto al ladino altoatesino, ma anche all'antico dialetto bellunese, nonostante i centri abitati più vicini al capoluogo, Pieve di Cadore, abbiano ultimamente perduto alcune caratteristiche arcaiche. L'Oltrechiusano, parlato a San Vito di Cadore, Borca di Cadore, Vodo di Cadore e Cibiana di Cadore è molto conservativo, soprattutto nei comuni di Cibiana e San Vito. Il cadorino centrale, parlato a Valle di Cadore, Pieve di Cadore, Perarolo di Cadore, Calalzo di Cadore e Domegge di Cadore non presenta caratteristiche omogenee nella sua area di appartenenza, dato che «il comune di Valle [, contrariamente ad altri,] ha perso gran parte della sua ladinità.»<sup>18</sup>

La regressione del ladino cadorino a vantaggio del veneto-bellunese in località come Valle, ci viene confermato anche dall'analisi qualitativa, in cui secondo il parere di alcuni intervistati, tale fenomeno è dovuto a diversi fattori, tra cui soprattutto la posizione del

<sup>18</sup> <http://www.dolomitimountains.com/lingua-ladina.html>, ultimo accesso il 09/11/2021.

paese, di passaggio, per i turisti diretti a Cortina (cfr. Campanale 2006a, 180):

- (1) A: e voi che dialetto parlate . come lo zoldano un po' sul ladino o è come il bellunese?  
 B: piùu . ee lo 'soldano è più duro per noi . più verso il belunese diremo [...].  
 A: però se Lei mi dice che voi parlate in dialetto che non è più ladino  
 B: noo abbiamo qualche parole ma oramai abbiamo perso tuto [...]  
 B: [...] . invece a 'Sóldo parlano ancora in dialèto  
 A: anche perché è molto isolata come valle  
 B: e dòpo noi col turismo Cortina la gente di pasaggio . qua . [...].  
 (U 55 STAG REUTLINGEN / BL VALLE)<sup>19</sup>

A Zoppè, nonostante sia nel Cadore, si parla un ladino-veneto zoldano. Nella Val di Zoldo e nell'Agordino bellunese è parlato un dialetto ladino-veneto, che presenta caratteristiche più arcaiche nelle vallate settentrionali, mentre più simili al veneto settentrionale in quelle meridionali.<sup>20</sup>

«[L]o zoldano [che] fa da ponte tra le varietà dialettali agordine e cadorine» (Campanale 2006a, 174), «per alcune sue determinate caratteristiche linguistiche non viene definito [...] una “varietà del gruppo dialettale veneto”, bensì viene inserito nella “realtà ladina”» (Campanale 2006a, 174 e Marcato 1998, 24–27).<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Le interviste «strutturate a risposta prefissata» e «semi-strutturate a risposta libera» estrapolate dalla mia tesi di dottorato verranno d'ora in poi riportate nella loro versione originale, anche se in parte ridotta, con un numero progressivo tra parentesi.

<sup>20</sup> Cfr. <http://www.dolomitimountains.com/lingua-ladina.html>, ultimo accesso il 09/11/2021.

<sup>21</sup> I ladini dolomitici parlati in provincia di Belluno, compresa Cortina d'Ampezzo e Comelico, nell'Agordino (Valle del Cordevole), nello Zoldano (valle del Maè) (cfr. Campanale 2006a, 174), «condividono, in effetti, alcuni caratteri “ladini” tipici, che sono stati stabiliti da Ascoli nel 1873 e da Gartner nel 1883 e nel 1910. Si riscontrano tuttavia numerose differenze d'origine storica e culturale, poiché, mentre i ladini atesini hanno subito profondamente l'influenza della lingua e cultura tedesca, quelli del Cadore hanno optato da tempo per la cultura italiana» (Pellegrini 1992, 112–113). «[F]ino all'inizio dell'Ottocento tre delle cinque valli ladine (Badia, Fassa – con l'esclusione di Moena – e Fodom) appartenevano più o meno direttamente alla stessa unità politica e religiosa, ovvero il Principato vescovile di Bressanone (*de facto* parte del Tirolo e di conseguenza, dal XIV secolo, dei domini asburgici), di cui rappresentavano la porzione di lingua romanza [...]. L'intero territorio ladino (con una parentesi per Ampezzo tra il 1420 e il 1511) era però accomunato fin dal X secolo dalla sua appartenenza al Sacro Romano Impero della Nazione Germanica, i cui i confini meridionali nelle Dolomiti dal 1511 combaciavano con i confini della Ladinia brissino-tirolese con la Serenissima. Durante il corso del XIX secolo l'area ladina fu sottoposta a spartizioni amministrativo-religiose e amministrativo-politiche, [...] [che] videro l'assegnazione di Fassa, Ampezzo e Livinallongo al Regno d'Italia [...], e di Gardena e Badia al Regno di Baviera [...]. In seguito alla fine del periodo napoleonico, l'Austria (1817) aggregò amministrativamente Marebbe, Badia, Livinallongo e Ampezzo al circondario della Pusteria, mentre la Val Gardena fu aggregata a quello dell'Adige e la Val di Fassa a quello di Trento [...]. Tali divisioni, al pari di quelle effettuate durante la Seconda Guerra Mondiale [...], avrebbero avuto lo scopo di “deladinizzare la Ladinia superstite” [...], e furono eseguite seguendo soprattutto l'assetto geografico, perlopiù ignorando la storia socioculturale e linguistica delle popolazioni di parlata ladina dell'epoca [...]. Successivamente alla Prima Guerra mondiale e al trattato di

A livello sociolinguistico, dai dati quantitativi estrapolati dalla mia tesi di dottorato, risulta che i *cadorini* rappresentano il 10% del campione e sono nel 75% dei casi stagionali. Alto il tasso di matrimoni endogamici (68%), anche se il 27%, per lo più uomini, è sposato con persone straniere (nel passato tedesche, ultimamente soprattutto sudamericane). All'estero, i cadorini risultano ben integrati e manifestano, contrariamente agli zoldani, un'identità più nazionale (50%) che regionale (30%) (cfr. Campanale 2006a, 236–237).

Ottime le competenze audio-orali del tedesco (anche nelle sue varianti regionali) dei cadorini a causa della secolare tradizione migratoria familiare (l'11% è stato preceduto da bisnonni e un 47% dai nonni) verso i paesi di lingua tedesca. In famiglia, anche in emigrazione, risultano alti i valori della varietà dialettale. Nelle giovani generazioni (figli e nipoti) si osserva tuttavia uno shift verso l'italiano (cfr. Campanale 2006a, 237–238; 347–348) (vedi tabella 1). Al rientro in Italia, i cadorini mantengono, tuttavia, il contatto con la lingua tedesca, soprattutto attraverso la TV satellitare (cfr. Campanale 2006a, 238; 358) (vedi tabella 2).

Rispetto ai cadorini, *gli zoldani*, che rappresentano l'11% del campione, dimostrano un maggiore tasso di stagionalità (86%) e di matrimoni endogamici, anche tra i giovani (81%), oltre alla rivendicazione di una forte identità regionale all'estero: il 43% si sente zoldano, piuttosto che italiano (33%) (cfr. Campanale 2006a, 238–239).

Come per i cadorini, a causa della lunga tradizione migratoria familiare, le loro competenze ricettive del tedesco risultano più che buone (70%), compresa la conoscenza delle varianti regionali tedesche,<sup>22</sup> mentre il dialetto zoldano (*zoldàn*) viene mantenuto e coltivato con orgoglio in famiglia (cfr. Campanale 2006a, 239–240; 347–348) (vedi tabella 1), anche all'estero, prevalendo in quasi tutti i domini (eccetto quelli istituzionali), tanto che viene insegnato anche ai dipendenti (cfr. Campanale 2006a, 182–183 e Campanale 2021, 174). L'italiano, invece, penetra lentamente nelle giovani generazioni<sup>23</sup> (cfr. Campanale 2006a, 240). Secondo Croatto (1998, 160–161), il lento processo di italianizzazione della Val di Zoldo è imputabile a diversi fattori, tra cui la conformazione del

---

Saint-Germain (1919), la parte meridionale del Tirolo fu attribuita all'Italia, con la creazione, nel corso del decennio successivo, dell'attuale suddivisione amministrativa: Badia, Marebbe e Gardena divennero parte della provincia di Bolzano, Fassa della Provincia di Trento, Livinallongo e Ampezzo della provincia di Belluno. Si trattò, a opera del regime fascista, di un'ulteriore frantumazione istituzionale [...], al fine di realizzare “un processo di italianizzazione della regione, teso ad annullare tutte le peculiarità linguistiche e culturali ivi presenti”. [...] [S]olo relativamente di recente lo Stato italiano ha riconosciuto “realità ed effettualità giuridica alla ladinità etnolinguistica dell'area sellana” [...]» (Fiorentini 2020, 456–457).

<sup>22</sup> Cfr. <http://www.zoldoscuola.eu>P.T.O.F.> – Istituto Comprensivo Dante Alighieri di Forno di Zoldo, ultimo accesso il 09/11/2021).

<sup>23</sup> Croatto (1998, 188) rileva che «l'abbandono di una parte del lessico arcaico è forse la realtà oggi più evidente tra le generazioni dialettofone più giovani».

territorio (vedi figura 1), l'attaccamento alle proprie tradizioni culturali e linguistiche, ma anche per effetto della secolare emigrazione stagionale all'estero (cfr. Campanale 2006a, 175):

	Nonni	Padre	Madre	Fratelli	Coniuge	Figli	Zii	Cugini	Nipoti
<b>Cadorino</b>	50%	89%	75%	75%	50%	44%	78%	70%	53%
<b>Zoldano</b>	100%	100%	100%	95%	93%	100%	100%	95%	90%
<b>Bellunese</b>	30%	53%	54%	55%	47%	40%	59%	58%	38%
<b>Trevigiano</b>	69%	71%	73%	73%	65%	45%	61%	55%	42%
<b>Nord</b>	50%	50%	41%	40%	29%	19%	42%	42%	17%
<b>Sud</b>	93%	92%	88%	74%	26%	7%	88%	73%	25%

Tabella 1: Comportamento linguistico del soggetto nei confronti dei familiari nel dialetto italiano d'origine in famiglia

Nella fruizione dei mass media gli zoldani si distinguono per il loro comportamento singolare: all'estero coltivano l'italiano tramite l'ascolto della radio e la lettura, ma, allo stesso tempo, al loro rientro in Italia mantengono il contatto con il tedesco tramite gli emittenti televisivi tedeschi (70%) e la lettura di giornali e riviste tedesche (40%) (cfr. Campanale 2006a, 240, 358 e Campanale 2021, 174), non solo per motivi professionali, ma anche personali (vedi tabella 2):

	Radio	TV	Giornali	Riviste	Libri
<b>Cadorini</b>	26%	58%	30%	<b>35%</b>	10%
<b>Zoldani</b>	25%	<b>70%</b>	<b>40%</b>	<b>40%</b>	<b>30%</b>
<b>Bellunesi</b>	26%	<b>69%</b>	<b>37%</b>	29%	6%
<b>Trevigiani</b>	24%	39%	21%	18%	9%
<b>Nord</b>	19%	54%	27%	19%	12%
<b>Sud</b>	7%	22%	4%	0%	0%

Tabella 2: Fruizione dei mass-media

La situazione sociolinguistica della Val di Zoldo è, pertanto, contrassegnata da una chiara diglossia<sup>24</sup> con un'evidente suddivisione di ambiti e codici: il dialetto assurge a lingua

<sup>24</sup> In provincia di Belluno «vige una diglossia [...], che tende velocemente alla dilalia a Cortina d'Ampezzo, con riduzione dell'idioma locale al rango di dialetto e del tedesco a quello di lingua straniera» (Iannàccaro, Dell'Aquila e Chiochetti 2020, 385–386).

dell'informalità e lo standard viene impiegato negli ambiti istituzionali:<sup>25</sup> la popolazione locale ha infatti come L1 (lingua materna) lo zoldano (*zoldàn*), mentre come lingua alta l'italiano.<sup>26</sup>

I dati della nostra analisi qualitativa ci confermano che gli zoldani continuano a dimostrare un forte attaccamento alla propria cultura, identità, lingua e alla tradizione, scandita per secoli dai ritmi della stagionalità che determina anche altre scelte, come il percorso scolastico dei figli in Italia.

Di generazione in generazione lo zoldano viene tramandato e coltivato all'interno della famiglia, anche all'estero, per preservare il senso delle proprie origini e della propria identità. A parte l'evidente diglossia, già prima menzionata, dalle interviste emerge che «[p]er i linguisti lo zoldano è ladino veneto, per gli zoldani è zoldano» (Campanale 2006a, 184), così come comprovato anche dai dati di Zampolli (2001, 60; 87). Ne risulta, quindi, che «[s]olo un gruppo ristretto di intellettuali o di persone della valle interessate a preservare la lingua e le tradizioni locali accomuna lo zoldano ai destini del ladino,<sup>27</sup> poiché dal punto di vista linguistico lo zoldano ha dei tratti ladini» (Campanale 2006a, 183–184), mentre per gli zoldani è semplicemente la lingua dei propri avi, «sintesi di una cultura, espressione di una tradizione migratoria che in tutto il mondo ha identificato la Val di Zoldo come la “valle dei gelatieri”» (Campanale 2006a, 184):

- (2) I genitori zoldani che parlano in italiano coi propri figli sono ridicoli, l'italiano uno se lo impara a scuola, lo zoldano no, io ci tengo che sappiano bene lo zoldano, lo ho insegnato anche ai miei dipendenti  
(U 39 STAG FREISING / DE ESSEN – BL FORNO DI ZOLDO))
- (3) L'italiano s'impara lo stesso alla TV, a scuola, mentre se lo zoldano non lo imparano in casa viene perso. Non vogliamo perdere la tradizione e l'identità, lo zoldano è parte integrante della mia identità  
(U 44 STAG FREISING / BL FORNO DI ZOLDO)
- (4) Lo zoldano per noi non è ladino, è zoldano  
(U 34 STAG ? / BL FORNO DI ZOLDO)

<sup>25</sup> Una situazione simile si registra anche nei territori ladini del Trentino-Alto Adige, in cui generalmente «negli ambiti informali (famiglia, amici, comunità) il ladino [...] è la lingua dominante [...], [mentre] [c]on l'aumento della formalità [istituzioni, scuola, media] [si preferisce ricorrere al] l'italiano e, in Alto-Adige, [a]l tedesco (Iannaccaro e Dell'Aquila 2020, 352–353). «[L]a lingua generalmente parlata in famiglia nelle valli ladine era nel 79% dei casi il ladino, [per cui si può] affermare che, ad oggi, il ladino sia consolidato come “lingua domestica” nel senso più pieno del termine, usata di default indipendentemente dall'interlocutore in tutti i contesti interazionali orali interni alla comunità [...]» (Fiorentini 2020, 485).

<sup>26</sup> Cfr. <http://www.zoldoscuola.eu/attivita-didattiche/cultura-ladina/>, ultimo accesso il 09/11/2021.

<sup>27</sup> A tal proposito si veda Goebel 1997, 37–42.

- (5) Lo zoldano è la mia lingua, è il mio passato, è una lingua come il sardo[...].  
(D 21 STAG HAHLEN / BL FORNO DI ZOLDO - TREVISO)
- (6) Il ladino è quello parlato in Svizzera, in Val Badia, a Cortina, noi parliamo lo zoldano. Come zoldani ci conosce tutto il mondo [...] siamo più conosciuti come la valle dei gelatieri e non dei ladini  
(U 39 STAG FREISING / DE ESSEN – BL FORNO DI ZOLDO)

Anche in altri territori della Ladinia, in Val Gardena e Val di Fassa, contrariamente agli anni Settanta e Ottanta, prevale ora «un atteggiamento molto positivo nei confronti del ladino, che risulta l'unica lingua parlata con i figli, anche a discapito di lingue standard, e presumibilmente più prestigiose, come tedesco e italiano, il cui insegnamento viene delegato totalmente alla scuola» (Fiorentini 2020, 493).

La famiglia rimane pertanto «il luogo [...] privilegiato per la trasmissione e la salvaguardia della lingua di minoranza [...] [, inoltre,] [l]a percezione del ladino come marca identitaria è molto forte anche nei più giovani [,] [...] nei termini del legame con la propria terra d'origine [...] [e] come “valore” ([...] da mantenere e tramandare)» (Fiorentini 2020, 498):<sup>28</sup>

il ladino viene [pertanto] visto come un arricchimento da salvaguardare, e acquisisce prestigio proprio in virtù del fatto che attraverso di esso i parlanti costruiscono la propria identità [...], anche in contrapposizione a quella degli altri. (Fiorentini 2020, 500)

### 3.2 L'educazione scolastica dei figli dei gelatieri

Dall'analisi quantitativa emerge che il 52% di tutto il campione ha due figli, per lo più nati in Germania. I primogeniti seguono nel 37% dei casi gli spostamenti stagionali dei genitori in Germania, o rimangono in Italia con i nonni, con una donna a turno della famiglia (29%) o con la madre (19%),<sup>29</sup> mentre l'11% viene inviato nei convitti per figli di gelatieri, sorti negli anni Settanta, soprattutto a Cortina e nella Val di Zoldo (cfr. Campanale 2006a, 259 e Campanale 2021, 175), così come riscontrato anche da Culatti (1997, 104–105) e testimoniato dall'analisi qualitativa:

<sup>28</sup> Anche Fiorentini (2020, 500) è del parere che «[l]a trasmissione e il mantenimento della lingua di minoranza s[ia]no [...] collegati indissolubilmente a fattore identitari: dal momento che essa è considerata un simbolo, e in quanto tale centrale nella rappresentazione dell'identità del gruppo, diventa di vitale importanza “mantenerne vive le forme linguistiche, trasmettendole anche alle nuove generazioni” [...].»

<sup>29</sup> Cfr. <http://www.zoldoscuola.eu>>P.T.O.F. – Istituto Comprensivo Dante Alighieri di Forno di Zoldo, ultimo accesso il 09/11/2021.

- (7) A Zoldo i figli restavano in collegio o rimanevano a casa con una donna a turno della famiglia fino a quando non avevano finito di andarci. I figli dei trevigiani invece fanno l'asilo in Germania e le scuole le fanno in Italia  
(D 29 STAG MONACO / TV VITTORIO VENETO)
- (8) A: quando sono nati i collegi per i gelatieri?  
 B: ma sono nati ne gli anni . non so settan.totto così . settan...  
 A: quindi più tardi?  
 B: più tardi sì ...  
 A: ancora adesso i figli degli zoldani vanno a scuola in Italia?  
 B: sì la maggior parte però . frequentano le scuole dove c'è . c'è scuola e alloggio tutto assieme . come se dis'?  
 A: convitti?  
 B: convitti ecco  
 A: quindi non stanno con i nonni. perché la madre di solito lavora insieme al marito . vero?  
 B: pochi . pochi .  
 A: ancora è rimasto come una volta  
 (U 53 STAG DACHAU / BL FORNO DI ZOLDO)

Nel caso dei secondogeniti si nota un'inversione di tendenza, per cui risulta che si avrà una percentuale maggiore di chi resta in Italia con i nonni (39%). I dati sulla frequenza scolastica ci confermano che la maggior parte dei primogeniti frequenta l'asilo in Germania (79%), ma le scuole elementari in Italia (il 72% contro il 13% in Germania) (cfr. Campanale 2006a, 259 e Campanale 2021, 175), così come ribadito anche da Milani (2001, 309–310, 312).

Da ciò ne consegue che i figli dei gelatieri hanno ottime competenze audio-orali e pragma-comunicative del tedesco parlato (visto l'impiego corretto del non verbale), appreso spontaneamente in Germania, mentre risultano inferiori le competenze dello scritto a causa del mancato rinforzo normativo della scuola tedesca e della pressione del sistema educativo italiano, tanto da influire negativamente sui progressi d'apprendimento a livello grammaticale e pragmatico (cfr. Campanale 2006a, 270–277 e Campanale 2021, 176).

La maggior parte dei figli dei gelatieri, per effetto del modello familiare, ha una sviluppata coscienza etnica locale, che si fonda, tuttavia, sul riconoscimento di «competenze linguistiche e culturali multiple» (Vedovelli 2002, 151) prodotte dalla migrazione stagionale tramandata da generazioni (cfr. Campanale 2006a, 278–284 e Campanale 2021, 175).

In precedenza avevamo già osservato che fa parte della tradizione migratoria, particolarmente sentita dagli zoldani, impartire ai figli un'educazione scolastica italiana, a cui si attribuisce una funzione sociale e una valenza culturale e identitaria molto forte (cfr. Campanale 2006a, 266):

- (9) Mio papà non voleva che facessi le scuole in Germania, perché da noi è tradizione far fare le scuole in Italia  
(D 21 STAG AHLEN / BL FORNO DI ZOLDO - TREVISO)
- (10) È giusto fare le scuole in Italia per la propria identità. Se sai dove hai le proprie radici, sai sempre da dove sei partito  
(U 39 STAG FREISING / DE ESSEN - BL FORNO DI ZOLDO))

Diverse le ragioni legate a una tale scelta, dipendente in primis dal ritmo stagionale (cfr. Zampolli 2001, 56–57), ma anche per mantenere il contatto con la propria valle, la propria mentalità e con le proprie radici italiane, nonché per evitare il *pericolo* di una possibile *germanizzazione* (cfr. Campanale 2006a, 261–266):

- (11) B: e pò c'era il problema che se loro fossero rimasti qua d'inverno ci toccava rimanere qua anche a noi quello è che . quando vanno a scuola qua cosa fai d'inverno [...]  
(U 44 STAG MONACO / GE - BL ZOLDO)
- (12) [...] a me personalmente il comune dove ero in Germania mi hanno offerto più volte . personalità del comune sono venute ad offrirmi la cittadinanza tedesca [...] abbiamo sempre rifiutato e abbiamo scelto e spinto i nostri figli a studiare in Italia per mantenere sempre questo contatto con la nostra patria  
(U 72 STAG HAHLEN / BL FORNO DI ZOLDO)
- (13) A: in questo caso i figli fanno l'asilo magari qua e poi dalle elementari in Italia?  
B: sì nella maggior parte dei casi sì  
A: e perché quasi tutti quelli che ho sentito continuano questa ....  
B: mah perché vogliamo che i figli crescano italiani se li lasci qua crescono tedeschi e dopo ha dei figli che . devi sradicarli da quella che è una realtà che non è quella che vogliamo noi perché tutti noi ci auguriamo presto o tardi di fermarci in Italia e di avere magari i figli se non proprio vicini almeno nelle nostre zone [...]  
(U 44 STAG MONACO / GE - BL ZOLDO)
- (14) A: e Lei lo stesso ha fatto fare la scuola ai suoi figli in Italia . no?  
B: sì  
A: non avrebbe voluto ...



B: no . no perché io ho avuto . ne la mia esperienza . allora . anche perché preferivo che i bambini nascessero con la mentalità un po' nostra . un po' ...

A: [...]

B: [...] . così e sono contento di quello che ho fatto insomma . e sono contento che sti sti ragazzi siano andati a scuola in Italia ...

(U 53 STAG DACHAU / BL FORNO DI ZOLDO)

- (15) Ci tengo che rimangano italiani, non voglio che diventino tedeschi. Mia moglie sta a casa in Italia coi bambini durante la stagione, non vogliamo che vivano coi nonni o in collegio. Vogliamo evitare che vivano quello che abbiamo vissuto noi, [...] anche mia moglie viene da una famiglia di gelatieri di vecchia tradizione

(U 39 STAG FREISING / DE ESSEN -FORNO DI ZOLDO).

#### 4 Recenti politiche scolastiche nella Provincia di Belluno

Abbiamo constatato che le aeree montane della Provincia di Belluno si contraddistinguono per un indiscusso patrimonio di competenze plurilingui originate sia dall'emigrazione stagionale in territorio germanofono, sia dalla presenza di minoranze linguistiche. Ciò nonostante, fino a qualche tempo fa, le potenzialità del territorio non erano state prese nella dovuta considerazione dal punto di vista educativo.

In questo e nei successivi capitoli cercheremo di evidenziare che, sia per quanto riguarda l'insegnamento del tedesco, sia per lo studio del ladino, la situazione è migliorata a vantaggio delle comunità montane, in particolare grazie a recenti progetti sul plurilinguismo tramite il metodo CLIL (vedi capitolo 4.1), nell'ottica di un'educazione plurilingue che tuteli e rafforzi le specificità locali, senza dimenticare di aprirsi ad una concezione sempre più globale del mondo.

In merito all'insegnamento del tedesco, sulla base della documentazione dell'Ufficio Scolastico Provinciale di Belluno,<sup>30</sup> ci sembra che le richieste dell'utenza dei territori con un passato o una tradizione migratoria rivolta verso i paesi di lingua tedesca siano state maggiormente prese in considerazione. Nelle aree *storiche* di provenienza dei gelatieri (Cadore e Val di Zoldo), al momento della mia ricerca, erano ancora poche le scuole secondarie di primo grado (*scuole medie*) con sperimentazione del tedesco, per cui i figli dei gelatieri si trovavano per lo più costretti a studiare il francese, a volte anche come prima lingua, al posto dell'inglese. Facevano eccezione, come abbiamo visto nel precedente

<sup>30</sup> Cfr. [http://istruzionebelluno.it/files/Documenti%202018/OD\\_I\\_grado\\_18-19.pdf](http://istruzionebelluno.it/files/Documenti%202018/OD_I_grado_18-19.pdf), ultimo accesso il 09/11/2021.

capitolo, i convitti sorti su richiesta dei gelatieri, a partire dagli anni 1970, con studio obbligatorio del tedesco nei tre anni delle *scuole medie* (cfr. Campanale 2021, 176).

Rispetto al passato, dalla situazione degli organici, risulta una maggiore offerta del tedesco nelle *scuole medie* della provincia, soprattutto nelle aree *germanofone* (come Livinallongo), ma anche nelle zone di provenienza dei gelatieri (cfr. Campanale 2021, 176).<sup>31</sup> Oltre a Belluno, Feltre, Longarone e Cortina, il tedesco si insegna complessivamente in 24 *scuole medie* pubbliche, ora raggruppate in Istituti Comprensivi:<sup>32</sup> la maggior concentrazione si registra soprattutto nel Cadorino, ossia ad Auronzo, Lorenzago, Cencenighe, San Pietro, San Vito, S. Stefano, Pieve di Cadore, Comelico Superiore, oltre a Forno di Zoldo,<sup>33</sup> Agordo, Alleghe (cfr. Campanale 2021, 176).

Nelle scuole secondarie di secondo grado (*scuole superiori*), il tedesco è insegnato principalmente negli istituti dei maggiori capoluoghi (a Belluno, Feltre, Cortina, Pieve di Cadore, Agordo, Longarone, Falcade), soprattutto ad indirizzo turistico-economico e alberghiero (a Belluno, Feltre, Cortina, Pieve di Cadore, Agordo, Longarone, Falcade) (cfr. Campanale 2021, 176).<sup>34</sup>

In merito allo studio del ladino nella Provincia di Belluno, si rimanda, invece, al capitolo successivo.

#### 4.1 Iniziative e progetti per la tutela delle lingue minoritarie: lo studio del Ladino nella Provincia di Belluno

Bisogna per prima cosa sottolineare che «[l]a situazione attuale dell'insegnamento del ladino nelle valli di Gardena, Badia, Fassa,<sup>35</sup> Livinallongo ed Ampezzo [presenta] una grande varietà di situazioni diverse, a seconda dello status giuridico e del prestigio sociale della lingua ladina nelle tre province [Bolzano, Trento, Belluno]» (Verra 2020, 394).

<sup>31</sup> A pagina 9 del P.T.O.F. dell'Istituto Comprensivo di Forno di Zoldo si legge che «[l]a nostra scuola si colloca in un territorio caratterizzato dall'emigrazione delle famiglie verso paesi di lingua tedesca, pertanto risulta fondamentale il potenziamento delle lingue comunitarie L2 e L3» (<http://www.zoldoscuola.eu>>P.T.O.F. – Istituto Comprensivo Dante Alighieri di Forno di Zoldo, ultimo accesso il 09/11/2021).

<sup>32</sup> Cfr. [http://istruzionebelluno.it/files/Documenti%202018/OD\\_I\\_grado\\_18-19.pdf](http://istruzionebelluno.it/files/Documenti%202018/OD_I_grado_18-19.pdf), ultimo accesso il 09/11/2021.

<sup>33</sup> Cfr. <http://www.zoldoscuola.eu>>P.T.O.F. – Istituto Comprensivo Dante Alighieri di Forno di Zoldo, ultimo accesso il 09/11/2021.

<sup>34</sup> Cfr. <https://www.istruzionebelluno.it/scuole-it/ii-grado-statali>, ultimo accesso il 09/11/2021.

<sup>35</sup> In Val Gardena e in Val Badia (provincia di Bolzano) dal 1948 «sono garantite [...] la tutela della lingua, della toponomastica e della cultura ladina, [...] [oltre all'istituzione] [del]la scuola elementare bilingue italiano-tedesca ("scuola paritetica") che includeva l'insegnamento del ladino nella misura di due ore settimanali. [...] [Nella Val di Fassa,] [n]elle scuole dell'infanzia l'uso del ladino è possibile dal 1976, mentre alle elementari e alle medie una attuazione organica avviene dal 1993» (Iannaccaro, Dell'Aquila e Chiocchetti 2020, 379–380).

Contrariamente al vicino Trentino-Alto Adige, in cui il ladino viene tutelato a livello scolastico e amministrativo,<sup>36</sup> nella provincia di Belluno (alto bacino del Cordevole, Agordino, Ampezzano, Comelico e Val di Zoldo), essendo l'italiano la lingua d'insegnamento, la trasmissione del ladino viene affidata ad iniziative culturali e progetti attivati sulla base della Legge 482/99 (cfr. Iannàccaro, Dell'Aquila e Chiocchetti 2020, 384), «che consente la presenza amministrativa e scolastica della lingua di minoranza senza tuttavia dettare linee guida per l'attuazione di tale diritto [...] [, pertanto] le scuole [possono] opera[re] tramite un sistema di progetti singoli di rivitalizzazione e tutela, spesso di durata limitata» (Iannàccaro, Dell'Aquila e Chiocchetti 2020, 387).

Nei comuni ladini brissino-tirolesi in provincia di Belluno, l'insegnamento del ladino «dipende in larga misura dalla sensibilità delle amministrazioni locali e della popolazione stessa» (Verra 2020, 406–407).

Mentre «fino al 2013 il ladino era stato insegnato all'interno di programmi di cultura locale da insegnanti sensibili all'argomento [,] con l'anno scolastico 2014–2015 viene invece impartita un'ora di ladino nella scuola elementare e dal 2018/2019 vi è una esigua ma regolare programmazione di un'ora settimanale anche nelle scuole secondarie di primo grado» (Iannàccaro, Dell'Aquila e Chiocchetti 2020, 382; 384), ma non in quelle superiori (cfr. Verra 2020, 418).

Nello specifico, a Livinallongo il ladino è offerto per alcune ore nella scuola primaria già dal 2014 (cfr. Verra 2020, 406) e «dall'ottobre 2015 in forma sperimentale anche nelle classi prima e quinta [a Cortina] d'Ampezzo» (Palla 2020, 264), mentre a Colle di Santa Lucia «gli alunni devono recarsi nella scuola esclusivamente in lingua italiana di Selva di Cadore, in seguito alla soppressione della scuola primaria per motivi di risparmio» (Verra 2020, 406).

In ogni caso suddette iniziative sono molto importanti, «perché dimostrano la volontà e l'impegno dei tre comuni ladini “bellunesi” di mantenere la propria identità linguistica,

<sup>36</sup> «[Mentre nelle] scuole delle località ladine in provincia di Bolzano (Val Gardena e Val Badia) si è stabilito un modello plurilingue, [...] [secondo il] sistema paritetico (con lingua veicolare italiana e tedesca per pari numero di ore di lezione), [in cui] al ladino è riservato uno spazio abbastanza esiguo di due ore di lezione curricolari settimanali in tutti gli ordini e gradi di istruzione, fuorché nella scuola dell'infanzia [...], [l]a situazione in Val di Fassa appare attualmente di difficile interpretazione, in quanto, dopo alcuni lusinghieri sviluppi, specie negli ultimi dieci anni, con l'uso del ladino quale lingua veicolare [...], ci si sta orientando verso una concezione ancora più decisamente plurilingue, seguendo le linee educative della Provincia di Trento della cosiddetta scuola trilingue (italiano, tedesco, inglese), che pone un accento marcato sulla metodologia CLIL [...]» (Verra 2020, 395). In ogni caso, si può affermare «[a] distanza di più di cinquant'anni dall'istituzione [delle scuole ladine] [...] che [il suo] ordinamento speciale [...] ha contribuito in misura determinante al mantenimento del ladino, favorendo nel contempo una buona e diffusa competenza plurilingue della popolazione ladina, [...] [creando] negli alunni e nelle famiglie la necessaria consapevolezza e disponibilità plurilingue e [...] sostenen[do] i processi di autocoscienza ladina» (Verra 2006, 59).

nonostante le difficoltà e gli ostacoli che derivano dal loro inserimento in provincia di Belluno» (Palla 2020, 264).

Dal 2016 al 2019 la Provincia di Belluno ha inoltre attivato un innovativo progetto pilota sul plurilinguismo con il metodo CLIL (cfr. Campanale 2021, 177), dal titolo «Plurilinguismo, interculturalità e metodologia CLIL con il Ladino» (insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua seconda e straniera). Partecipano all'iniziativa i comuni di confine, come Livinallongo, Rocca Pietore, Falcade, Cortina d'Ampezzo, Auronzo e quelli contigui, come Alleghe, Colle Santa Lucia, Calalzo di Cadore, Santo Stefano di Cadore, San Vito, Vodo di Cadore, Val di Zoldo.<sup>37</sup>

Il progetto è dedicato alle scuole primarie e secondarie di primo grado degli istituti comprensivi dell'area di insidenza del Fondo Comuni Confinanti che presentano un ciclo scolastico di anni 5 + 3 per un complessivo di 8 anni. Attualmente il progetto si è sviluppato su tre annualità scolastiche, ma, data la sua unicità a livello nazionale e la sua innovatività verrà proseguito per altri tre anni scolastici, cioè dal 2019/20 al 2021/22, per cui il monitoraggio si concluderà a settembre 2023. (Ibid.).

Tramite l'insegnamento con metodologia CLIL (inglese, tedesco, ladino), grazie ad insegnanti opportunamente formati, ci si propone di «affrontare le future sfide [ricorrendo al] plurilinguismo, vissuto come potenziamento degli strumenti di conoscenza, senza rinunciare alle radici ladine [...]» (Ibid.).

Inoltre, grazie al suddetto metodo, «le lingue del curriculum [vengono poste] [...] in una funzione veicolare paritaria, nel quadro di una maggiore competenza plurilingue che rafforzando l'identità culturale e personale di ciascun alunno tuteli l'identità della minoranza nel suo complesso»: (Ibid.).

[con] l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera, [...] [si aprono, infatti,] nuove opportunità di apprendimento attivo delle lingue [, per cui anche] [l'] approfondimento e [l'] uso della lingua ladina [rappresentano] un solido ponte culturale e identitario in grado di sostenere e condurre la comunità locale verso un'autentica partecipazione alla cultura globale.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Cfr. [https://www.fondocomuniconfinanti.it/ita/content/download/4575/26636/file/COMITATO-del-13-01.07.2019-BL-ALL\\_2sub\\_B.pdf](https://www.fondocomuniconfinanti.it/ita/content/download/4575/26636/file/COMITATO-del-13-01.07.2019-BL-ALL_2sub_B.pdf), ultimo accesso il 09/11/2021.

<sup>38</sup> Bergamin, Laura, «Il ladino, ponte culturale verso l'Europa.» [www.corrierealpi.gelocal.it](http://www.corrierealpi.gelocal.it), 18 febbraio 2017. <https://ricerca.gelocal.it/corrierealpi/archivio/corrierealpi/2017/02/18/belluno-il-ladino-ponte-culturale-verso-l-europa-35.html>, ultimo accesso il 09/11/2021.

Grazie alla modalità CLIL (*Content and Language Integrated Learning*),<sup>39</sup> ancora poco praticata nel nostro paese, integrando lingua e contenuto, è possibile applicare «correttamente le indicazioni contenute nell'art. 4 della l. 482/99 che prescrivono "l'uso della lingua come strumento di insegnamento" vale a dire l'uso veicolare delle lingue»<sup>40</sup> (Schiavi Fachin 2006, 33):

Ciò significa che tutti i contenuti disciplinari del curriculum debbono essere insegnati usando le lingue – native, seconde, straniere – presenti nel curriculum. [...] Questa maniera di far scuola, molto innovativa rispetto alla scansione in ore separate di ladino, italiano, di tedesco e di inglese aumenterebbe inoltre il tempo di esposizione alle diverse lingue e permetterebbe di procedere costantemente in maniera contrastiva o comparativa delle lingue e delle culture. (Schiavi Fachin 2006, 33–34)

Si tratta di una metodologia capace di attualizzare «una concreta educazione interculturale, [in cui, l]a molteplicità culturale diventa [...] un *valore educativo*, in grado di dare vita a cittadini in possesso di una vera e propria "mentalità europea"» (Rauzi Visintin 2006, 48).

Non bisogna inoltre dimenticare, che, in base alla Legge 8 del 2017 sul sistema educativo della Regione Veneto e all'intesa Miur-Regione del 16 ottobre 2018,<sup>41</sup> la storia e cultu-

<sup>39</sup> L'insegnamento di discipline non linguistiche in una lingua straniera tramite il CLIL viene ritenuto oggi «la via maestra per favorire il plurilinguismo nella scuola. [...] L'obiettivo dell'insegnamento CLIL consiste dunque nella realizzazione di un valore aggiunto sia per la lingua straniera che per la disciplina non linguistica che si ottiene fondendo i due ambiti di apprendimento [...] [, in cui] il contenuto disciplinare e la lingua devono trovarsi in un rapporto paritario. [...] Il CLIL è [...] aperto dal punto di vista linguistico e può coprire sia le grandi lingue dei rapporti commerciali dell'Europa occidentale [...], ma anche le lingue dell'Europa orientale e quelle asiatiche [, oltre alle] lingue minoritarie e regionali [...]. [A]lla didattica CLIL [...] si attribuisce un potenziamento della motivazione, [...] oltre a rappresentare un valore aggiunto per la scuola e per il sistema di istruzione nel suo complesso [...] [basandosi sull'interdisciplinarietà dei contenuti]. [...] [A]lla lezione CLIL, che ha un'impostazione comunque integrativa, si attribuisce [...] [inoltre] un grado particolarmente alto di potenziale interculturale. [...] Nella didattica CLIL la lingua straniera apre prospettive [contrastive] sull'argomento della lezione che derivano dal confronto tra la propria cultura e la cultura straniera; favorisce il pensiero multiprospettico e offre la possibilità di avviare un cambio di prospettiva. [...] Particolarmente importanti nella lezione CLIL sono le strategie e le tecniche che stimolano l'apprendimento e l'elaborazione di contenuti linguistici e non linguistici» (Quartapelle 2019, 8; 33; 35; 37; 47; 69, 70, 115).

<sup>40</sup> «[Già] con la circolare n. 64 del 23 luglio 2008 si trasmette alle scuole il consiglio di volgere l'attenzione all'insegnamento della lingua minoritaria sia frontale sia veicolare e, come metodologia veicolare [...] [,] si suggerisce anche in un'ottica europea l'apprendimento integrato di Lingua e Contenuto consigliando il metodo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) per l'apprendimento veicolare della lingua di minoranza, sostenendo l'apprendimento ricettivo di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che consentono di trasferire conoscenze, competenze e abilità da una lingua all'altra, compresa la lingua materna» (MIUR 2010, 119).

<sup>41</sup> <https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/pubblica/DettaglioDgr.aspx?id=380207>, ultimo accesso il 09/11/2021.

ra veneta è entrata nei programmi scolastici,<sup>42</sup> per cui diverse scuole primarie e secondarie di primo grado, anche del Cadorino e della Val di Zoldo, hanno dedicato all'interno del loro P.T.O.F alcune ore alla didattica della cultura e storia locale.<sup>43</sup>

Tuttavia, nella Provincia di Belluno sarebbe auspicabile una maggiore presenza del ladino in tutti i gradi di istruzione, essendo la lingua minoritaria sottoposta alla forte pressione dell'italiano, ma anche dell'inglese «in ragione della globalizzazione e dell'immigrazione crescente» (Verra 2020, 420): gli eccellenti risultati formativi conseguiti in Trentino-Alto Adige a livello di plurilinguismo, ci confermano, infatti, che la scuola ladina rappresenta uno dei «pilastri» per la minoranza linguistica ladina e la propria identità<sup>44</sup> e che «la mancanza d'insegnamento [può condurre] all'assimilazione della minoranza.»<sup>45</sup>

A Fodom e Ampezzo, «si dovrà [pertanto] dare maggiore continuità e sostanza alle iniziative finora troppo saltuarie [...] di promozione ed insegnamento del ladino [, dato che l'] appoggio fornito da[i ladini] del [...] Trentino-Alto Adige non può sostituire una

<sup>42</sup> Già nel 2007, la Legge regionale del 13 aprile, n. 8 mirava alla «Tutela, valorizzazione e promozione del patrimonio linguistico e culturale veneto», «basa[ndosi] sull'assunto che il patrimonio linguistico veneto costituisce componente essenziale della identità culturale, sociale, storica e civile del[...] [Veneto] e che la sua tutela e valorizzazione costituisce questione centrale per lo sviluppo dell'autonomia regionale. Essa inoltre colloca la tutela delle lingue minoritarie o locali nell'ambito del più vasto contesto europeo ed afferma l'importanza del contributo che la tutela di tali lingue riveste ai fini della costruzione di un'Europa fondata sui principi della democrazia e del rispetto delle diversità culturali» (<https://www.culturaveneto.it/it/web/cultura/lingua-e-cultura-veneta>, ultimo accesso il 09/11/2021). Tali principi sono stati ribaditi anche dalla Legge Quadro della cultura del 16 maggio 2019, n. 17, con la quale la Regione Veneto ha voluto sottolineare la «straordinarietà del patrimonio culturale regionale, fatto di tradizioni, istituzioni quanto di creatività e vivacità delle idee che contraddistinguono la gente veneta. Ricchezze che vanno custodite, valorizzate con strumenti normativi adeguati.» Con patrimonio culturale si intende anche «la valorizzazione delle diverse culture espressione della storia, delle tradizioni e del patrimonio linguistico delle comunità locali del Veneto e delle comunità venete nel mondo» (<https://www.culturaveneto.it/it/la-tua-regione/il-veneto-che-innova/legge-quadro-della-cultura>, ultimo accesso il 09/11/2021).

<sup>43</sup> Uno dei progetti promossi dall'Istituto Comprensivo di Val di Zoldo è dedicato all'ambiente e alla cultura locale, affinché gli «alunni imparino ad apprezzare le caratteristiche culturali, storiche, geografiche, sociali ed economiche che contraddistinguono la Val di Zoldo, come tutte le altre vallate dolomitiche. Conoscere e riconoscersi in questo patrimonio culturale è di grande importanza per mantenere vivo il senso di appartenenza alla propria comunità e per contrastare il processo di inconsapevole perdita della propria identità e delle proprie radici» (<http://www.zoldoscuola.eu> > P.T.O.F. – Istituto Comprensivo Dante Alighieri di Forno di Zoldo, ultimo accesso il 09/11/2021).

<sup>44</sup> <http://www.provincia.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/it/sistema-scolastico/storia-della-scuola-ladina.asp>, ultimo accesso il 09/11/2021.

<sup>45</sup> <http://www.gfbv.it/ladin/dossier/ladin/ladina-it.html>, ultimo accesso il 09/11/2021. «Si è riscontrata [...] ovunque, soprattutto nei decenni scorsi, un'erosione della base dei ladino-foni per mancanza di trasmissione ai bambini piccoli (con perdite fino al 40% in 10 anni nelle valli meridionali [...]); attualmente questa erosione sembra diminuire, anche per le attività di sostegno di scuole ed istituti» (Iannàccaro, Dell'Aquila e Chiochetti 2020, 386).

vera e propria politica scolastica a sostegno della lingua minoritaria, la cui iniziativa spetta [, invece,] alle istituzioni politiche di quei territori» (Verra 2020, 421).

#### 4.2 La sfida del plurilinguismo nelle scuole dei territori montani: tutelare le minoranze in un'ottica di globalizzazione

Per effetto dei contatti secolari con altre varietà, soprattutto germaniche, nelle valli ladine vigono «“condizioni di bilinguismo e di multilinguismo, quindi di diglossia e di multiglossia”»<sup>46</sup> (Fiorentini 2020, 453), ma nonostante l'alto livello di plurilinguismo e il forte legame con la lingua di minoranza dei ladini, la «diversa segmentazione dello spazio comunicativo si riflette [...] in una diversa strutturazione dei repertori linguistici, che variano a seconda dell'area di appartenenza» (Fiorentini 2020, 499). Non bisogna inoltre dimenticare che «le diverse varietà linguistiche sono portatrici di forti segnali simbolici di identità personale e di gruppo [...] [, per cui il] plurilinguismo dell'area [...] [diventa] parte integrante del vissuto sociale e identitario della popolazione, che risulta [...] legato alla differenza linguistica e ai molteplici codici [...] a disposizione dei parlanti» (Iannàccaro e Dell'Aquila 2020, 352).

Essendo la maggior parte dei ladini multilingue, «usa e acquisisce più lingue in maniera simile [,] [attivando] processi mentali [...] che hanno un impatto a livello neurocognitivo» (Videsott 2020, 470).

<sup>46</sup> «Il plurilinguismo dei ladini si traduce in una realtà composita e sfaccettata, che presenta sia aspetti di uniformità sia tendenze divergenti» (Fiorentini 2020, 499). «Nel corso dei secoli, le aree della Ladinia centrale sono lentamente e gradualmente passate da una generale condizione di monolinguisimo “a condizioni di diglossia e di poliglossia, e poi di bilinguismo e di multilinguismo” [...]. Tale passaggio sarebbe stato favorito, a partire dal XVII secolo, dall'introduzione dell'italiano, accanto al latino, come seconda lingua della Chiesa, nonché, dalla seconda metà del XIX secolo, dalla progressiva tedeschizzazione delle scuole ladine [...]. Ad oggi, dunque, si può affermare che non esistano parlanti ladini adulti monolingui. [...] [P]er quanto riguarda l'Alto Adige, la situazione è sostanzialmente di bilinguismo bicomunitario, che vede convivere comunità linguistiche separate [...]. Il censimento 2011 sull'appartenenza ai gruppi linguistici rivela [...] in Val Badia [punte del] 94% [...], [mentre] in Val Gardena si [attestano all'] 87,4%. In Trentino [risulta ladino in Val di Fassa l'] 81,5% [...]. [...] Per quanto riguarda infine la Ladinia veneta (Fodom e Ampezzo), non esistono ad oggi dati ufficiali sul numero di parlanti, dal momento che, nei censimenti, alla popolazione dei tre Comuni di Livinallongo, Colle Santa Lucia e Cortina d'Ampezzo non è data la possibilità di esprimere la propria dichiarazione di appartenenza linguistica nei confronti della lingua di minoranza. [...] [I]n seguito alla legge n. 482 /1999, si [sarebbero] dichiarati ladini, con diverse motivazioni, numerosi comuni del Cadore e dell'Agordino, i quali andrebbero ad aggiungersi ai centri ex tirolesi appena menzionati. [...] Si arriverebbe in tal modo a complessivamente circa 32.500 parlanti ladini nelle cinque valli della Ladinia brissino-tirolese» (Fiorentini 2020, 480–481). «[A] Livinallongo, Colle Santa Lucia e Ampezzo, si rileva una differenza sostanziale tra i diversi comuni in particolare per quanto riguarda il sentimento di appartenenza ladina, con un'alta percentuale di risposte “molto” e “abbastanza” a Livinallongo e Colle Santa Lucia [...] e una percentuale decisamente più bassa ad Ampezzo [...]. La stessa Ampezzo presenta la più alta percentuale di sentimento di appartenenza italiana (86,4%) e veneta (69,5% [...]. Laddove a Livinallongo si conferma dunque la forte affermazione di un “carattere ladino” [...], la situazione ampezzana si configura come divergente rispetto agli altri due comuni brissino-tirolesi del Veneto [...]» (Fiorentini 2020, 487–488).

Le ultime ricerche sul multilinguismo hanno, infatti, stabilito che la differenza tra un monolingue e un bilingue a livello di processi neurocognitivi «consiste nel parlare due codici linguistici diversi, anche se quantitativamente ogni codice in misura minore [...], attivando una lingua e “inibendo” l'altra [...] [ed] è soprattutto la quantità d'uso effettivo tipica di parlanti effettivamente bi- o multilingui che ne determina la differenza» (Videsott 2020, 477):

Questa diversa elaborazione linguistica dei parlanti bilingui rispetto ai monolingui ha un effetto a livello neurocognitivo, perché attiva il processo decisionale e allena i meccanismi attentivi in generale. Il bilingue, facendo uso della lingua, attiva la stessa rete neuronale che serve anche per prendere decisioni elementari, allenando così costantemente i meccanismi attentivi in generale. [...] A livello neurocognitivo questo si traduce in un'azione neuroprotettiva, aumentando la riserva cognitiva e prevenendo così da malattie neurodegenerative come l'Alzheimer. (Videsott 2020, 477)

Da ciò l'importanza di una didattica plurilingue che consente di ampliare, non solo le conoscenze linguistiche, ma anche quelle mentali:<sup>47</sup>

L'apprendimento di altre lingue migliora le facoltà cognitive e metacognitive generali, rafforza la comprensione della propria lingua materna, consolida la capacità di lettura e di scrittura e sviluppa le attitudini generali alla comunicazione [...]. Da molto tempo i ricercatori hanno constatato che i soggetti bilingui posseggono una flessibilità e una plasticità cognitiva di gran lunga maggiori che non quelle possedute dai monolingui. [...] I bilingui riescono, inoltre, a superare facilmente i confini che la diversità linguistica frappona tra le persone. (Schiavi Fachin 2006, 24–25)

Alla base di un approccio plurilingue, così come da anni promosso dal Consiglio d'Europa, l'idea che «lingue e [...] culture [...] contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono [...] [, sviluppando] un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto» (Schiavi Fachin 2006, 28).

<sup>47</sup> Bergamin, Laura, «Il ladino, ponte culturale verso l'Europa.» [www.corrierealpi.gelocal.it](http://www.corrierealpi.gelocal.it), 18 febbraio 2017. <https://ricerca.gelocal.it/corrierealpi/archivio/corrierealpi/2017/02/18/belluno-il-ladino-ponte-culturale-verso-l-europa-35.html>, ultimo accesso il 09/11/2021.



Secondo il principio che Jim Cummins (1996, 111) definisce *interdipendenza linguistica* si verifica, infatti, che:

una rilevante parte dei nuclei concettuali e delle abilità si trasferiscono da una lingua all'altra nei loro aspetti più profondi e generali anche quando le manifestazioni superficiali appaiono differenziate. [...] In altre parole, anche se ciò che emerge alla superficie (pronuncia, forme grammaticali e sintattiche, vocaboli, ecc.) si manifesta in maniera diversa nelle diverse lingue, nella struttura profonda esiste una capacità di apprendimento che attraversa le lingue. (Schiavi Fachin 2006, 29)

«Il riconoscimento del valore delle culture e delle lingue minoritarie [non può, pertanto, che] rappresenta[re] una risorsa per l'Unione europea» (Morelli 2006, 21), così come testimoniato da diverse e proficue esperienze didattiche già realizzate da istituzioni scolastiche di regioni con presenza di lingue minoritarie (cfr. Davoli 2006, 154–156).

Alcune sperimentazioni, attuate negli asili delle vallate ladine del vicino Alto Adige, hanno ulteriormente dimostrato che «[u]n'educazione plurilingue, sin dalla più tenera età, ha effetti positivi su tutti gli aspetti cognitivi dei bambini, e migliora le competenze non solo in campo linguistico ma in tutto ciò che ha a che fare con la creatività.»<sup>48</sup> Dal progetto di ricerca «MELA – Mehrsprachig Ladinisch» è emerso che i bambini manifestano un'ottima padronanza di tutte e tre le lingue (ladino, italiano, tedesco), con scarti della norma piuttosto bassi, per cui la conoscenza delle lingue delle minoranze in un'ottica plurilingue non può che rappresentare un «valore aggiunto [, dato che u]na buona formazione significa avere maggiori possibilità di crescita nel proprio futuro, e conoscere più lingue significa aprirsi al mondo e ad altre culture.» (Ibid.)

Analoghi risultati sono stati ottenuti anche nell'area linguistica ladina della Provincia di Trento, nella «Scola Ladina de Fascia», istituto onnicomprensivo che aveva condotto con successo il progetto LSCPI, rientrato dal 2011 al 2012 nel progetto MIUR-LSCPI, «Lingue di Scolarizzazione e Curricolo Plurilingue e Multiculturale.» Dalla sperimentazione era emerso che «nel corso d'anno si era stabilizzata nella maggioranza degli alunni una predisposizione al bilinguismo, con il passaggio pressoché normale da un codice all'altro nelle situazioni e nei tempi previsti.»<sup>49</sup>

Innegabili gli effetti positivi di tale progetto sia sulle famiglie coinvolte, sia sui bambini che hanno sviluppato «curiosità e riflessione “istintiva” rivolta al confronto linguistico»,

<sup>48</sup> La voce di Bolzano, «Vantaggi del plurilinguismo: sono i bimbi ladini i migliori in competenza e creatività.» [www.lavocedibolzano.it](http://www.lavocedibolzano.it), 8 agosto 2019. <https://www.lavocedibolzano.it/vantaggi-del-plurilinguismo-sono-i-bimbi-ladini-i-migliori-in-competenza-e-creativita/>, ultimo accesso il 09/11/2021.

<sup>49</sup> <http://www.vatrarberesh.it/lascaladina.pdf>, ultimo accesso il 09/11/2021.

oltre a consapevolezza delle diversità linguistiche e dei rispettivi ambiti d'uso, attivando una riflessione su aspetti grammaticali e ortografici, oltre a un'acquisizione appropriata e corretta del lessico. Tutto ciò, senza che «[l']uso della lingua ladina [...] infici[i] le competenze nella lingua italiana [...] [per cui] il passaggio da un codice all'altro non provoca affaticamento o stress nei bambini.» (Ibid.)

La scelta culturale del plurilinguismo nelle valli ladine ha finalmente focalizzato l'attenzione delle politiche educative sul fatto che «la salvaguardia [delle lingue di minoranza] non si [abbia] nella chiusura, bensì nell'interazione con le realtà linguistiche e culturali circostanti» (Palla 2020, 244), conciliando «la necessità, intrinseca allo sviluppo della macroidentità europea, di acquisire la conoscenza della lingua inglese, come veicolo di comunicazione internazionale, con l'esigenza che porta a difendere la microidentità locale» (Giacin 2006, 93), poiché:

«Chi è sradicato sradica. L'unico destino dello sradicato è quello di agire in termini sradicanti». [...] Allora la radice è anche e soprattutto la propria lingua, [...], [...] [ed] il nostro dovere [...] è quello di custodire e proteggere [...] le tante identità linguistico-culturali di cui le nostre comunità danno testimonianza, perché questo atto del prendersi cura del proprio senso di appartenenza viene a rappresentare un presupposto imprescindibile per riconoscere il significato del diverso, fino ad arrivare ad una sua piena valorizzazione. (Giacin 2006, 93–94)

## 5 Conclusioni

Abbiamo visto che la Provincia di Belluno è caratterizzata da una condizione di plurilinguismo, causato dalla presenza, accanto all'italiano, di minoranze linguistiche storiche, come il ladino o il germanico, «nella versione cimbra dell'Alpago [...]» (Giacin 2006, 93). Senza dimenticare che in alcuni territori, come il Cadore meridionale e la confinante Val di Zoldo, per effetto della secolare migrazione stagionale verso i paesi di lingua tedesca, la maggior parte della popolazione presenta anche ottime competenze audio-orali del tedesco. Il fenomeno, tuttora attivo, si contraddistingue, soprattutto nei gelatieri zoldani, per il forte legame tra identità, coscienza etnica e competenze linguistiche, finora, purtroppo scarsamente riconosciute in ambito scolastico.

Fortunatamente, negli ultimi anni, le politiche educative si sono maggiormente adeguate alla richiesta dell'utenza, proponendo lo studio del tedesco come seconda lingua nella maggior parte degli istituti secondari di primo grado del Cadorino, oltre a valorizzare il ladino, tramite i recenti progetti plurilingui con il metodo CLIL. Grazie alle diverse sperimentazioni si è potuto confermare che l'insegnamento bi/plurilingue, sin da piccoli,

oltre a rafforzare il senso di appartenenza e identitario, favorisce un miglioramento delle competenze linguistiche generali.

Come giustamente osserva Giacin (Giacin 2006, 94), «[l]e aree di territorio montano rappresentano un osservatorio privilegiato,<sup>50</sup> perché esse, nella maggior parte dei casi hanno, lungo i secoli, spontaneamente custodito tradizioni, cultura, lingue “altre” rispetto a quelle ufficiali, esprimendo un felice connubio tra cultura ufficiale e cultura minoritaria.»

È quindi dalla realtà e dalle potenzialità presenti in molte famiglie di tali territori, che bisogna partire «per avviare in maniera corretta ed effettiva il processo [educativo] [...] [,] pone[ndo] le lingue meno diffuse oltre le nozioni di tutela, di salvaguardia e di valorizzazione di un patrimonio prezioso [...] al centro di un processo formativo di conoscenze e di competenze che investono tutti i cittadini e soprattutto i cittadini di domani» (Schiavi Fachin 2006, 34).

Diventa, pertanto, fondamentale, il ruolo della scuola per il «mantenimento e [...] [l]a vitalità dell[e] lingu[e] [minoritarie], oltre che del [loro] prestigio» (Fiorentini 2020, 497), per cui anche:

[l]a sopravvivenza dei Ladini delle Dolomiti come popolo distinto per cultura e identità è garantita soltanto dalla sopravvivenza della sua lingua. Per contrastare le tendenze omologatrici che caratterizzano il nostro tempo c'è bisogno, oggi più che mai, di una politica linguistica unitaria ed efficace per tutto il territorio storico nel quale i Ladini sono insediati. (Iannàccaro, Dell'Aquila e Chiocchetti 2020, 389)

Vorremmo, infine, concludere con una citazione di De Mauro che riassume al meglio il nostro pensiero e auspicio (1987, 365):

che la politica culturale possa e sappia partire dalle realtà e potenzialità ambientali, sappia far leva sulle concrete, reali, divergenti esigenze vitali esistenti negli individui nel territorio, nelle società regionali e locali, non per irrigidire tali realtà e potenzialità, ma per metterle a contatto e confronto, aprendole dunque alla possibilità di nuove acquisizioni, di più complesse articolazioni.

<sup>50</sup> A tal proposito si veda il progetto a lungo termine «Verba Alpina» della Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) di Monaco di Baviera diretto dai professori Thomas Krefeld e Stephan Lücke con il proposito di «analizz[are] in modo selettivo e analitico la regione alpina nella sua storica unità linguistico-culturale» ([https://www.verba-alpina.gwi.uni-muenchen.de/it/?page\\_id=10&db=191](https://www.verba-alpina.gwi.uni-muenchen.de/it/?page_id=10&db=191), ultimo accesso il 09/11/2021).

## Bibliografia

- Bortoluzzi, Tiziana. 1991. «Il flusso migratorio dei gelatieri bellunesi nell'area mitteleuropea.» In *La montagna veneta in età contemporanea. Storia e ambiente. Uomini e risorse*, a cura di A. Lazzarini e F. Vendramini, 229–244. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Cadorini, Giorgio. 2020. «Il ladino e la sua storia.» In *Manuale di linguistica ladina*, a cura di P. Videsott, R. Videsott e J. Casalicchio, 109–143. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Caltran, Tarcisio (a cura di). 1999. *La storia del gelato: dall'epopea dei gelatieri alla Mostra Internazionale del Gelato*. Caselle di Sommacampagna (VR): Cierre Grafica.
- Campanale, Laura. 2006a. *I gelatieri veneti in Germania. Un'indagine sociolinguistica*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Campanale, Laura. 2006b. «L'emigrazione dei gelatieri italiani in Germania: la tradizione del gelato 'made in Italy'.» In *Modellando lo spazio in prospettiva linguistica*, a cura di T. Krefeld, 157–172. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Campanale, Laura. 2006c. «I gelatieri veneti in Germania: un'indagine sociolinguistica.» *Altreitalie* 33: 45–64.
- Campanale, Laura. 2014. «Storia e memoria di sapori e saperi: la tradizione dei gelatieri veneti oltre frontiera.» In *TRA INNOVAZIONE E TRADIZIONE – UN ITINERARIO POSSIBILE. Esperienze e proposte in ambito linguistico-letterario e storico-culturale per la didattica dell'italiano oltre frontiera. Atti delle Settimane della Lingua Italiana nel Mondo Università di Treviri 2011 – 2012 – 2013*, a cura di M. L. Caldognetto e L. Campanale, 231–244. Luxembourg: Edizioni Convivium.
- Campanale, Laura. 2018. «La tradizione della gelateria italiana a Monaco di Baviera: memorie di saperi e sapori.» *Comunicazionepuntodoc* 19: 105–113.
- Campanale, Laura. 2020. «Emigrazione artigiana stagionale dalle montagne del Bellunese ai paesi dell'Europa centro-orientale tra fine Ottocento e inizi Novecento.» *Studia Polensia* 9 (1): 143–173. <https://hrcak.srce.hr/246778>.
- Campanale, Laura. 2021. «Migrazione stagionale, bilinguismo e politiche linguistico-educative nelle valli dei gelatieri.» In *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale. Atti del VI convegno della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)*, a cura di S. Caruana et. al., 171–178. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-501-8/015>.
- Campanale, Laura. 2022. «Italianità alimentare nella lingua e cultura tedesca: il contributo della gelateria italiana in Germania.» *Italiano LinguaDue* 14 (1) / Italo fonie. Storia e presenza della lingua italiana nel mondo: 309–337. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18182>.
- Ceschi, Raffaello. 1994. «Migrazioni dalla montagna alla montagna. Migration von Berggebiet zu Berggebiet.» In *Gewerbliche Migration im Alpenraum. La migrazione artigianale nelle Alpi. Historikertagung in Davos. Convegno Storico di Davos, 25–27.IX.1991*, a cura di U. Brunold, 15–82. Bozen: Verlagsanstalt Athesia.
- Croatto, Enzo. 1998. «Esplorazioni linguistiche in Val di Zoldo (BL).» *Archivio per l'Alto Adige. Rivista di Studi Alpini* 1997–1998 (91/92): 159–198.

- Culatti, Davide. 1997. *Emigrazione e rientro. Il reinserimento lavorativo degli emigranti nel Bellunese*. Rasai di Seren del Grappa (BL): Edizioni DBS.
- Cummins, Jim. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Davoli, Elisabetta. 2006. «Prospettive evolutive.» *Annali della Pubblica Istruzione* 5–6: 152–156.
- Dell'Osta, Luca. 2015. «La specificità della Provincia di Belluno e i rapporti con la Regione del Veneto: brevi considerazioni sull'art. 15 del nuovo Statuto regionale.» *Istituzioni del Federalismo* 2: 497–519. [https://www.regione.emilia-romagna.it/affari\\_ist/Rivista\\_2\\_2015/Dellosta.pdf](https://www.regione.emilia-romagna.it/affari_ist/Rivista_2_2015/Dellosta.pdf)
- De Mauro, Tullio. 1987. *L'Italia delle Italie*. Roma: Editori Riuniti.
- Fiorentini, Ilaria. 2020. «Il plurilinguismo dei ladini: aspetti sociolinguistici.» In *Manuale di linguistica ladina*, a cura di P. Videsott, R. Videsott e J. Casalicchio, 480–502. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Fiorentini, Ilaria. 2020. «Il plurilinguismo dei ladini e le languages in contact nell'area ladina.» In *Manuale di linguistica ladina*, a cura di P. Videsott, R. Videsott e J. Casalicchio, 452–469. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Giacin, Maria. 2006. «La provincia di Belluno tra specificità territoriale e minoranze linguistiche.» *Annali della Pubblica Istruzione* 5–6: 89–94.
- Goebel, Hans. 1997. «Der Neoladinitätsdiskurs in der Provinz Belluno.» *Ladinia* 21: 5–57.
- Goebel, Hans. 2020. «Il ladino e i ladini: glotto- e etnogenesi.» In *Manuale di linguistica ladina*, a cura di P. Videsott, R. Videsott e J. Casalicchio, 35–66. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Iannàccaro, Gabriele e Vittorio Dell'Aquila. 2020. «Il ladino come Ausbausprache.» In *Manuale di linguistica ladina*, a cura di P. Videsott, R. Videsott e J. Casalicchio, 349–377. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Iannàccaro, Gabriele, Vittorio Dell'Aquila e Nadia Chiocchetti. 2020. «La tutela istituzionale del ladino.» In *Manuale di linguistica ladina*, a cura di P. Videsott, R. Videsott e J. Casalicchio, 378–393. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Krefeld, Thomas. 2019. «Räumlichkeit des SPRECHERS (vi) – Das Beispiel der *Germania italiana* #alt#.» Version 4 (22.01.2019, 13:58). *Lehre in den Digital Humanities*. <https://www.dh-lehre.gwi.uni-muenchen.de/?p=86017&v=4>.
- Marcato, Gianna. 1998. «Dinamiche storiche e aree dialettali.» In *Dialetti veneti. Grammatica e storia*, a cura di G. Marcato e F. Ursini, 5–30. Padova: Unipress.
- Milani, Celestina. 2001. «Il parlato dei gelatieri veneti in Germania.» In *I confini del dialetto. Atti del convegno Sappada/Plodn (Belluno, 5–9 luglio 2000)*, a cura di G. Marcato, 299–313. Padova: Unipress.
- MIUR. 2010. *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana. Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica (N. 1 – 11 marzo 2010)*. Roma: Edizioni Anicia.
- Morelli, Domenico. 2006. «La diversità linguistica e culturale in Italia.» *Annali della Pubblica Istruzione* 5–6: 6–22.

- Mosena, Elisabetta. 1996. *La Val di Zoldo tra Otto e Novecento: popolazione, risorse ed emigrazione*. Tesi di Laurea non pubblicata. Università degli Studi di Venezia.
- Palla, Luciana. 1997. «I Ladini fra Austria e Italia: vicende storico-politiche di una minoranza nel corso del novecento.» *Ladinia* 21: 59–71.
- Palla, Luciana. 2020. «Coscienza linguistica e identità ladina.» In *Manuale di linguistica ladina*, a cura di P. Videsott, R. Videsott e J. Casalicchio, 243–272. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Pallabazzer, Vito. 2003. «Tre comuni bellunesi non allineati. Notizie di carattere storico e linguistico non esaurienti l'ampio argomento e le sue varie implicazioni.» *Ladin!* 2012. <https://it.m.wikisource.org>.
- Pellegrini, Giovan Battista. 1992. *Studi storico-linguistici bellunesi e alpini*. Belluno: Tip. Bongioanni.
- Quartapelle, Franca, Julian Sudhoff e Dieter Wolff. 2019. *Diventare plurilingui nel mondo globalizzato. Un manuale per il CLIL*. Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE.
- Rauzi Visintin, Bruna. 2006. «La scuola italiana in Alto Adige: una proposta di insegnamento plurilingue per i cittadini europei.» *Annali della Pubblica Istruzione* 5–6: 46–54.
- Schiavi Fachin, Silvana. 2006. «Le minoranze linguistiche nella prospettiva dell'educazione plurilingue.» *Annali della Pubblica Istruzione* 5–6: 23–35.
- Vedovelli, Massimo. 2002. *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*. Roma: Carocci.
- Verra, Roland. 2006. «Scuole ladine: identità e plurilinguismo.» *Annali della Pubblica Istruzione* 5–6: 55–61.
- Verra, Roland. 2020. «L'insegnamento e l'uso del ladino nelle scuole delle valli ladine.» In *Manuale di linguistica ladina*, a cura di P. Videsott, R. Videsott e J. Casalicchio, 394–423. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Videsott, Gerda. 2020. «Il plurilinguismo dei ladini: aspetti neurolinguistici.» In *Manuale di linguistica ladina*, a cura di P. Videsott, R. Videsott e J. Casalicchio, 470–479. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Videsott, Paul, Ruth Videsott e Jan Casalicchio. 2020. «Introduzione al Manuale di linguistica ladina.» In *Manuale di linguistica ladina*, a cura di P. Videsott, R. Videsott e J. Casalicchio, 1–32. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Zampolli, Silvano G. 2001. *Die ladinische Varietät des Zoldotales*. Magisterarbeit (unveröffentlichtes Manuskript). Albert-Ludwigs-Universität zu Freiburg im Breisgau.

## Sitografia

- Bergamin, Laura, «Il ladino, ponte culturale verso l'Europa.» [www.corrierealpi.gelocal.it](http://www.corrierealpi.gelocal.it), 18 febbraio 2017. <https://ricerca.gelocal.it/corrierealpi/archivio/corrierealpi/2017/02/18/belluno-il-ladino-ponte-culturale-verso-l-europa-35.html> (ultimo accesso il 09/11/2021).
- <https://bur.regione.veneto.it/BurVServices/pubblica/DettaglioLegge.aspx?id=279735> (ultimo accesso il 09/11/2021).
- <https://bur.regione.veneto.it/BurVServices/pubblica/DettaglioDgr.aspx?id=380207> (ultimo accesso il 09/11/2021).

<https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/Pubblica/DettaglioLegge.aspx?id=461138> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/Pubblica/DettaglioLeggeStatutaria.aspx?id=239473> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<https://www.comune.valdizoldo.bl.it/home/territorio/sportello-ladino.html> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<https://www.culturaveneto.it/it/la-tua-regione/il-veneto-che-innova/legge-quadro-della-cultura> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<https://www.culturaveneto.it/it/web/cultura/lingua-e-cultura-veneta> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<http://www.dolomitimountains.com/lingua-ladina.html> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
[https://www.fondocomuniconfinanti.it/ita/content/download/4575/26636/file/COMITA TO-del-13-01.07.2019-BL-ALL\\_2sub\\_B.pdf](https://www.fondocomuniconfinanti.it/ita/content/download/4575/26636/file/COMITA_TO-del-13-01.07.2019-BL-ALL_2sub_B.pdf) (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<http://www.gfbv.it/ladin/dossier/ladin/ladina-it.html> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<https://www.guidedolomiti.com/ladino-dolomitico/> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
[http://www.istruzionebelluno.it/files/Documenti%202018/OD\\_I\\_grado\\_18-19.pdf](http://www.istruzionebelluno.it/files/Documenti%202018/OD_I_grado_18-19.pdf) (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<https://www.istruzionebelluno.it/scuole-it/ii-grado-statali> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
[https://it.m.wikipedia.org/wiki/File:Provincia\\_di\\_Belluno.png](https://it.m.wikipedia.org/wiki/File:Provincia_di_Belluno.png) (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<https://it.m.wikipedia.org/wiki/Sappada> (ultimo accesso il 26/03/2022).  
 La voce di Bolzano, «Vantaggi del plurilinguismo: sono i bimbi ladini i migliori in competenza e creatività.» [www.lavocedibolzano.it](http://www.lavocedibolzano.it), 8 agosto 2019. <https://www.lavocedibolzano.it/vantaggi-del-plurilinguismo-sono-i-bimbi-ladini-i-migliori-in-competenza-e-creativita/> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<http://www.provincia.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/it/sistema-scolastico/storia-della-scuola-ladina.asp> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<http://www.vatrarberesh.it>lascalaladina.pdf> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
[https://www.verba-alpina.gwi.uni-muenchen.de/it/?page\\_id=10&db=191](https://www.verba-alpina.gwi.uni-muenchen.de/it/?page_id=10&db=191) (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<http://www.zoldoscuola.eu/attivita-didattiche/cultura-ladina/> (ultimo accesso il 09/11/2021).  
<http://www.zoldoscuola.eu>P.T.O.F.-IstitutoComprensivoDanteAlighieridiFornodiZoldo> (ultimo accesso il 09/11/2021).

# Plurilinguismo urbano in Istria

## Qualche nota sul paesaggio linguistico di Pula/Pola

Isabella MATTICCHIO

Sveučilište u Rijeci / Università di Fiume (Croatia)

### Abstract

The part of the Istrian peninsula belonging to the Republic of Croatia is an officially Croatian-Italian bilingual county, where bilingualism is realized both *de jure* and *de facto*. Apart from Croatian and Italian, other Romance and Slavic varieties are spoken and the linguistic situation has therefore been described as that of a double diglossia or imperfect polyglossia (Milani Kruljac 1990). Research on the linguistic landscape in officially bilingual territories, such as the Istrian Region, can be particularly useful to study the relationship of language power and prestige, the implementation of language policies and the degree of openness of different languages and cultures (see Backhaus, 2007). In this paper, we will give a brief state of the art on the study of the

linguistic landscape (LL) in Croatia, especially in the officially bilingual city of Pula/Pola and give some new data on the LL of the city. Following Ben-Rafael et al. (2006)'s definition both top-down and bottom-up signs were considered in order to document the variety of the linguistic repertoire. All the signs were coded by adopting the analytical coding categories suggested by Backhaus (2007). The results shed light both on the implementation of language policies and on the degree of multilingualism in the city.

Keywords: *Istria, bilingualism, multilingualism, linguistic landscape*

(c) Isabella Matticchio; isabella.matticchio@uniri.hr

Colloquium: New Philologies, Volume 7, Issue 1 (2022)

doi: 10.23963/cnp.2022.7.1.6

Stable URL: <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/180>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).



## 1 Introduzione

La Regione Istriana (cro. Istarska županija) in Croazia si presenta come un mosaico linguistico in cui accanto a due lingue ufficiali – l'italiano e il croato – trovano spazio anche altri dialetti romanzi (istoveneto, istrioto, istroromeno) e slavi (dialetti croati ciacavi). La situazione linguistica è di bilinguismo ufficiale e di doppia diglossia (italiano – dialetto istoveneto; croato – dialetti croati ciacavi). Trattasi di un territorio plurilingue in cui i parlanti delle varietà romanze sono anch'essi bilingui o plurilingui (Franceschini 2014).

Come è ormai ben risaputo l'uso delle lingue si riflette anche nel *linguistic landscape* (it. paesaggio linguistico), il cui studio può fornire interessanti informazioni non soltanto sul quadro sociolinguistico, ma anche sulla situazione diglottica delle comunità bi- e plurilingui (Landry e Bourhis, 1997; Ben-Rafael et al., 2006; Cenoz e Gorter, 2006; Edelman, 2010; Pavlenko, 2010). Le ricerche sul paesaggio linguistico (PL) in territori ufficialmente bilingui, come l'Istria, si rivelano particolarmente utili per studiare la relazione di potere e prestigio linguistico, l'attuazione delle politiche linguistiche, il grado di apertura di lingue e culture diverse (Backhaus 2007) e, in una certa misura, la loro vitalità.

Per quanto riguarda la Regione Istriana sono soltanto quattro i lavori che ne analizzano il paesaggio linguistico (cfr. §3), a questi si aggiunge qualche ricerca sulla città di Rijeka (Fiume), pure interessante per quanto riguarda la presenza dell'italiano, ma che non appartiene alla Regione Istriana. L'obiettivo della presente ricerca è offrire dati recenti sul PL della città di Pula/Pola, che possano aggiungersi a quelli ottenuti nello studio di Scotti Jurić e Poropat Jeletić (2016), che benché prenda in considerazione soltanto il centro della città, si presenta ad oggi come lo studio con il corpus più ricco. Le autrici prendono però in considerazione soltanto le insegne commerciali, tralasciando dunque i segni di tipo *top-down*, che possono offrire spunti di riflessione sullo stato di vitalità del bilinguismo ufficiale. Solitamente, infatti, gli usi linguistici nelle insegne *top-down* sono in linea con le politiche linguistiche del territorio, mentre quelle *bottom-up* rispecchiano la creatività linguistica dei proprietari delle attività commerciali.

Il corpus di fotografie digitali per la presente ricerca è stato raccolto nelle vie principali della città. Il metodo non si pone come obiettivo l'eshaustività, ma piuttosto la rappresentatività del campione. Come anticipato, in quanto si tratta di un territorio bilingue, sono stati presi in considerazione sia i segni linguistici *top-down* (segnaletica stradale, toponomastica, comunicazioni istituzionali e annunci pubblicitari) sia le manifestazioni linguistiche di tipo *bottom-up* (Ben-Rafael et al. 2006) (annunci e insegne di attività commerciali) al fine di documentare la varietà del repertorio linguistico. Similmente a precedenti ricerche (ad es. Edelman 2010) sono stati analizzati soltanto i segni che comparivano sulle facciate dei negozi, non al loro interno.

Il corpus, benché relativamente esiguo, è stato analizzato quantitativamente e qualita-

tivamente al fine di (i) indagare l'applicazione delle politiche linguistiche in relazione al cosiddetto *bilinguismo visivo* (che ultimamente è oggetto di studio di altri ricercatori su incarico della Regione Istriana) e (ii) indagare la presenza del multilinguismo in città.

## 2 Qualche cenno sul linguistic landscape

Dalla definizione di *linguistic landscape* di Landry e Bourhis (1997, 25)<sup>1</sup> ad oggi le ricerche sul PL si sono intensificate al fine di indagare realtà sociolinguistiche diverse. Lo studio del paesaggio linguistico è un campo di ricerca interdisciplinare al quale si sono nel tempo interessati non solo linguisti, ma anche sociologi, psicologi, studiosi di scienze della comunicazione, etc. Negli anni è perciò stata usata una varietà di teorie e metodologie diverse al fine di indagare la presenza delle lingue e il rapporto tra di esse nello spazio pubblico. I primissimi studi in questo senso sono iniziati più di una ventina d'anni fa, ma è soltanto negli ultimi venti che la produzione scientifica si è notevolmente intensificata. In questo senso, si rileva spesso in letteratura il lavoro di Rosenbaum et al. (1977) che nella loro indagine nella città di Gerusalemme – in cui hanno studiato la diffusione dell'inglese – hanno analizzato anche i segni linguistici individuando tre categorie di presenza di alfabeto latino ed ebraico: solo alfabeto latino, alfabeto latino con presenza dominante di quello ebraico e latino ed ebraico ugualmente distribuiti. Tra gli altri studiosi del settore, che hanno dato un importante contributo allo sviluppo della disciplina, si possono citare per esempio i lavori di Gorter (2006), Marten, Gorter e Van Mensel (2012) – in particolare per quanto riguarda le lingue minoritarie nel paesaggio linguistico – quelli di Shohami, Ben-Rafael e Barni (2010) e più recentemente i lavori di Castillo Lluch, Kailuweit e Pusch (2019) e Pütz e Mundt (2019).

In letteratura è stato usato anche il termine *linguistic cityscape* (Gorter 2006, 2), che a differenza del primo sarebbe da considerare più preciso in quanto è proprio negli spazi urbani che la lingua viene maggiormente studiata. Scollon e Scollon-Wong (2003) hanno introdotto invece il concetto di *geosemiotica* per tener conto, nell'interpretazione dei segni linguistici, anche della loro collocazione nel contesto sociale e culturale. In questo senso Blommaert (2013, 14) sostiene che lo studio dei paesaggi linguistici

needs to be brought within the orbit of ethnography. Just like an ethnography of face-to-face interaction, LLS needs to become the detailed study of situated signs-in-public-space, aimed at identifying the fine fabric of their

<sup>1</sup> “/t/he language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration. The linguistic landscape of a territory can serve two basic functions: an informational function and a symbolic function.”

structure and function in constant interaction with several layers of context (see e.g. Rampton, 2011; Hymes, 1972, provides an early source of inspiration here). The various historical layers encapsulated in signs need to be unpacked, and their precise role in the semiotization of space needs to be established. If we claim that it is through semiotic activity that physical space is turned into social, cultural and political space, we need to understand how exactly these processes of semiotization operate.

Giornate di studio, convegni e diverse pubblicazioni sono state dedicate negli ultimi decenni allo studio dei PL. Le nuove tecnologie hanno poi consentito l'ideazione di diversi progetti di ricerca e la creazione di banche dati (si pensi per esempio al recente progetto *Paesaggi e lingua*, cfr. Uberti-Bona 2021).

### 3 Paesaggio linguistico e lingue minoritarie: Pola

Come accennato in §1, lo studio del PL in contesti di lingue minoritarie può rivelarsi particolarmente interessante in quanto “can provide information about the sociolinguistic context and the use of the different languages in language signs can be compared to the official policy of the region and to the use of the language as reported in surveys” (Cenoz e Gorter 2006, 68). In relazione poi alle politiche linguistiche, Cenoz e Gorter (2006, 68) sostengono che „the study of the linguistic landscape can also be interesting because it can provide information on the differences between the official language policy that can be reflected in topdown signs such as street names or names of official buildings and the impact of that policy on individuals as reflected in bottom-up signs such as shop names or street posters.“ Effettivamente, le politiche e la pianificazione linguistica sono stati al centro dell'interesse dei pionieri del PL essendo esso „luogo in cui interagiscono dinamicamente politiche e pratiche linguistiche, dettate non dal caso ma da credenze e ideologie sulle lingue stesse e da bisogni comunicativi (Ben-Rafael et al. 2010; Shohamy e Gorter 2009)“ (cfr. Bellinzona e Trotta 2021, 395).

Bagna et al. (2020, 351) ricordano lo studio di Tulp (1978), che analizzò i cartelloni pubblicitari a Bruxelles al fine di dimostrare come la presenza del francese avesse contribuito alla francesizzazione della città. Si sono poi succeduti nel tempo altri studi che hanno indagato anche altre realtà minoritarie: ad es. Cenoz e Gorter (2006) hanno analizzato il paesaggio linguistico a Donostia-San Sebastian nei Paesi Baschi e a Ljouwert-Leeuwarden in Frisia nei Paesi Bassi, Backhaus (2009), Sloboda (2009), Lanza e Wol-demariam (2009) e Dal Negro (2009) nel volume a cura di Shohamy e Gorter (2009) hanno indagato rispettivamente questioni di politica linguistica nel Canada, in Giappo-

ne, in Bielorussia, in Repubblica Ceca e Slovacchia, Etiopia ed Italia, e più recentemente Yanmei e Wu (2020) in Cina.

Per quanto invece riguarda gli studi sul PL in Croazia, ad oggi i centri urbani indagati, o perlomeno maggiormente indagati, risultano Pola, Fiume e Zara. Per quanto riguarda la prima città, oggetto della nostra analisi, rileviamo le prime due ricerche di Sloboda et al. (2012) e Szabó et al. (2012), in cui gli autori analizzano le politiche linguistiche in territori storicamente bilingui, precisamente a Llanelli e Cardiff nello Wales, a Český Těšín nella regione di Moravia-Slesia e a Pula/Pola offrendo qualche piccolo spunto di riflessione sulle politiche linguistiche, ma senza pretese di esaustività.

Nella ricerca di Scotti Jurić e Poropat Jeletić, condotta sul paesaggio linguistico di Pula/Pola nel mese di febbraio del 2015 (e pubblicata nel 2016), le autrici presentano un'analisi prevalentemente statistica delle lingue usate nelle insegne commerciali ed escludono gli altri tipi di insegne nelle vie del centro storico della città. Le autrici hanno raccolto un corpus di 456 insegne, in cui hanno rilevato la presenza di tredici lingue (croato, italiano, inglese, tedesco, spagnolo, francese, latino, greco, turco, arabo, albanese, ciacavo e istroveneto). Si notano, dunque accanto alle due lingue ufficiali – l'italiano e il croato – altre 8 lingue 'nuove', tra cui quella dominante è l'inglese, e i due dialetti, rispettivamente croato e istroveneto (cfr. 2016, 332).

In una ricerca sul linguaggio della pubblicità, Stolac (2018) indaga le lingue presenti in diverse città croate tra cui anche Pula/Pola. In un volume successivo, invece, si propone un'esauriente analisi delle lingue presenti nel PL della città di Rijeka (Fiume) (Stolac e Hlavač 2021). Per uno studio diacronico sul PL della stessa città rimandiamo invece alla tesi di dottorato di Rončević (2019)<sup>2</sup>. Šamo e Pliško (2018) studiano i cartelli informativi del Parco Nazionale delle Isole Brioni, e Bocale (2021) offre ancora dei dati quantitativi sul paesaggio linguistico delle vie centrali di Pula/Pola e Rijeka (Fiume).

Tralasciamo in questa sede il profilo storico-culturale della città di Pula/Pola, al quale comunque ci pare doveroso rimandare per approfondimenti (si veda ad es. Scotti Jurić e Poropat Jeletić 2016, pp. 329–330 per un breve profilo o l'approfondimento storico di Dukovski 2011). In base ai risultati preliminari dell'ultimo Censimento (2021), la città di Pula/Pola conta 52.411 abitanti, mentre nel 2011 ne contava 57.460. Anche il numero complessivo di abitanti della Regione Istriana è sceso dalle 208.055 (2011) unità alle 195.794 unità (2021). I residenti a Pula/Pola dichiaratisi di nazionalità italiana (che nei censimenti croati non corrisponde al concetto di 'cittadinanza', ma a quello di 'appartenenza etnica') nel 2011 erano 2.545 (corrispondente al 4,43% della popolazione della Regione Istriana). Sono invece 18.573 le unità complessive in Croazia che nel

<sup>2</sup> Sul PL della città di Zadar (Zara) ha scritto Oštarić (2020, 2022).

2011 dichiarano lingua materna l'italiano, una tendenza in discesa se si prendono in considerazione i dati del 2001 (20.521 unità) e del 1991 (26.580)<sup>3</sup>. La presenza della lingua italiana nella città di Pola è garantita dallo Statuto della Regione Istriana e dallo Statuto della Città di Pola. Inerentemente all'uso paritetico delle lingue croata e italiana nella pubblicazioni amministrazione si legge all'articolo 146 dello Statuto che:

L'uso della lingua italiana negli assessorati della Città di Pola si riferisce a come segue: a) i moduli, gli inviti, i certificati, i decreti e gli altri atti generali che vengono trasmessi, rilasciati o redatti dagli assessorati, ai cittadini di nazionalità italiana possono oltre al testo ufficiale in croato contenere anche il testo in lingua italiana, ossia possono essere soltanto in lingua italiana, b) gli avvisi pubblici, gli inviti e altre informazioni pubblicati devono contenere oltre il testo ufficiale in lingua croata anche il testo in lingua italiana, e quando vengono pubblicati nei mezzi d'informazione pubblica locale si trasmettono in lingua croata e in lingua italiana, c) le insegne e le indicazioni negli uffici che sono spesso in contatto con le persone di nazionalità italiana, vengono scritti in lingua italiana, d) la celebrazione del matrimonio si può svolgere anche in lingua italiana, se richiesto dalle persone che contraggono il matrimonio.

In relazione alla presenza della lingua italiana sulle insegne, lo Statuto stabilisce che: „Le insegne con le denominazione dei luoghi, delle vie e delle piazze vengono scritte in lingua croata e in lingua italiana“ (art. 147). Come notano Sloboda et al. (2012), l'articolo 147 appare piuttosto vago nella sua formulazione specialmente per quanto riguarda l'uso del termine “luoghi”, che secondo un funzionario amministrativo farebbe riferimento ai “nomi geografici” (si veda Sloboda et al. 2012, 79).

Più che occuparsi della presenza delle lingue di immigrazione nel PL polese, il presente contributo vuole indagare la presenza delle lingue storicamente presenti sul territorio, in cui l'italiano, come si è visto, occupa uno spazio importante. Come in precedenza rilevato da Melchior (2020) l'italiano è già stato oggetto di studio nei paesaggi linguistici, soprattutto grazie alla scuola di Massimo Vedovelli all'Università per Stranieri di Siena (ad es. Vedovelli e Machetti 2006, Bagna e Barni 2007, Siebetchu 2015). Il presente contributo non ha però l'obiettivo di andare ad indagare la lingua italiana presente nel PL quanto piuttosto offrire una – seppur esigua – panoramica dello stato dell'arte del PL urbano della città di Pola. Uno studio più esaustivo, invece, sulle funzioni delle lingue romanze nel PL della costa occidentale istriana è dato in Melchior e Matticchio (in prep.).

<sup>3</sup> Non disponiamo dei dati relativi ai parlanti di lingua materna italiana nelle singole città.

### 3.1 Analisi e discussione dei dati

Alla luce di quanto sopra esposto, il contributo si propone di documentare la varietà del repertorio linguistico istriano nelle maggiori vie del centro della città di Pula/Pola, una delle sette città ufficialmente bilingui della Regione Istriana. Il corpus è stato raccolto nelle vie del centro città: Mletačka ulica/Via Venezia, Flanatička ulica/Via Flanatik, Ulica Sergijevaca/Via Sergia, Kandlerova ulica/Via Kandler, Ciscuttijeva ulica/Via Ciscutti e Giardini. Similmente all'approccio usato da Huebner (2006) e Backhaus (2006) nello studio del paesaggio linguistico rispettivamente di Bangkok e Tokyo, e da molti altri ricercatori nel tempo, anche questa ricerca non ha pretese di esaustività, ma offre piuttosto un quadro della diversità linguistica della città di Pula/Pola, per cui non sono state prese in considerazione tutte le vie della città, ma quelle ritenute più rilevanti, e delle stesse si è analizzato l'inventario dei segni riscontrati (cf. Cenoz e Gorter 2006). Nell'individuazione dei segni abbiamo tenuto conto della metodologia di Backhaus (2006, 55) che prende in considerazione "any piece of written text within a spatially definibile frame. The underlying definition is rather broad, including anything from handwritten stickers to huge commercial billboards".

Tutti i segni sono stati codificati adottando le categorie di codifica analitica suggerite da Backhaus (2007). I risultati faranno da un lato luce sull'attuazione delle politiche linguistiche e dall'altro possono offrire informazioni, sebbene statisticamente irrilevanti, sul grado di multilinguismo della città. Stolac (2018, 305) in una ricerca su linguaggio pubblicitario nel paesaggio linguistico sottolinea la problematicità delle analisi statistiche in quanto i cartelloni pubblicitari sono spesso legati a situazioni politiche, campagne elettorali, e sim., ragione per cui sarebbe inopportuno operare analisi statistiche sulla base di un determinato momento storico.

Ai fini della presente ricerca sono state raccolte 176 fotografie di segni *top-down* e *bottom-up* (tab. 1) nel mese di febbraio 2020<sup>4</sup>. I segni presi in considerazione erano esposti sulle pareti e sulle porte degli edifici. Gli obiettivi della ricerca erano gettare luce (a) sullo stato di salute del bilinguismo ufficiale croato-italiano e (b) sul grado di multilinguismo in città, senza pretese di esaustività.

Abbiamo seguito la metodologia di Backhaus (2007) e abbiamo voluto indagare: le lingue contenute nelle insegne, le combinazioni di lingue, la suddivisione tra segni di tipo *top-down* e *bottom-up*, il part writing (riferito al destinatario), il codice preferito e la visibilità.

<sup>4</sup> L'intenzione era di indagare anche il paesaggio linguistico di altre vie della città e della città di Rovinj-Rovigno, purtroppo però ciò non è stato possibile per l'incorsa pandemia. Il corpus di via Carrera di Rovinj/Rovigno appare troppo esiguo per poter avanzare un paragone con quello della città di Pula/Pola ed è oggetto di studio nella ricerca di Melchior e Matticchio (in prep.).

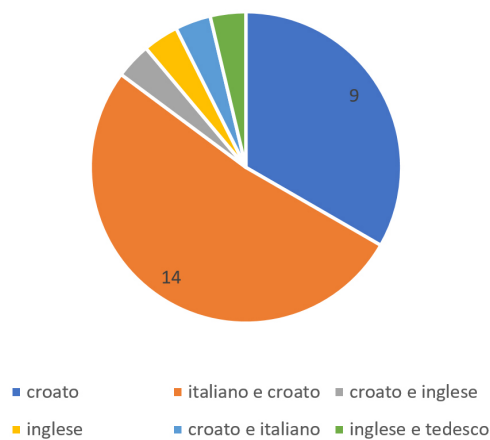
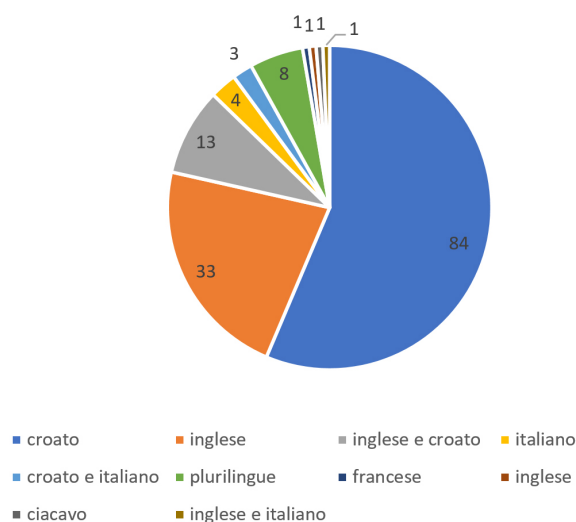
Da quanto riassunto nella tabella che segue (tab. 1), in cui riportiamo i dati sul corpus raccolto, nel PL di Pola (in centro città) sono presenti le seguenti lingue: croato, italiano, inglese, francese, ciacavo, tedesco e russo.

Categorie analitiche	Lingue contenute
Combinazioni	croato, croato e italiano, croato e inglese, inglese, italiano, francese, ciacavo, plurilingue (inglese, italiano, francese e tedesco)
Top-down (T-D)	croato (9), italiano e croato (14), croato e inglese (1), inglese (1), croato e italiano (1), inglese e tedesco (1)
Bottom-up (B-U)	croato (84), inglese (33), inglese e croato (13), italiano (4), croato-italiano (3), plurilingue <sup>5</sup> (8), francese (1), inglese (1), ciacavo (1), inglese e italiano (1)
Codice preferito	T-D: croato, croato e italiano B-UP: croato, inglese, inglese e croato
Per chi?	cittadini croati, turisti, immigrati
Visibilità	T-D: entrambi (una cornice, cornici separate) B-P: una cornice

Tabella 1: Risultati

Come si evince dalla visualizzazione dei risultati, la maggioranza dei segni di tipo *top-down* sono bilingui e monolingui (grafico 1): trattasi perlopiù di denominazioni di istituzioni e di nomi di vie. Spesso, però, le stesse non sono completamente bilingui, ma “overlapping” (Reh 2004, 12–14) e il testo viene presentato per intero solamente in lingua croata (come notato anche in Melchior e Matticchio, in prep.). Troviamo poi insegne monolingui croate e insegne con altre lingue. Diversi sono invece i risultati per le insegne *bottom-up* (grafico 2), la maggior parte delle quali (84) è monolingue croata, seguita da quelle inglesi. All’italiano qui è lasciato un ruolo marginale, principalmente per nomi di ristoranti.

<sup>5</sup> Qui compare la presenza della lingua russa (si veda la fig. 5).

Grafico 1: Lingue presenti nelle insegne *top-down*.Grafico 2: Lingue presenti nelle insegne *bottom-up*.

Nelle insegne multilingui figurano le lingue inglese, italiana, francese e tedesca. Appare invece interessante notare che nei segni di tipo *top-down* non sempre trova spazio anche la lingua italiana, come previsto invece dallo Statuto della città. Nella fig. 1 trattasi dell'annuncio esposto sulla finestra del locale in oggetto che la città di Pula/Pola vuole affittare. Per informazioni si rimanda all'*Upravni odjel za prostorno uređenje, komunalni sustav i imovinu*, tradotto sulla pagina ufficiale della città come *Assessorato alla pianificazione territoriale e alla tutela dell'ambiente*<sup>6</sup>. Nel secondo esempio, invece (fig. 2) viene

<sup>6</sup> <https://www.pula.hr/it/amministrazione/assessorati-e-servizi/assessorato-alla-pianificazione-territoriale-e-alla-tutela-della/>



affisso in lingua esclusivamente croata un avviso sull'orario di lavoro dell'ambulatorio nei giorni feriali e festivi.



Figura 1: Avviso su locale in affitto.

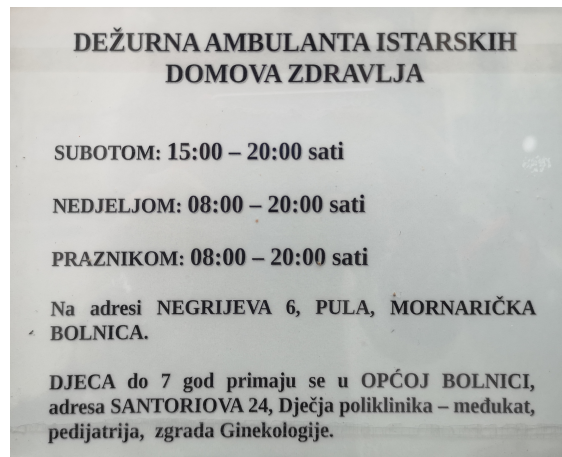


Figura 2: Orario di lavoro.

Le insegne 3 e 4 sono invece bilingui, ma nell'esempio 3 non è tradotta in italiano tutta la dicitura, manca la traduzione di *Ispostava Pola* (Distretto di Pola). Completamente paritario risulta invece l'uso delle lingue italiana e croata nella figura 4.



Figura 3: Istarski domovi zdravlja – Case della salute dell'Istria



Figura 4: Dječje igralište / Parco giochi

È naturalmente diverso il discorso quando si tratta di insegne commerciali, che devono attirare l'attenzione di potenziali acquirenti, anche stranieri – come nel caso di agenzie immobiliari – o, visitatori di musei, il che lascia spazio al plurilinguismo, come si evince dalle fig. 5 e 6.



Figura 5: Insegna di un'agenzia immobiliare.



Figura 6: Casa dell'olio d'oliva istriano.

Il plurilinguismo lascia poi spazio al monolinguisma inglese laddove il principale fruitore del servizio è il cittadino straniero (fig. 7).



Figura 7: Insegna di un autonoleggio

Quando la segnaletica *top-down* è rivolta sia al cittadino croato (in Istria) sia al turista, accanto al croato e all'italiano trova spazio anche la lingua inglese (figg. 8 e 9).



Figura 8: Parcheggio



Figura 9: Parcometro

Qui, tuttavia, le informazioni sono di rado presenti per intero in tutte e tre le lingue, come nell'esempio della fig. 8, in cui le informazioni relative ai biglietti e ai costi appaiono solo in lingua croata. Volendo andare ad analizzare anche l'italiano della segnaletica, che comunque non è oggetto di questo breve contributo, potrebbe apparirci interessante notare l'uso del termine 'parcometro' nella fig. 9. Benché, infatti, la terminologia amministrativa rappresenti sempre una sfida nel caso di lingue minoritarie che hanno lo status di lingue co-ufficiali fuori dai propri confini nazionali, come è il caso dell'italiano nella Regione Istriana, nell'esiguo corpus di Pula/Pola centro non sono stati trovati pseudoitalianismi. Tuttavia, andrebbe approfondita l'analisi delle traduzioni dei nomi di istituzioni bilingui (si veda ad es. la fig. 3), discorso già in parte analizzato in Lalli Pačelat et al. (2020) e in Lalli Pačelat e Matticchio (2021).

#### 4 Riflessioni conclusive

Il contributo offre una breve panoramica sugli ultimi studi sul PL in Istria (e in Croazia) e riporta dati sul PL documentato nella città di Pula/Pola nel mese di febbraio del 2020. I dati relativi alla presenza dell'italiano quale lingua co-ufficiale non sono sempre incoraggianti, in quanto spesso il bilinguismo visivo non è presente o lo è solo parzialmente. Questi dati sono però in linea con quanto riscontrato in altre ricerche sulla vitalità dell'italiano nella segnaletica delle città bilingui della Regione (Bogliun Debeljuh et al. 2019). Rispetto alla ricerca di Scotti Jurić e Poropat Jeletić (2016) potremmo ipotizzare che nel PL della città manchino ora alcune delle lingue, la cui presenza era stata documentata

dalle autrici. Diverse sono però le attività che nel frattempo hanno cessato ed è quindi lecito chiedersi quanto questo, insieme ai dati demografici dell'ultimo censimento, possano aver modificato il PL della città negli ultimi anni. Ulteriori ricerche, più esaustive, che prendano in considerazione l'intera città, simili a quella di Stolac e Hlavač (2021) nella città di Rijeka (Fiume), potrebbero offrire un quadro più chiaro del PL di Pula/Pola.

## Bibliografia

- Backhaus, Peter (a cura di). 2007. *Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Clevedon – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781853599484.
- Backhaus, Peter. 2009. "Rules and regulations in linguistic landscaping: A comparative perspective." In *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, a cura di Elana Shohamy e Durk Gorter, 157–172. New York – London: Routledge.
- Backhaus, Peter. 2006. "Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape." *International Journal of multilingualism*, 3 (1): 52–66.
- Bagna, Carla, Barni, Monica, e Bellinzona, Martina. 2020. "Linguistic landscape and urban multilingualism." In *The Routledge Handbook of Language Contact*, a cura di Evangelia Adamou e Yaron Matras, 349–365. New York – London: Routledge.
- Bagna, Carla, e Monica Barni. 2007. "La lingua italiana nella comunicazione pubblica/sociale planetaria." *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* XXXVI (3): 529–553.
- Bellinzona, Martina, e Trotta, Giuseppe. 2021. "I progetti SPRAR attraverso la lente del Linguistic Landscape. Uno studio di casi." In *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, a cura di Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauci e Mario Pace, 393–402. <https://edizionicafofoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-502-5/978-88-6969-502-5-ch-35.pdf> (ultimo accesso 8 giugno 2022).
- Ben-Rafael, Eliezer, Shohamy, Elana, Amara, Muhammad Hasan e Trumper-Hecht Nira. 2006. "Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel." *International journal of multilingualism*, 3(1): 7–30. DOI: 10.21832/9781853599170-002.
- Blommaert, Jan. 2013. *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes. Chronicles of complexity*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.
- Bocale, Paola. 2021. "Il panorama linguistico di Rijeka (Fiume) e Pula/Pola." In *Flumen Fiume Rijeka. Crocevia interculturale d'Europa*, a cura di Elisa Bianco, Paola Bocale, Daniele Brigadoi, Cologna e Lino Panzeri, 31–44. Milano: Ledizioni.
- Bogliun, Loredana, Burra Aleksandro, e Debeljuh, Andrea. 2019. "Uso pubblico della lingua italiana e attuazione del bilinguismo integrale nelle città e nei comuni bilingui della Regione Istriana", ricerca commissionata dal Consiglio della Minoranza Italiana della Regione Istriana, non pubblicata.
- Castillo Lluch, Mónica, Kailuweit, Rolf, e Pusch Claus D. (a cura di). 2019. "Linguistic Landscape Studies. The French connection." Freiburg i.Br. – Berlin – Wien: Rombach Verlag.

- Cenoz, Jasone, e Gorter, Durk. 2006. "Linguistic landscape and minority languages." *International Journal of Multilingualism*, 3: 67–80.
- Dal Negro, Silvia. 2009. "Local policy modeling the linguistic landscape." In *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, a cura di Elana Shohamy e Durk Gorter, 246–258. New York – London: Routledge.
- Dukovski, Darko. 2011. *Povijest Pule: deterministički kaos i jabači apokalipse*. Pula: Istarski ogranak Društva hrvatskih književnika.
- Edelman, Loulou. 2010. *Linguistic landscapes in the Netherlands: A study of multilingualism in Amsterdam and Friesland*. Tesi di dottorato: Amsterdam: University of Amsterdam.
- Franceschini, Rita. 2014. "Italy and the Italian-Speaking Regions, Manuals of Language Acquisition." In *Manual of Language Acquisition* [Manuals of Romance Linguistics, 2], a cura di Christiane Fäcke, 529–554. Berlin – Boston: De Gruyter.
- Gorter, Durk 2006. "Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism." *International Journal of Multilingualism*, 3(1): 1–6. DOI:10.1080/14790710608668382.
- Huebner, Tom. 2006. Bangkok's linguistic landscapes: Environmental print, codemixing and language change. *International journal of multilingualism*, 3(1): 31–51.
- Hymes, H. Dell. 1972. Models of the interaction of language and social life. In *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, a cura di John Joseph Gumperz e Dell H. Hymes, 35–71. London: Basil Blackwell (edizione del 1986).
- Lalli Pačelat, Ivana, Brkić Bakarić, Marija, e Matticchio, Isabella. 2020. "Službena dvojezičnost u Istarskoj županiji: stanje i perspektive." *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 46(2): 815–837. DOI: 10.31724/rihjj.46.2.20.
- Lalli Pačelat, Ivana, e Matticchio, Isabella. 2021. "Lingue minoritarie e traduzione: il caso dell'italiano amministrativo nella Regione Istriana." *SRAZ*, LXVI, 33–42. DOI: 10.31724/rihjj.46.2.20.
- Landry, Rodrigue, e Bourhis, Richard Y. 1997. "Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality." *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1): 23–49. DOI: 10.1177/0261927X970161002.
- Lanza, Elisabeth, e Woldemariam, Hirut. 2009. Language policy and globalization in a regional capital of Ethiopia. In *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, a cura di Elana Shohamy e Durk Gorter, 189–205. New York – London: Routledge.
- Marten, Heiko, F., Mensel, Luk Van, e Gorter, Durk. (a cura di). 2012. *Minority languages in the linguistic landscape*. London. Palgrave Macmillan.
- Milani-Kruljac, Nelida, 1990. La comunità italiana in Istria ea Fiume: fra diglossia e bilinguismo. Rovigno: Centro di Ricerche Storiche.
- Melchior, Luca e Isabella Matticchio. (in preparazione). "Da Oltra 'l torcio al Limido dele Roje. Sulle varietà romanze nel paesaggio linguistico istriano." *Linguistic Landscapes in der Romania: Zwischen Regionalisierung und Globalisierung*, Romanistentag 2021, Augsburg.
- Melchior, Luca. 2020. "L'italiano nei linguistic landscapes dell'Austria meridionale: alcune considerazioni." *Studia Universitatis Hereditati*, 8(2): 23–43 <http://www.hippocampus.si/ISSN/2350-5443/2-2020/2350-5443>. (ultimo accesso 5 maggio 2022).



- Oštarić, Antonio. 2022 (in corso di stampa). "Talijanski jezik u jezičnom krajoliku Zadra." *Sponde: Časopis za jezike, književnosti i kulture između dviju obala Jadrana / Rivista di lingue, letterature e culture tra le due sponde dell'Adriatico*, 1.
- Oštarić, Antonio. 2020. *Ekologija jezične raznolikosti Zadra*. Doktorska disertacija. Zadar: Sveučilište u Zadru. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:296737> (ultimo accesso 12 luglio 2022).
- Pavlenko, Aneta. 2010. "Linguistic Landscape Kyiv, Ukraine: A Diachronic Study." In *Linguistic landscape in the City*, a cura di Elana Shohamy, Eliezer Ben-Rafael e Monica Barni, 246–258. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.
- Pütz, Martin, e Mundt, Neele (a cura di). 2019. *Expanding the Linguistic Landscape: linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rampton, Ben. 2012. "A neo-Hymesian trajectory in applied linguistics." *Working Papers in Urban Language and Literacies*, paper 78, 1–11.
- Reh, Mechthild. 2004. "Multilingual writing: A reader-oriented typology—with examples from Lira Municipality (Uganda)." *International Journal of the Sociology of Language*, 170: 1–41, DOI: 10.1515/ijsl.2004.170.1.
- Rončević, Marina. 2019. *Jezični krajolik grada Rijeke između prošlosti i sadašnjosti*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. [http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11025/1/Roncevic\\_Marina.pdf](http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11025/1/Roncevic_Marina.pdf) (ultimo accesso 10 giugno 2022).
- Rosenbaum, Yehudit, et al. 1977. English on Keren Kayemet street. In *The spread of English: the sociology of English as an additional language*, a cura di Joshua A. Fishman, Robert L. Cooper, e Andrew W. Conrad, 179–196. Rowley Mass: Newbury House.
- Scollon, Ron, e Suzie Scollon-Wong. 2003. *Discourses in place: Language in the material world*. New York – London: Routledge.
- Scotti Jurić, Rita, e Poropat Jeletić, Nada. 2016. Paesaggio linguistico plurilingue urbano. Il caso della città di Pola. In *Studi filologici e interculturali tra traduzione e plurilinguismo*, a cura di Rita Scotti Jurić, Nada Poropat Jeletić e Isabella Matticchio, 325–344. Roma: Aracne editrice. DOI: 10.4399/97888548xxxxx24.
- Shohamy, Elana, e Durk Gorter. (a cura di). 2009. *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. New York: Routledge.
- Siebetcheu, Raymond. 2015. "La lingua italiana nei panorami linguistici urbani delle città camerunensi." *Italiano Linguadue. 20 anni di insegnamento dell'italiano L2 in Camerun. bilancio e prospettive*, 7 (2): 59–70.
- Sloboda, Marián. 2009. "A Comparative Analysis of (Post)Communist Belarus, Czech Republic and Slovakia." In *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, a cura di Elana Shohamy e Durk Gorter, 173–188. New York – London: Routledge.
- Sloboda, Marián, Šimičić, Lucija, Szabó Gilinger, Eszter, e Vigers, Dick. 2012. "The policies on public signage in minority languages and their reception in four traditionally bilingual European locations." *Media and Communication Studies*, 63: 51–88.
- Stolac, Diana. 2018. "Reklame i jezični krajolik." In *Jezik i njegovi učinci*, a cura di Diana Stolac e Anastazija Vlastelić, 301–316. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku i Srednja Europa.

- Stolac, Diana, e Jim Hlavač. 2021. "Riječki jezični krajolik." Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Szabó Gilinger Eszter, Sloboda, Marián, Šimičić, Lucija, e Vigers, Dick. 2012. "Discourse coalitions for and against minority languages on signs: linguistic landscape as a social issue." In *Minority languages in the linguistic landscape*, a cura di Durk Gorter e Luk van Mansel, 263–280. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Šamo, Rnata, e Pliško, Lina 2018. "The linguistic landscape in the Brijuni National Park." *Hum: časopis Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru*, 13(20): 66–86.
- Tulp, Stella M. 1978. "Reklame en tweetaligheid: Een onderzoek naar de geografische verspreiding van franstalige en nederlandstalige affiches in Brussel." *Taal en sociale integratie*, 1: 261–288.
- Uberti-Bona, Marcella. 2021. "Il progetto paesaggi e lingua: criteri, applicazioni e sfide nello studio del paesaggio linguistico." *Italiano LinguaDue*, 13(1): 537–561, DOI: 10.13130/2037-3597/15899.
- Vedovelli, Massimo, e Machetti, Sabrina. 2006. "Italiano e lingue esotiche in contatto nella comunicazione sociale: il caso dei italianismi a Tokyo." In *Lo spazio linguistico italiano e le «lingue esotiche». Rapporti e reciproci influssi. Atti del XXXIX congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI)*. Milano, 22–24 settembre 2005, a cura di Emanuele Banfi e Gabriele Iannàccaro, 181–195. SLI 50. Roma: Bulzoni.
- Yanmei, Han, e Xiaodan, Wu. 2020. "Language policy, linguistic landscape and residents' perception in Guangzhou, China: dissents and conflicts." *Current Issues in Language Planning*, 21(3): 229–253. DOI: 10.1080/14664208.2019.1582943.

# 20 Jahre Forschungsschwerpunkt „Mehrsprachigkeit in Kärnten (und darüber hinaus)“ Ergebnisse zum Slowenischen in Kärnten

Ursula DOLESCHAL

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Austria)

## Abstract

The use of Slovene in Carinthia has not yet been duly described in the linguistic literature. In this article the attempt is made to partly fill this gap by presenting results from research projects that have focussed on different aspects of this language use. Both examples of spoken language and of attitudes toward the use of Slovene are

presented. The article also aims at an overview of research on multilingualism conducted at the Slavic department of the University of Klagenfurt.

Keywords: *Multilingualism, Slovene in Carinthia, spoken language, language attitudes, Slovene in school*

(c) Ursula Doleschal; ursula.doleschal@aau.at

Colloquium: New Philologies, Volume 7, Issue 1 (2022)

doi: 10.23963/cnp.2022.7.1.7

Stable URL: <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/184>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).



## 1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist einem langjährigen Forschungsschwerpunkt der Autorin am Institut für Slawistik der Universität Klagenfurt gewidmet: *Mehrsprachigkeit in Kärnten (und darüber hinaus)*<sup>1</sup>. Unter diesem Titel werden seit 2003 folgende Themen in den Blick genommen: 1) die aktuelle Situation in Kärnten aus der Perspektive der Slawistik, das heißt Mehrsprachigkeit unter Beteiligung einer slawischen Sprache, konkret Slowenisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Russisch (das erklärt sich aus dem Profil der Klagenfurter Slawistik, die diese Sprachen erforscht und im Studium anbietet); 2) einen Aspekt der russisch-ukrainischen Mehrsprachigkeit, die Erforschung des Surzhyk, der russisch-ukrainischen gemischten Rede, die in der Ukraine weit verbreitet ist.

Diese Forschung wird in Zusammenarbeit mit Kolleg\*innen, Studierenden und Absolvent\*innen durchgeführt – einerseits in Form von Projekten wie „Jeder Tag Sprache“ und „Im Fokus: Slowenisch an der Sekundarstufe I: Institutionelle Zusammenarbeit – Lehrgangsentwicklung – Dokumentation – Teamentwicklung – Soziolinguistische Forschung“, die vom Bildungsministerium gefördert wurden (Mossakowski et al. 2010; Doleschal 2018; Doleschal & Reuther 2013).

Die Projekte „Erstellung von Beobachtungsbögen“, „Erstellung eines Lernportfolios“, „Schularbeitenanalyse“ und „Zweisprachiger Spracherwerb: Longitudinalstudie anhand schriftlicher Texte der Hermagoras-Volksschule: Digitalisierung, Auszeichnung, Auswertung“ wurden von der Universität Klagenfurt (teilweise mit Hochschulraumstrukturmitteln) finanziert (Doleschal & Robatsch 2015, Doleschal & Rieger 2021). Projekte zu den Kugy-Klassen, randständigen Sprecher\*innen u.a., durchgeführt von Brigitta Busch, wurden von der Gehring-Stiftung und der Universität Klagenfurt gefördert (vgl. Busch & Doleschal 2008). Ebenso wurde die Aufnahme und Transkription für das Projekt zur russisch-ukrainischen Zweisprachigkeit „Mehrsprachigkeit Russisch-Ukrainisch“, das in Zusammenarbeit mit Volodymyr Dubichynskyj (Charkiv) durchgeführt wurde (Doleschal, Dubičinskij & Rojter 2011; Dubichynskyj, Reuther & Doleschal 2016), von der Universität Klagenfurt gefördert und ist 2020 in ein DACH-Projekt („Hybridization from two sides“, gefördert vom FWF und der DFG) in Zusammenarbeit mit Gerd Hentschel (Oldenburg) gemündet (vgl. Hentschel & Reuther 2020). Manches ist durch Publikationsprojekte entstanden, vor allem Untersuchungen zur Sprachenpolitik in Österreich (Fischer & Doleschal 2013; Doleschal 2012a; 2012b; 2017; Melchior & Doleschal i. Vorb.).

Andererseits wurden Daten in Forschungsseminaren und Praktika erhoben und in Arbeiten der Studierenden dargestellt (Basic-Kaltak 2011; Buchwald 2006; Ebert & Pejić S.

<sup>1</sup> <https://campus.aau.at/cris/project/0f4dc44845ae29440145b1a35e826d76>

2005; Kumer 2017; Lach 2005; Mischkulnig 2019; Müller 2006; Ogris A. 2008; Ogris K. & Hainscho 2005; Robatsch 2012; Šukalo 2011) sowie im Rahmen von Diplomarbeiten (Buchwald 2008; Hainscho 2008; Madrian 2008; Ogris A. 2009; Pejić E. 2014; Pejić S. 2008; Polainer 2009; Vasić 2010), Masterarbeiten (Heim 2011; Ljevar 2020; Mikić 2017; Rieger 2021a) und Dissertationen (Maksimova 2006; Natmessnig i. Vorb.) veröffentlicht, die wesentlich zu diesem Forschungsschwerpunkt beigetragen haben und weiter beitragen.

## 2 Gegenstände der Forschung und Vorgehensweise

Untersucht werden einerseits die (spontane) Sprachverwendung anhand von Audio- und Videoaufnahmen mit Transkription, die vor allem durch Gruppengespräche und Interviews gewonnen werden, sowie durch Aufnahmen in zweisprachigen Schulen. Andererseits werden Sprachbiografien, Spracheinstellungen, „Spracherleben“ durch Interviews und Sprachenporträts erhoben. Ein dritter Gegenstand ist die Untersuchung des zweisprachigen, mehrsprachigen und herkunftssprachlichen Unterrichts mithilfe von Unterrichtsbeobachtung (Beobachtungsbögen, Audio- und Videoaufnahmen mit Transkription) und Interviews, Fragebögen, Schoolscapes, Workshops, Sprachenporträts. Weiterhin werden Schulaufsätze (Grundschule) erhoben und quantitativ sowie qualitativ analysiert. Für die sprachenpolitischen und institutionellen Fragen kamen die Methode der Dokumentenanalyse sowie Interviews zur Anwendung (Doleschal 2009; 2011; 2012a; 2012b; Hainscho 2008).

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht interessiert mich am meisten die Untersuchung der Sprache selbst, also *langue* und *parole*. Daher steht an erster Stelle die spontane Sprachverwendung in verschiedenen Situationen. Es ist ein großes Desiderat, die Art der Sprachverwendung mehrsprachiger Personen zu dokumentieren. Denn sowohl die zweisprachige als auch die jeweils einsprachige Rede der Kärntner Slowen\*innen einerseits und der slawischen Migrant\*innen mit B/K/S-Hintergrund andererseits sind in der slawistischen sprachwissenschaftlichen Forschung bis heute kaum beschrieben und mit Beispielen illustriert worden (abgesehen von dialektologischen Untersuchungen). Dasselbe gilt, wenn auch in geringerem Ausmaß, für den Surzhyk, also verschiedene Ausprägungen von Mischformen aus Ukrainisch und Russisch. Das zweite Forschungsinteresse betrifft das Spracherleben (vgl. Busch 2021, 13–14) das die subjektive Wahrnehmung von Sprache und Sprachen in den Blick nimmt: Wie habe ich meine eigene Sprachenbiografie erlebt, wie nehme ich mein sprachliches Umfeld wahr? Welche Einstellungen habe ich zu verschiedenen Sprachen, zu verschiedenen Varietäten einer Sprache – meiner eigenen oder

der von anderen? Die Sprachverwendung kann nicht unabhängig von der Sprachbiografie betrachtet werden, daher ergänzen sich diese beiden Forschungsinteressen.

Ein Forschungsgebiet, das sich durch das Interesse der Studierenden ergeben hat, ist die zweisprachige Schule. Das Institut für Slawistik ist zwar nicht an der Ausbildung von Lehrer\*innen für die Primarstufe beteiligt, da aber immer wieder Grundschullehrer\*innen das Studium der Slawistik belegen, kam es in Seminararbeiten zu Untersuchungen der Verwendung der slowenischen Sprache in zweisprachigen Volksschulklassen (Lach 2005; Ogris & Hainscho 2005) und so zu unserem Forschungsinteresse, das in ein Kleinprojekt an der zweisprachigen Hermagoras-Volksschule mündete, in dem wir mit zwei Forschungsteams den Unterricht beobachteten, Video- und Audioaufnahmen machten, sowie mit Hilfe von Sprachenporträts Gruppengespräche mit Kindern und Interviews mit Lehrer\*innen und Eltern führten und die *Linguistic Landscape* der Schule dokumentierten (Mossakowski et al. 2010; Purkarthofer 2016; Doleschal 2018). Mit diesem Projekt wollten wir dem Wunsch der Schule nach einer Evaluation ihres Modells des zweisprachigen Unterrichts mit tageweisem Wechsel der Sprache nachkommen. Das Team, das sich mit dem Spracherleben beschäftigte, bestand aus Brigitta Busch und Student\*innen aus Wien, das andere, das den Unterricht beobachtete und aufnahm, aus Ursula Doleschal und Klagenfurter Student\*innen (Katharina Ogris, Sanela Pejić, Fabian Prilasnig). Der Wunsch der Schule nach einer Evaluation ihrer Tätigkeit bestand nach Abschluss des Projekts weiter, daher haben wir uns mit den schriftlichen Arbeiten der Schüler\*innen beschäftigt und diese quantitativ untersucht (Robatsch 2014; Doleschal & Robatsch 2015; Doleschal & Rieger 2021; 2022; Rieger 2021a; 2021b).

Im Rahmen von Seminar- und Masterarbeiten wurde auch ein Schulversuch in einer Neuen Mittelschule beforscht, der B/K/S als Schwerpunkt setzt (Kokić 2013; Mikić 2014), sowie die russische Sonntagsschule (Bacher 2014; Cesnik 2013; Deutschmann & Krasser 2013; Fritz 2013; Igerc 2015; Lazarenko 2013; Semmelrock 2015; Wachter 2013). Hier haben die Studierenden beobachtet, Fragebogenerhebungen gemacht und Interviews geführt.

### 3 Ergebnisse zu Slowenisch in Kärnten

Im folgenden Abschnitt soll eine Charakteristik der slowenisch-deutschen Mehrsprachigkeit versucht werden, wie sie sich aus den verschiedenen Materialien und Forschungsarbeiten zusammensetzen und interpretieren lässt. Diese Ergebnisse bestätigen oft die Wahrnehmung in Kärnten lebender Personen und belegen und untermauern diese wissenschaftlich.

### 3.1 Sprachverwendung – Zweisprachigkeit

Betrachten wir zunächst die in den Aufnahmen verwendete Sprache. Das Slowenische in Kärnten steht seit Jahrhunderten in Kontakt mit dem Deutschen. Die meisten Kärntner Slowen\*innen sind seit mindestens zwei Generationen zweisprachig (vgl. Schellander 1988, 269). Zudem besteht in Kärnten der 1926 von Martin Wutte zu politischen Zwecken kreierte Mythos vom Windischen als einer deutsch-slowenischen Mischsprache (Wutte 1927; vgl. dazu auch Reichmayr 2003, 108–118). Es war daher von großem Interesse, wie sich dieser Sprachkontakt in der Rede von Kärntner Slowen\*innen auswirkt.

Die Aufnahmen decken folgende Gesprächssituationen ab:

1. Interview (dyadisch),
2. Unterricht in der zweisprachigen Grundschule,
3. Mittagessen im zweisprachigen Kindergarten,
4. Probe einer Kindertheatergruppe.

Es handelt sich daher weitgehend um spontansprachliche Äußerungen, die jedoch in stark strukturierten Sprechsituationen zustande gekommen sind:

1. Interviews sind durch eine klare Rollenverteilung der Teilnehmer\*innen sowie die Art und Abfolge der Redebeiträge (Frage-Antwort) charakterisiert.
2. In den Unterrichtssituationen leiten die Lehrer\*innen die Kommunikation; auch hier ist die Art und Abfolge der Redebeiträge vorhersehbar, es bleibt jedoch auch Raum für spontane Äußerungen.
3. Dasselbe gilt *mutatis mutandis* für die Essenssituation im Kindergarten, wobei hier mehr ungeplante Äußerungen möglich sind.
4. Die Theaterprobe schließlich ist einerseits durch den vorgegebenen Text des Theaterstücks strukturiert, andererseits durch den Regisseur, der die Probe leitet und in dieser Rolle die Kinder immer wieder unterbricht und anweist. Diese Anweisungen sind spontane Äußerungen, ebenso die Reaktionen der Kinder darauf. Dazwischen ist Raum für kurze Gesprächssequenzen.

Diese Gesprächssituationen tragen Züge der formellen Kommunikation: Interviews und Theaterprobe wegen ihres ernsthaften und zielgerichteten Zwecks, die Unterrichtssituation in der Schule und das Mittagessen im Kindergarten als Kommunikation im Rahmen einer Institution des Bildungswesens. Wegen der Vertrautheit der meisten Gesprächsteilnehmer\*innen miteinander ist diese Zuordnung allerdings nicht ausschließlich und kann durchbrochen werden. Viele Gesprächsbeiträge weisen daher auch informelle Züge auf, wie etwa die Verwendung von Dialekt.

Wegen des Fehlens nichtstrukturierter Gruppengespräche unter Erwachsenen sowie von Kommunikation in anderen Domänen decken die Aufnahmen nur einen Ausschnitt der Kärntner slowenischen Spontansprache ab. Nichtsdestoweniger finden wir drei verschiedene sprachliche Varietäten als Realisierungsformen, die ich auf Grund der sprachlichen Merkmale, der Domäne der Verwendung und der Beschreibung durch die slowenischsprachigen Studierenden als *Dialekt*, *Umgangssprache* (*pogovorni jezik*, vgl. Toporišič 2000, 16–17; Schellander 1988, 266) und *Standardsprache* (*zborni jezik*, vgl. ebd.) klassifiziere. (Eine unabhängige Überprüfung dieser Zuordnung durch eine größere Zahl von Sprecher\*innen des Slowenischen in Kärnten wäre ein Desiderat). Diese Varietäten sollen im Folgenden beispielhaft vorgestellt werden.

Besonders auffällig ist, dass entgegen den Erwartungen in den Aufnahmen kaum Kodewechsel vorkommt, ebenso wie kaum lexikalische Germanismen. In den Interviews und bei der Theaterprobe kommen zudem keine Redebeiträge auf Deutsch vor. In der Kindergarten- und Schulsituation hingegen sprechen vor allem die Kinder häufig Deutsch. Dies liegt bei einigen an der Sprachkompetenz in Slowenisch. Aber auch unabhängig von ihrer Kompetenz und sprachlichen Sozialisation sprechen die Kinder untereinander in der Regel Deutsch, z.B. in den Pausen oder nach der Theaterprobe.

Das Fehlen von Kodewechsel ist insofern erstaunlich, als Kärntner Slowen\*innen bei Befragungen angeben „gemischt“ zu sprechen (vgl. Zavratnik Zimic 1998; Zupančič 1999). Dieser Befund mag an der genannten Strukturiertheit und Formalität der Sprechsituationen liegen, bei den dyadischen Interviews zusätzlich an dem ständigen Bewusstsein, dass die Gespräche aufgezeichnet werden. Ein weiterer Grund ist wahrscheinlich darin zu suchen, dass es sich bei sehr vielen Sprecher\*innen um bewusste Slowen\*innen (Brunner 1988; Zavratnik Zimic 1998) handelt, die Slowenisch nicht nur daheim erworben, sondern auch in der Schule gelernt haben.

Dass die Interviewsituation auch zwischen miteinander vertrauten Personen als formell empfunden wird, merkt Sabine Buchwald (2006, 6) an: Das Interview mit ihrem Bruder verläuft im Jauntaler Dialekt. Jedoch bemühe sich der Interviewte „um eine korrekte Formulierung und einen guten Ausdruck“ und wechsele dadurch gelegentlich in die Standardsprache – vor allem um Germanismen zu vermeiden. Ohne Aufnahmegerät würde er diese Formen im Gespräch mit ihr nicht verwenden. Die standardsprachlichen Ausdrücke sind im folgenden Ausschnitt (1) fett gesetzt und würden im Dialekt *swawaju, prawhaš, glüh* lauten.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Mit <w> wird ein bilabialer Frikativ oder Gleitlaut bezeichnet.

## (1) Ausschnitt aus einem Interview im Jauntaler Dialekt

- 0651    če hrwašku mornješ, (---)  
           Wenn du Kroatisch sprichst
- 0652    pəč wmiəs čosi koka besiəda (-) m: (-) ti majnka-  
           und dir dabei dann halt irgendein Wort fehlt
- 0653    i:n tistu pa: (-) **w slowenščini** puwieš,  
           und du das dann auf Slowenisch sagst
- 0654    in se čist normalnu: (--) čist normalnu **goworiš** (--)  
           und dich ganz normal, ganz normal redest
- 0655    (---) tək da tam se z z  
           so dass du dich dort
- 0656    čist normalnu wohku sprawhaš na murju wse; (2.3)  
           ganz normal unterhalten kannst am Meer;
- 0657    **ISTO** pa s: **isto** pa: zaj smu lietəs bəli na murju w  
           (--)  
           das Gleiche aber mit – das Gleiche aber – jetzt waren wir heuer am Meer in
- 0658    črni guari tam pa isto TAM je pa, (---)  
           Montenegro und dort ist es aber genau so

Eine standardnahe Umgangssprache kommt sowohl in manchen Interviews als auch in den Kindergarten- und Schulsituationen vor. Die Lehrer\*innen sprechen in unseren Aufnahmen in der Regel in einer solchen Varietät (2), (3). Mit Kindern, die Dialekt sprechen, verwenden sie im Zweiergespräch auch dialektale Formen bzw. eine dialektnahe Umgangssprache (4).

In (2) erklärt die Lehrperson einem Kind, wie es den Puls fühlen kann. Die umgangssprachlichen Formen sind fett gesetzt. Sie zeichnen sich vor allem durch das Fehlen unbe-  
 tonter Vokale aus, wie es im Übrigen auch für die Umgangssprache von Ljubljana typisch ist (vgl. Toporišič 2000, 16–23; *tvojga* vs. *tvojega*, *probat* vs. *probat*) sowie, in der Form *spredaj*, durch [e] an Stelle von standardsprachlich [a]: *spredaj*.

## (2) Ausschnitt aus einer Schulstunde

L (tuu:: (zu M)) (8.0) ((es wird leise getuschelt)) tu  
da, da  
(.) jaz **tvojga** čutim (-) kaj ga ti (.) ne bi (---) tu  
spüre ich deinen, warum solltest du da – nicht  
**spredej** (-) morš (-) **probat** ((fühlt den Puls bei M.))  
vorne musst du es probieren

In Ausschnitt (3) bewertet die Lehrperson das Verständnis der Kinder. Sie spricht dabei das Wort *supa* so aus, wie es in der lokalen deutschen Umgangssprache üblich ist [ˈsopə], in der slowenischen Standardsprache (und Umgangssprache in Slowenien) würde es [ˈsuper] lauten.

## (3)

L točno, **supa**, odlično.  
genau, super, sehr gut.

In Ausschnitt (4) verwendet die Lehrperson in einigen Wörtern teilweise dialektale Phonetik: Das Phonem /l/ wird als bilabialer Gleitlaut ausgesprochen *brawa*, *biwa*, *pozabwa*, das Phonem /k/ als Knacklaut *zaqaj* ([ʔ] notiert mit <q>).

## (4)

023 Ka: **zaqaj** pa nisi **brawa zaqaj** (--) ha (--)  
Warum hast du das nicht gelesen, warum?  
024 ...  
025 Ka: in to je pa tudi domača vaja **biwa** (3.0 sec) si  
**pozabwa** (2.5 sec) že spet (4.0 sec) a boš dons  
Und das war doch auch die Hausaufgabe, hast du vergessen? Schon wieder.  
Wirst du heute?

Es gibt auch Fälle von Kodewechsel. Diese sind jedoch sehr selten und personentypisch (vgl. die Interviewausschnitte in Ogris 2009). Im folgenden Beispiel (5) aus Ogris (2009, 77) wird ein deutsches Substantiv in die slowenische Rede eingefügt:

(5)

MK: ja seveda prvi trenutek imaš že malo takšen **kultur-schock**, ker je pač že dva milijona ljudi tam ne skoraj in doma v vasi je pač šestdeset hiš, to je že mav razlika

Ja natürlich, im ersten Moment hast du schon ein bisschen so einen *Kulturschock*, weil dort doch schon beinahe zwei Millionen Menschen sind und zu Hause im Dorf sind doch sechzig Häuser, das ist schon ein bisschen ein Unterschied.

Etwas häufiger finden wir Redebeitragsswitching, d.h., ein Redebeitrag ist auf Slowenisch, der nächste auf Deutsch. Dies ist typisch für die Schulsituationen wie in folgenden beiden Sequenzen (6), (7):

(6)

L: ampak (.) to (-) kar (.) smo (.) tu (-) začeli (--) to (-) pa (.) končajte (2.0) v (.) redu <<fragend>  
aber das was wir da begonnen haben, das macht ihr dann fertig, in Ordnung?

A: okej (.) to (-) pomeni::  
okay, das heißt

K: **drei** (-) **Rechnungen**  
drei Rechnungen

(7)

L: kdaj pa pravzaprav vaš dojenček pride?  
Wann kommt eigentlich euer Baby?

n: hm?  
hm?

L: vaš dojenček  
euer Baby

L: hm::: **am vierzehnten Mai**  
hm am vierzehnten Mai.

In Beispiel (6) kann dem Kodewechsel eine diskursive Bedeutung zugeschrieben werden – eine abschließende Funktion auf Deutsch. Im zweiten Fall (7) handelt es sich wahrscheinlich um eine Sprachwahl aus Bequemlichkeit oder (noch) nicht ausreichender Kompetenz in Slowenisch, wie sie in der zweisprachigen Schule seitens der Schüler\*innen häufig vorkommt, denn seit den 2000er-Jahren besitzen nur etwa 15% der zum zweisprachigen Unterricht angemeldeten Kinder gute Slowenischkenntnisse, hingegen werden etwa



70% ohne Vorkenntnisse in die zweisprachige Volksschule eingeschrieben (Sandrieser, Urbinc & Weinfurtner o.J., 72).

In den Aufnahmen finden sich auch Gespräche, die weitgehend in standardsprachlichem Slowenisch verlaufen und keine dialektalen oder deutschen Einflüsse erkennen lassen, wie etwa folgender Ausschnitt (8) aus einem Interview in Ogris (2009, 100):

(8)

L: je na vsak način tako, da večinoma nemško govorim, to je prav, in jaz sem to tudi pravzaprav šele – to ni bilo čisto na začetku študija, temveč tam nekje na sredini ali tako. predvsem zdaj v zadnjem času sem opazila, da mi am zelo manjka slovenščina.

Es ist auf jeden Fall so, dass ich meistens Deutsch spreche, das ist wahr, und ich habe das eigentlich erst – das war nicht ganz am Anfang des Studiums, sondern irgendwo dort in der Mitte oder so. Vor allem in der letzten Zeit habe ich bemerkt, dass mir ähm Slowenisch sehr fehlt.

Aus den zur Verfügung stehenden Aufnahmen erkennen wir, dass die slowenisch-deutsche Mehrsprachigkeit in Kärnten nicht zwangsläufig zu zweisprachiger Rede oder zu einem Überwiegen von Germanismen führt. Es zeigt sich vielmehr ein deutlicher Effekt des bewussten Slowen\*innentums sowie auch der Kenntnis der slowenischen Standardsprache: Bewusste Sprecher\*innen kontrollieren ihren Sprachgebrauch dahingehend, dass sie Kodewechsel vermeiden und teilweise sogar anstelle von ansonsten in ihrer Varietät üblichen Germanismen Ausdrücke aus der slowenischen Standardsprache verwenden. Das Bewusstsein der Verfügbarkeit sowie auch die Kenntnis der Standardsprache aus dem Schulunterricht führt dabei zusätzlich zu einer bewussteren Verwendung des eigenen Dialekts (vgl. Kumer 2017).

### 3.2 Die Stellung des Slowenischen in Kärnten

Kommen wir nun zum zweiten Forschungsinteresse des Forschungsschwerpunktes – dem Spracherleben – zur Wahrnehmung und Einstellung von Kärntner\*innen gegenüber der slowenischen Sprache und zu ihrer Verwendung in Kärnten.

Die Möglichkeit, Slowenisch zu sprechen, ist stark beschränkt. Die öffentliche (vgl. Hainscho 2008) und damit auch die lebensweltliche Funktion des Slowenischen ist in den vergangenen 100 Jahren merklich zurückgegangen. Diese Beschränkung wird in den Interviews für Doleschal (2009) thematisiert:

## (9) Interview für Doleschal (2009)

Ja je zelo še v zasebni ali pa v takih okoljih kot smo tukaj. Tam seveda funkcionira ampak to je zaščitano okolje

Ja, es ist sehr im persönlichen – oder aber in solchen Umgebungen, wie wir hier sind. Da funktioniert es natürlich, aber das ist eine geschützte Umgebung.

## (10) Interview für Doleschal (2009)

Če lahko tako rečem, imamo vedno manj takih govorcev slovenskega jezika, ki se tega jezika naučijo doma. Tako da bi morali po malem še šteti tudi družine za infrastrukturo recimo slovenskega jezika na Koroškem. In te infrastrukture je pravzaprav vedno manj. Wenn ich so sagen kann, haben wir immer weniger solcher Sprecher der slowenischen Sprache, die diese Sprache daheim lernen, so dass wir bald auch die Familien zur Infrastruktur der slowenischen Sprache in Kärnten zählen müssten. Und diese Infrastruktur wird eigentlich immer weniger.

## (11) Interview für Doleschal (2009)

Ja, dejstvo je, da recimo državna infrastruktura sama od sebe slovenščine nikjer ne ponuja ali pa uporablja. To je vedno samo na zahtevo, vedno samo na zahtevo, na zelo kakor bi rekel odločno zahtevo. [...] vse ostalo je pa pravzaprav na Koroškem avtomatično nemško.

Ja, Fakt ist, dass sagen wir die staatliche Infrastruktur von sich aus Slowenisch nirgends anbietet oder verwendet. Das passiert immer nur durch Einfordern, immer nur durch Einfordern, durch ein sehr entschlossenes Einfordern, würde ich sagen [...] alles andere ist eigentlich in Kärnten automatisch deutsch.

## (12) Interview für Doleschal (2009)

Jaz vem za šole, tudi za ljudske šole, če so kake prireditve, šolske prireditve, da se pa v nekaterih krajih tudi mora iz političnih vzrokov zelo skromno uveljaviti slovenščina, da imajo samo pozdrav v slovenščini in potem je vse v nemščini.

Ich weiß von Schulen, auch von Volksschulen, wenn es da Veranstaltungen gibt, Schulveranstaltungen, dass sich in manchen Orten aus politischen Gründen das Slowenische sehr bescheiden geltend machen muss, dass man nur die Begrüßung auf Slowenisch macht und dann ist alles auf Deutsch.

Dieser Rückgang der lebensweltlichen Funktion (vgl. auch Beispiel (17)) zeigt sich auch an der Zusammensetzung der Schulklassen mit zweisprachigem Unterricht: Seit den 1980er-Jahren ist der Anteil an Kindern mit guten Slowenischkenntnissen bei Schuleintritt kontinuierlich und dramatisch zurückgegangen, ebenso der Anteil an Kindern

mit geringen Kenntnissen. Auf zwei Drittel gestiegen ist hingegen der Anteil der Kinder ohne Vorkenntnisse. Dies wird sowohl aus den Statistiken der Schulbehörden deutlich (Sandrieser, Urbinc & Weinfurtner o.J., 72) als auch in den Interviews thematisiert:

(13) Interview für Doleschal (2009)

Če gledamo samo na statistiko in na tiste ljudi, ki pač na Koroškem sodelujejo ali pa se udeležujejo pouka slovenščine, potem moram seveda reči, da je velika večina teh otrok in mladine takih, ki jim slovenščina ni prvi jezik. [...] jaz bi rekel, da na enega učenca s slovensko materinščino pridejo trije učenci z nemško materinščino. [...] v večini šol je pa slovenščina jezik dejansko manjšine, če govorimo o nosilcih aa recimo tega jezika. Wenn wir nur die Statistik betrachten und jene Leute, die in Kärnten mitarbeiten oder am Slowenischunterricht teilnehmen, dann muss ich natürlich sagen, dass die große Mehrheit dieser Kinder und Jugendlichen solche sind, deren Erstsprache nicht Slowenisch ist [...] ich würde sagen, dass auf einen Schüler mit slowenischer Muttersprache drei Schüler mit deutscher Muttersprache kommen. [...] in der Mehrheit der Schulen ist Slowenisch tatsächlich Minderheitensprache, wenn wir von den Trägern dieser Sprache sprechen.

Diese Ausschnitte (9)–(13) zeigen, wie sich die Situation und der Status des Slowenischen in Kärnten im 20. Jahrhundert verändert haben. Diese Entwicklung können wir mit zwei Sichtweisen auf das Slowenische in Kärnten in Verbindung bringen, die sich aus den verschiedenen Interviews und Erhebungen zur sprachlichen Sozialisation herauskristallisieren und im Folgenden dargestellt werden: Einerseits wird Slowenisch als Sprache einer hier ansässigen autochthonen Minderheit gesehen, also als etwas Eigenes, als Erstsprache einer Volksgruppe, und andererseits als die Sprache des Nachbarstaates und damit als Fremdsprache mit regionaler Bedeutung. Diese Sichtweisen sollen mit Beispielen aus den Interviews belegt werden.

### 3.2.1 Slowenisch als Sprache der autochthonen Minderheit und als Nachbarsprache

Das folgende Beispiel (14) stammt aus einem Interview, in dem es um die Frage der Kärntner slowenischen Identität geht. Die Interviewpartnerin nennt Slowenisch ihre Muttersprache, die für sie sehr wichtig ist, diese Muttersprache ist der Dialekt, der in der Familie gesprochen wurde, und sie möchte diese Muttersprache auch später an ihre Kinder weitergeben.

(14) Interview aus Ogris (2009, 80)

[...] moja materinščina – to je pač za mene nekaj zelo važnega in to je tisti jezik, ki sem ga pač od začetka govorila, ker sem ga slišala, in am jaz sem med drugim tud, zato ker mi je ta jezik važen, sem jaz med drugim to tud študirala. Seveda smo mi doma v narečju govorili in tako in, jaz bom to tud če bom sama enkrat otroke imela, hočem to naprej posredovati, in ja to mi je zelo važno no [...]

[...] meine Muttersprache – das ist für mich etwas sehr Wichtiges und das ist die Sprache, die ich schließlich von Anfang an gesprochen habe, weil ich sie gehört habe ... und ich habe u.a., weil mir die Sprache wichtig ist, hab ich das u.a. auch studiert. Natürlich haben wir daheim im Dialekt gesprochen und so und, ich werde auch, wenn ich selbst einmal Kinder habe, möchte ich das weitergeben, und ja, das ist mir sehr wichtig [...]

Eine andere Perspektive zeigt sich im Interview mit einem Vater, der sein Kind in einem zweisprachigen Kindergarten angemeldet hat, selbst aber nicht Slowenisch spricht. Auch in diesem Fall ist Slowenisch durch die Mutter Familiensprache und damit eine der Erstsprachen des Kindes. Es geht ihm jedoch dezidiert um Zweisprachigkeit, und zwar „so gut es geht“. Die zwei Rollen des Slowenischen als Minderheitensprache einerseits und andererseits als Sprache des Nachbarlandes werden beide genannt und als wichtig qualifiziert. Diese Wichtigkeit ist aus Sicht dieses Interviewpartners allerdings rational begründet, es geht hier um Vorteile für die Zukunft seines Kindes.

(15) Interview aus Vasić (2010, 130)

A: Warum haben Sie ihr Kind in einen zweisprachigen Kindergarten gegeben?

B: Damit der slowenische Sprachgebrauch noch erweitert wird. Zu Hause sprechen alle Slowenisch außer mir. Meine Frau ist zweisprachig aufgewachsen und wir wollen halt, dass unser Kind auch zweisprachig aufwächst. Daher versuchen wir, so gut es geht, das Kind zweisprachig zu erziehen. Obwohl ich ja nur einsprachig aufgewachsen bin, finde ich, eine zweite Sprache bringt einem Kind Vorteile, vor allem auch im späteren Berufsleben. Ich würde mich freuen, hätte ich als Kind auch diese Möglichkeit gehabt. Speziell das Slowenische spielt ja in Kärnten eh eine wichtige Rolle. Schließlich ist es ja eine Minderheitensprache und dann auch noch die Sprache des Nachbarlandes. Vor allem im Beruf ist es ja immer von Vorteil, mehrere Sprachen zu können, und wenn man das als Kind lernt, fällt es einem ja auch noch leichter.

Diese Kommodifizierung des Slowenischen als kulturelles Kapital in der Region wird auch in anderen Interviews genannt und zum Teil als Chance gesehen:

## (16) Interview für Doleschal (2009)

Mi ne moremo reči, mi smo sami zase, Slovenija nas ne zanima. Prav obratno to je tudi postalo zanimivo za take, ki učijo slovenščine kot tujega jezika. Ti se ja samo delno v svoji motivaciji učijo slovenščine, ker je pač manjšina na Koroškem, ampak bolj za to, ker je pač Slovenija zanimiva država zanje, gospodarsko, politično, kaj jaz vem, teh tudi ne smemo pozabiti. Teh je tudi veliko.

Wir können nicht sagen, wir sind nur für uns selbst da, Slowenien interessiert uns nicht. Genau umgekehrt ist das auch für solche interessant geworden, die Slowenisch als Fremdsprache lernen. Die lernen ja nur teilweise aus der Motivation heraus Slowenisch, weil es eine Minderheit in Kärnten gibt, sondern mehr deswegen, weil ja Slowenien ein interessanter Staat ist, wirtschaftlich, politisch was weiß ich, die dürfen wir auch nicht vergessen. Davon gibt es viele.

## (17) Interview für Doleschal (2009)

Večji del, če zdaj na šolo gledam, večji del gleda na funkcionalnost jezika, a ne, in zelo skromen del pa vidi to kot drugi deželni jezik, ki ga je treba živeti kot kulturni jezik, del Koroške in tako naprej.

Der Großteil, wenn ich jetzt auf die Schule schaue, der Großteil schaut auf die Funktionalität der Sprache und ein sehr geringer Teil sieht das als zweite Landessprache, die man als kulturelle Sprache, als Teil von Kärnten usw. leben sollte.

Die Wahrnehmung des Slowenischen als kulturelles Kapital bedingt, wie schon angelungen ist, ein vermehrtes Erlernen des Slowenischen als Fremdsprache, auch durch Personen, die diese Sprache im Alltag kaum nutzen können oder wollen. Betrachten wir daher die Sicht einer Studentin der Slawistik auf das Slowenische als Sprache des Nachbarstaates, als Fremdsprache, die ihr sehr am Herzen liegt. Sie hat eine emotionale Beziehung zu dieser Sprache, wie sie in (18) bei der Erklärung ihres Sprachenporträts zum Ausdruck bringt:

## (18) Interview aus Polainer (2009, 63)

Jo, das gehört auch noch zu meinem Herz dazu, weil mir einfach auch sehr viel an Slowenien liegt, mir des Land sehr gut gefällt und natürlich a die Sprache. I find, das ist a schöne Sprache [...] liegt mir einfach auch sehr am Herzen und i würd sagen, das is eben die Fremdsprache, die/ jo, <die ((betonend))> Fremdsprache, was für mich am wichtigsten is, die möchte ich auch am besten können.

Besonders interessant ist aber die Einstellung dieser Interviewpartnerin zum Slowenischen, wie es in Kärnten gesprochen wird. In (19) sagt sie auf die Frage, was sie vom Kärntner Slowenischen hält, Folgendes:

(19) Interview aus Polainer (2009, 63)

Na, gefällt mir nit. Also mir gefällt einfach wirklich dieses Ljubljana-Slowenisch [...] wenn jetzt a Kärntner eben die Hochsprache spricht und eben dieses „r“ a und alles – nit – betont wird und die Aussprache, na, das klingt für mich so als würd er eh deutsch reden oder unseren Dialekt mit, jo, mit anderen Wörtern. Jo, wenn man so richtig nicht hinhört auf die Wörter, nur auf die Melodie und, und auf die Aussprache irgendwie, dann hat man das Gefühl, dass eh der Kärntner Dialekt gredet wird. Das gefällt mir nit, weil das is für mi irgendwie keine richtige <Fremdsprache ((lachend))>

Diese Interviewpartnerin, die aus einem deutschsprachigen Gebiet in Kärnten stammt und Slowenisch studiert, formuliert hier auf eine interessante Weise, was die slowenische Sprache für einen Teil der Kärntner Bevölkerung bedeutet: Sie ist schön als Fremdsprache, aber hässlich als Umgangssprache in Kärnten selbst (vgl. auch Beispiel (21) unten und Schellander 1988, 267). Und sie soll Fremdsprache sein und bleiben. Man beachte auch das Denotat von „Kärntner Dialekt“: Gemeint sind hier die deutschen Mundarten Kärntens.

Diese Wahrnehmung des Slowenischen als legitime Sprache des Nachbarstaates, aber nicht als zweite Kärntner Landessprache wird, wie aus den Interviews hervorgeht, von einem Großteil der Kärntner Bevölkerung geteilt:

(20) Interview für Doleschal (2009)

Tako jaz vem da dosti ljudi reče, okej, sosedni jezik, ampak da ne akceptirajo, da je to drugi deželni jezik tukaj [...] to se popolnoma strinjam, da večina staršev tudi tako misli, in jaz mislim, okej, to je pač treba zdaj tako sprejeti.

Ebenso weiß ich, dass genügend Leute sagen, okay, Nachbarsprache, aber nicht akzeptieren, dass das hier die zweite Landessprache ist [...] da stimme ich völlig zu, dass die Mehrheit der Eltern auch so denkt und ich denke, okay, das muss man jetzt eben so akzeptieren.

Dazu ist zu sagen, dass das Prestige dieser Nachbarsprache in den vergangenen drei Jahrzehnten, insbesondere aber seit dem Beitritt Sloweniens zur Europäischen Union, stark gestiegen ist, was ebenfalls in verschiedenen Interviews thematisiert wird:

(21) Interview aus Polainer (2009, 82)

B: Jo, wenn man Slowenisch lernte oder konnte war man automatisch irgendwie abgestempelt als Jugo oder Tschusch, tendierst runter zum Tito, das war ja auch noch die Nachkriegszeit und da war die Propaganda noch sehr lebendig, da war halt alles, was mit Slowenisch zu tun hatte und mit dem Dialekt schiach. - - Abgestempelt.

A: Da wäre so eine Entwicklung wie jetzt wahrscheinlich niemals denkbar gewesen?

B: Unter diesen Umständen sicher nicht, weil die positive Entwicklung ist ja eigentlich erst jetzt nach dem, nach der Selbstständigkeit Sloweniens - - - und dann mit dem EU-Beitritt – eine sehr wichtige Rolle der EU-Beitritt.

Das Slowenische ist seit den 1990er-Jahren eine Fremdsprache, die man in Sprachkursen erlernt und die an Schulen – neben dem zweisprachigen Schulwesen – als Wahlpflichtfach und Freigegenstand angeboten wird. Immer mehr Eltern und Kinder aus deutschsprachigen Familien, mit oder ohne slowenische Wurzeln, möchten Slowenisch lernen und nutzen dabei das vielfältige Bildungsangebot in Kärnten, unter anderem im Rahmen des Minderheitenschulwesens (vgl. Sandrieser 2013).

(22) Interview aus Polainer (2009, 82)

[...] aus dem Grund ist die Sprache auch absolut akzeptiert als slowenische Schriftsprache, nicht als Kärntner Dialekt und das ist der Unterschied, deswegen haben die Leute einfach einen anderen Zugang, weil es jetzt weggesehen von der Kärntner Minderheit als Wirtschaftsfaktor gesehen wird und deswegen schicken die Leute mehr die Kinder in den Slowenischunterricht und nicht damit sie sich hier angliedern.

Die gleichzeitige Ablehnung der Verwendung des Slowenischen in der Kärntner Öffentlichkeit und als Umgangssprache, wie sie in den Zitaten (19)–(22) ebenfalls zum Ausdruck kommt, wird hingegen normalerweise durch informelle Äußerungen erkennbar, z.B. auch durch die Reaktionen auf die Rede der Abgeordneten Zalka Kuchling auf Slowenisch im Kärntner Landtag im April 2013 (<https://kaernten.orf.at/v2/news/stories/2580626/>) und auf den Versuch, das Slowenische in der Verfassung des Landes Kärnten zu verankern, der 2017 letztlich in die Formulierung mündete: Landessprache ist Deutsch (vgl. dazu genauer Pohl 2017).

Hier sind wir bei der Sprachenpolitik der Republik Österreich und ihrer Bundesländer angekommen. Schon die Verankerung des Deutschen, aber nicht des Slowenischen als Landessprache in der Verfassung Kärntens ist ein deutliches Zeichen für den Stellenwert des Slowenischen. Aber auch die Abteilung „Minderheiten“ im Bundeskanzleramt stößt in dasselbe Horn. Betrachten wir dazu einen Ausschnitt aus dem 4. Staatenbericht zur

Umsetzung der europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen (Bundeskanzleramt 2015, 106):

*Der Sachverständigenausschuss lädt die Behörden ein, die hohe Abbruchrate bei der slowenisch(zwei-)sprachigen Bildung in der 5. Schulstufe anzugehen. (Randzahl 271)*

Es bestätigt sich auch weiterhin der bekannte Trend, dass viele Kinder ihren in der Volksschule begonnenen Slowenischunterricht in der Sekundarstufe nicht fortsetzen. So sind im Schuljahr 2015/16 45,40 % der in Frage kommenden Schüler in der Volksschule zum Slowenischunterricht angemeldet, jedoch nur mehr 20,26 % der Schüler in der Sekundarstufe I (10-14-Jährige) und 24,33 % der Schüler in der Sekundarstufe II (15-18/19-Jährige). Die Ursachen dafür sind mehrschichtig. Einerseits sind knapp bemessene Ressourcen für das Angebot an Freigegenständen und Wahlpflichtgegenständen und die Konkurrenz anderer attraktiver Unterrichtsangebote als Ursache anzusehen. Organisatorische Fragen wie vorhandene Lehrerressourcen sind zu berücksichtigen. Weiters spielt aber auch eine Rolle, ob die Erziehungsberechtigten und die SchülerInnen selber umfassende Kenntnisse der Volksgruppensprache anstreben oder sich mit Anfängerkenntnissen zufrieden geben. In diesem Zusammenhang wirkt sich der Erwartungshorizont des gesellschaftlichen Umfeldes betreffend die Beherrschung der Volksgruppensprache entscheidend aus. Einstellungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Bedeutung und der wirtschaftlichen Verwertbarkeit der Volksgruppensprache kommen hier zum Tragen.

In diesem Ausschnitt verlangt der Sachverständigenausschuss, dass Österreich etwas gegen den frühen Ausstieg der Schüler\*innen aus dem Slowenischunterricht unternimmt, denn in der Grundschule lernen 45% der Schüler\*innen Slowenisch, ab der Sekundarstufe jedoch nur noch etwa 20%. Die Reaktion der österreichischen politischen Behörde in obigem Zitat könnte man folgendermaßen paraphrasieren: „Es gibt kein Geld dafür, es gibt attraktive Konkurrenzangebote und den Schüler\*innen reichen offenbar die Anfänger\*innenkenntnisse. Und das liegt alles an der Einstellung der Bevölkerung zum Slowenischen.“ Mit anderen Worten – anstelle einer politischen Strategie, um diesem Trend entgegenzuwirken und durch Prestigepolitik diese Einstellungen zu verändern – konstatiert die Behörde lediglich, was die offensichtlichen Ursachen sind und dass man gegen den „Erwartungshorizont des gesellschaftlichen Umfeldes“ nichts machen kann. Interessant ist auch der Hinweis auf die „wirtschaftliche Verwertbarkeit“ im Hinblick auf die Notwendigkeit einer Kommodifizierung von Minderheitensprachen. Dieser Auszug ist



kein Einzelbeispiel (vgl. Doleschal 2012a). Er passt zudem zur Aussage einer Interviewpartnerin, die auf die Frage, warum sie ihr Kind in einen zweisprachigen Kindergarten geschickt hat, Folgendes antwortet:

(23) Interview aus Vasić (2010, 130)

Das ist eigentlich so gekommen, weil ich selbst auch zweisprachig aufgewachsen bin. Damit er das halt auch lernt und dann in späterer Folge soll er die zweisprachige Volksschule besuchen. Später dann soll er selbst entscheiden ob er die Sprache noch weiter lernen möchte. Denn zu Hause sprechen wir eigentlich kein Slowenisch.

Diese Mutter ist zwar selbst zweisprachig aufgewachsen, spricht aber mit ihrem Kind nicht Slowenisch. Sie möchte trotzdem, dass ihr Sohn Slowenisch lernt. Diese Einstellung ist typisch, sie findet sich auch in anderen Interviews wieder. Der Spracherwerb wird an Kindergarten und Schule delegiert und die Entscheidung dem Kind zugeschoben. Dieses soll sich am Ende der Volksschulzeit selbst entscheiden. Elf der 20 von Vasić (2010) Interviewten sprechen daheim kein Slowenisch mit den Kindern. Davon sind nur fünf rein einsprachige Personen.

Die Delegation des Spracherwerbs an die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule bedingt unter anderem einen Rückgang der Dialekte, denn in Kindergarten und Schule wird von den Pädagog\*innen eine standardnahe Umgangssprache verwendet. Dies wird von einem Kärntner slowenischen Interviewpartner thematisiert:

(24) Interview aus Polainer (2009, 108)

B: Den Dialekt an und für sich kann man in der Schule eh nicht lernen, man kann aber sehr wohl die Sprachausbildung in die Schule abschieben und das ist dann die Schriftsprache, denn in der Schule und im Kindergarten wird die Schriftsprache vermittelt und ähm viele beruhigen ihr Gewissen halt damit, dass sie sagen, ihr Kind ist eh angemeldet, es lernt eh, es passt eh, und in der Schule lernen sie einfach die Schriftsprache. [...] Für das Überleben des Dialektes ist es eine Katastrophe, der Dialekt wird verschwinden und früher oder später gibt es den Dialekt einfach nicht mehr

### 3.2.2 Kombination der zwei Sichtweisen auf das Slowenische in Kärnten

Die Delegation des Sprachenlernens an Kindergarten und Schule ermöglicht jedoch noch eine weitere, kombinierte Sichtweise auf das Slowenische in Kärnten: jene der Regionalsprache, die zum eigenen kulturellen Erbe gehört und die man daher weiter tradieren möchte, die aber gleichzeitig auch einen kommunikativen Mehrwert in der Region besitzt, und zwar als Sprache der grenzüberschreitenden Verständigung. Diese Sichtweise

ermöglicht es Personen mit slowenischen Wurzeln, die jedoch selbst nicht des Slowenischen mächtig sind oder sich jedenfalls nicht als solche empfinden, die Sprache selbst oder, was häufiger ist, über ihre Kinder zu revitalisieren – allerdings nur in der nicht-dialektalen Ausprägung.

Diese Sichtweise hilft, die Trauer über den Verlust des Slowenischen als Alltagssprache zu bewältigen. Sie befördert aber gleichzeitig auch diesen Verlust, weil damit die lebensweltliche Verankerung der Sprache wegfällt:

(25) Interview aus Polainer (2009, 106)

Genau, um Versäumtes wieder irgendwie einzubringen, um vielleicht das schlechte Gewissen wieder ein bisschen zu, ähm, beruhigen ähm es hat aber auch auf jeden Fall wirtschaftliche Gründe. [...] Ich glaube, das ist ein bisschen, ein bisschen Nostalgie-denken, ein bisschen schlechtes Gewissen ein bisschen ähm [...] Wirtschaftsfaktor und einfach ja

(26) Interview für Doleschal (2009)

Pa jaz to imenujem tudi učenje slovenščine kot psihohigiena, a ne, kar je zelo pomembno ker to je od vseh nekako ali jezik babice ali dedka ali staršev, a ne, ali ne vem ja jaz, za mene je to res psihohigiena za te dijakine in dijakinje.

Ich nenne das aber auch Slowenischlernen als Psychohygiene, nicht, was sehr wichtig ist, weil es von allen irgendwie entweder die Sprache der Großmutter oder des Großvaters oder der Eltern, nicht, oder ich weiß ja nicht, für mich ist das wirklich Psychohygiene für diese Schüler und Schülerinnen.

### 3.3 Rolle der Schule

Durch diese Entwicklung wird die Rolle der Schule für den Fortbestand des Slowenischen in Kärnten immer wichtiger (vgl. Kern Andoljšek 2021). Ich möchte daher nun noch auf die Forschung eingehen, die wir in und mit der Hermagoras-Volksschule durchgeführt haben (vgl. Mossakowski et al. 2010).

Die katholische private Hermagoras-Volksschule / Mohorjeva ljudska šola besteht seit dem Jahr 1989 und befindet sich gemeinsam mit dem zweisprachigen Kindergarten und Schüler\*innenheim im Gebäude des Trägervereins Mohorjeva / Hermagoras in Klagenfurt / Celovec. Im Laufe der Zeit entwickelte sie sich von einer Minderheitenschule (*language heritage school*) hin zu einer Immersionsschule, da der Großteil der Schüler\*innen mittlerweile mit wenig oder gar keinen Vorkenntnissen des Slowenischen zur Einschulung kommt (Interview mit der Direktorin Tatjana Tolmaier, vgl. Rieger, Doleschal 2022).

Außerdem besuchen auch Kinder mit Migrationsbiographien und anderen Erstsprachen neben Slowenisch und Deutsch die Schule.

Von Anfang an verfolgte die Schule ein zweisprachiges Unterrichtsmodell mit tageweisem Wechsel der Sprache: An Slowenischtagen wird der gesamte Unterricht in slowenischer Sprache abgehalten, an Deutschtagen in deutscher Sprache. In den Pausen und bei Schulveranstaltungen, wird verstärkt Slowenisch als Schulsprache verwendet, da Slowenisch in Kärnten die gegenüber Deutsch schwächere Umgebungssprache ist. Slowenisch wird auch durch zahlreiche Projekte (Sprachbad, Partnerschule) und Veranstaltungen gefördert.

Seit 2009 gibt es eine Forschungszusammenarbeit mit der Hermagoras-Volksschule / Mohorjeva ljudska šola mit dem Ziel, den Erfolg des Unterrichtsmodells zu dokumentieren und zu evaluieren. Das erste Projekt „Jeder Tag Sprache“ wurde vom Bildungsministerium gefördert und 2009/10 durchgeführt. Ziel war die Dokumentation des zweisprachigen Unterrichtsmodells in der Praxis. Dazu wurden verschiedene Methoden herangezogen:

- die fotografische Dokumentation der Schoolscape
- sprachbiografische Workshops mit Schüler\*innen
- Erstellung von Sprachenporträts, anschließende Gruppengespräche
- Interviews und Workshops mit Eltern und Lehrer\*innen
- Beobachtung und Videoaufnahme von vier Slowenisch-Unterrichtsvormittagen
  - zwei erste und zwei vierte Klassen (Schüler\*innen ohne bzw. mit Vorkenntnisse/n in Slowenisch)

Wir arbeiteten in zwei Teams, die unterschiedliche Forschungsfragen verfolgten einerseits jene nach der Mehrsprachigkeit als

1. sozialer und räumlicher Praxis und
2. dem Spracherleben,
3. andererseits nach der mündlichen Sprachverwendung und damit der Durchführung des Unterrichtsmodells.

Betrachten wir zunächst die Ergebnisse zu den ersten beiden Fragen (vgl. Mossakowski et al. 2010; Purkarthofer 2016):

1) Mehrsprachigkeit als soziale und räumliche Praxis:

Aufschriften und Beschilderungen sind gleichmäßig in beiden Sprachen vertreten, es gibt sowohl zweisprachige als auch einsprachige Aufschriften. Auch Italienisch und Englisch sind präsent, weil diese Sprachen als Fremdsprachen unterrichtet werden. In den

Räumlichkeiten der Schule sind die offiziellen Beschilderungen durchgehend zweisprachig, wobei die Sprachen in wechselnder Reihenfolge übereinander positioniert sind. Auf Schildern zu Nutzungs- und Warnhinweisen ist Slowenisch in der Regel die erste und (in handschriftlichen, selbst angefertigten Schildern) teilweise die einzige Sprache. Bei außerschulischen Plakaten und Hinweisen entspricht die Sprachwahl dieser Aushänge ihrer Herkunft und dem Kontext der Information: Slowenisch findet sich auf Theater- und Konzertankündigungen, Informationen städtischer Organisationen (etwa der Feuerwehr) hingegen sind in Deutsch gehalten. In beiden Fällen wird die zweite Sprache nicht ergänzt.

Das Unterrichtsmodell mit dem tageweisen Wechsel wird von den Kindern schnell internalisiert. Die Lehrer\*innen treten dabei als kompetente zweisprachige Personen in Erscheinung, die die eine oder andere Sprache je nach den aktuellen Anforderungen einsetzen können, und haben somit auch Vorbildfunktion. Die Schüler\*innen haben wie oben beschrieben unterschiedliche Sprachprofile. Es zeigte sich, dass Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch oder Slowenisch durch die Mehrsprachigkeit der Schule gut integriert werden und sich hier nicht als Fremde fühlen. Selbstverständlich ist in der Schule auch keine Sprache verboten.

2) Wie erleben die Schüler\*innen Sprache und Mehrsprachigkeit? Aus den Workshops geht hervor, dass die Kinder eine positive Einstellung zu sprachlicher Vielfalt haben und gerne weitere Sprachen lernen möchten. Die Schule ist für sie dabei vor allem ein Ort der Sprachverwendung, für viele zudem der Hauptort der Sprachverwendung. Entsprechend werden Deutsch und Slowenisch von den Kindern als „gekonnt“ angesehen, Englisch und Italienisch hingegen als Fremdsprachen, die sie erst lernen müssen. Die Schüler\*innen sehen sich also als kompetente Sprecher\*innen zweier Sprachen.

Kommen wir nun 3) zur Beobachtung des Sprachgebrauchs im Unterricht und damit zur Frage, wie das Unterrichtsmodell von allen Beteiligten in die Praxis umgesetzt wird. In diesem Zusammenhang haben wir folgende Fragen untersucht:

- Wird die Verwendung der Unterrichtssprache Slowenisch an Slowenischtagen von den Lehrer\*innen eingehalten?
- Welche Varietäten werden verwendet?
- Sprechen die Schüler\*innen Slowenisch?
- Wie sind die Lernergebnisse?

Wir haben vier Klassen jeweils einen Unterrichtstag lang aufgenommen und durch strukturierte Unterrichtsbeobachtung schriftlich dokumentiert. Es liegen elf Stunden Audio- und Videoaufnahmen des Unterrichtsgeschehens sowie handschriftliche Beobachtungsprotokolle vor. Zum Zeitpunkt dieser Untersuchung teilte die Schule die Kinder nach

ihren Vorkenntnissen in Slowenisch auf, um sprachlich möglichst homogene Klassen zu schaffen. Wir haben daher jeweils zwei erste und zwei vierte Klassen mit und ohne Vorkenntnisse/n untersucht. Dabei hat sich Folgendes gezeigt (vgl. Doleschal 2018 für eine ausführliche Darstellung):

Die Klassenlehrer\*innen sprechen durchgehend Slowenisch:

(27)

L: Točno, ker ste že ugotovili, da se bomo učili danes črko K, sem vam spet enkrat pripravila različne postaje, kot pa smo že večkrat delali. Poglejte, vsak od vas bo dobil eno folijo, prvi list, vidite, en, dva, tri, štir, pet postaj. Prva je na tabli, jaz bom napisala črko K, in vsak od vas gre in napiše črko s petimi različnimi kredami, z različnimi barvicami, okay? Lara? Valentina? Tabla, pet različnih barvic, dobro. Potem::, težka postaja, am pre:, vam predlagam, da to nardite bolj proti koncu, predvsem tisti ki, ki se niste tako sigurni pri besedah. Domino, ja, saj veste, kako to funkcionira.

L: Genau, weil ihr schon festgestellt habt, dass wir heute den Buchstaben K lernen werden, habe ich euch wieder einmal verschiedene Stationen vorbereitet, wie wir das schon mehrmals gemacht haben. Schaut, jeder von euch bekommt eine Folie, das erste Blatt, seht ihr, eins, zwei, drei, vier, fünf Stationen. Die erste ist an der Tafel, ich werde den Buchstaben K anschreiben und jeder von euch geht hin und schreibt den Buchstaben mit fünf verschiedenen Kreiden, mit verschiedenen Farbstiften, okay? Lara? Valentina? Die Tafel, fünf verschiedene Farbstifte, gut. Dann::, eine schwierige Station, ähm ich:, ich: schlage euch vor, dass ihr das eher gegen Ende macht, vor allem jene, die die sich bei den Wörtern noch nicht sicher sind. Domino, ja, ihr wisst ja, wie das funktioniert.

Sehr selten kommt es zu Translanguaging, und zwar in der Form eines thematisch bedingten Kodewechsels, z.B. für Erklärungen oder organisatorische Fragen:

(28)

L: SAM (-) pomeni **alleine (-) kann sich schon anziehen**  
SELBST heißt *alleine, kann sich schon anziehen*)

Lehrer\*innen (und Kinder) verwenden eine standardnahe Kärntner slowenische Umgangssprache (vgl. oben (2) und (3)).

Was die Sprachwahl der Kinder angeht, so sprechen die Schüler\*innen untereinander meist Deutsch, außer wenn ihre Familien- bzw. Umgebungssprache Slowenisch ist. In diesen Fällen kommt auch Slowenisch in Frage. Diese Schüler\*innen sprechen auch

mit den Lehrer\*innen spontan Slowenisch. Schüler\*innen mit deutscher Familien- oder Umgebungssprache verwenden das Slowenische hingegen zumeist nur reaktiv.

Weiterhin zeigen sich folgende Unterschiede zwischen den Klassen mit Vorkenntnissen und jenen ohne Vorkenntnisse: In der 1. Klasse mit Vorkenntnissen und in der 4. Klasse mit Vorkenntnissen antworten die Kinder den Lehrer\*innen in der Regel auf Slowenisch. In der 1. Klasse ist das noch nicht immer der Fall, aber eine deutliche Tendenz. In den Klassen mit Vorkenntnissen überwiegen bei den Kindern zudem die slowenischen Redebeiträge und sie machen – im Gegensatz zu den Kindern in den Klassen ohne Vorkenntnisse – neben reaktiven auch initiative Redebeiträge. Die Anzahl der slowenischen Redebeiträge steigert sich jedoch sowohl in den Klassen mit als auch ohne Vorkenntnisse beim Vergleich der 1. mit der 4. Klasse. Außerdem verstehen die Schüler\*innen in der 4. Klasse ohne Vorkenntnisse alles, sie haben also eine gute rezeptive Kompetenz erworben. Bei den Schüler\*innen der 4. Klasse mit Vorkenntnissen hingegen entsteht der Eindruck einer erstsprachlichen Kompetenz mit gelegentlichen deutschen Wörtern, wie es für zweisprachige Personen in zweisprachigen Situationen typisch ist. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass die sprachliche Korrektheit nicht untersucht wurde und daher die produktive Kompetenz der Schüler\*innen hier nicht gesamthaft beurteilt werden kann.

Die Schule war an der Fortführung der Evaluation interessiert, um über die Wirksamkeit des Unterrichtsmodells für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler\*innen Bescheid zu bekommen. Aus Gründen der Machbarkeit haben wir eine quantitative Methode der Analyse schriftlicher Texte gewählt, mit der wir die Ausdrucksfähigkeit der Kinder im Slowenischen und im Deutschen überprüfen wollten. Der Vorteil der quantitativen Untersuchung liegt darin, dass es möglich ist, mit geringen Mitteln relativ große Mengen von Texten zu bearbeiten und dabei zu erforschen, in welchem Umfang sich die Kinder in der einen und der anderen Sprache ausdrücken können. Es war uns auch ein Anliegen, keine Fehleranalyse zu unternehmen, die einen impliziten Vergleich mit idealen (einsprachigen) Sprecher\*innen nahelegen würde.

Aufgrund der Rahmenbedingungen (Forschung im Rahmen einer Seminararbeit und später Förderung durch den Forschungsrat der Universität Klagenfurt) haben wir zunächst Schularbeiten (Klassenarbeiten) von insgesamt drei vierten Klassen analysiert, und zwar in Slowenisch und in Deutsch, insgesamt 227 Texte (Robatsch 2012; 2014). Es handelte sich um zwei Klassen ohne Vorkenntnisse und eine Klasse mit Vorkenntnissen in Slowenisch bei Schuleintritt. Die Schüler\*innen sind sprachlich heterogen: Viele haben Deutsch als Familiensprache, manche Englisch, Slowenisch oder eine andere slawische Sprache. Die Vorkenntnisse im Slowenischen können daher aus der Kommunikati-

on daheim stammen oder aus der Kommunikation mit Verwandten, aus dem Kindergarten und aus sportlichen und musischen Aktivitäten (z.B. Fußballverein, Musikschule).

Die Parameter, die untersucht wurden, waren einerseits die Gesamtlänge der Texte in grafischen Wörtern, die Länge der einzelnen Sätze, andererseits die Anzahl der Verben in den einzelnen Texten und der Verblemmata, also der unterschiedlichen Verben, die vorkamen, und die Anzahl der Konjunktionen, und daraus folgende Berechnungen wie die Type-Token-Ratio, mit der der lexikalische Reichtum einzelner Texte gemessen werden kann, d.h., wie viele verschiedene Wörter in einem Text vorkommen.

Die Textlänge zeigt, wieviel jemand in einer bestimmten Zeit zu einem Thema schreiben kann, also einen bestimmten Aspekt der Textkompetenz (vgl. Pirih Svetina 2005, 108). Dabei wird allerdings weder die sprachliche Korrektheit noch die thematische Angemessenheit in Betracht gezogen. Die Satzlänge gibt indirekt Auskunft über die syntaktische Komplexität. Je länger ein Satz, umso mehr hierarchische Strukturen kommen in der Regel darin vor (Objekte, Attribute, Nebensätze usw.). Auch bei diesen Untersuchungen können wir keine Aussagen über die syntaktische und semantische Korrektheit und damit die sprachliche Kompetenz treffen. Wir sprechen daher von „Ausdrucksfähigkeit“.

Die Verben wählten wir vor allem, weil sie das zentrale Element eines Satzes sind. Ohne Verben kann man keine Sätze bilden und daher nicht zusammenhängend sprechen. Aus diesem Grund sind Verben ein wichtiger Indikator der Sprachkompetenz. Konjunktionen wiederum geben darüber Auskunft, ob und wie Aussagen miteinander logisch verknüpft werden können, z.B. ob sie aneinandergereiht dargestellt werden (mit Hilfe von nebenordnenden Konjunktionen wie *und*) oder hierarchisch verbunden (durch unterordnende Konjunktionen wie *dass*). Was uns interessierte, war zum ersten der Fortschritt, der sich an diesen Parametern ablesen lässt, zweitens der Unterschied zwischen den Deutsch- und den Slowenischschularbeiten und schließlich Unterschiede zwischen Kindern mit unterschiedlichen Sprachprofilen.

Im Zuge der Untersuchung zeigten sich eine Reihe von Herausforderungen, die die Vergleichbarkeit der Texte in den beiden Sprachen erschweren:

Ein Problem lag darin, dass die Aufgabenstellung der Deutsch- und der Slowenischschularbeiten unterschiedlich war: Während auf Deutsch jeweils ein Aufsatz geschrieben werden sollte, gab es auf Slowenisch neben dem Verfassen eines Aufsatzes auch andere sprachliche Aufgaben zu lösen. Somit stand für die Aufsätze in slowenischer Sprache stets weniger Zeit zur Verfügung als für die Aufsätze in deutscher Sprache, was sich auf die Textlänge ebenso auswirkt wie auf die Anzahl der Verben und Konjunktionen und letztlich auf die Type-Token-Ratio und diese nicht direkt vergleichbar macht.

Hinzu kommen die unterschiedlichen grammatischen Eigenschaften des Slowenischen und Deutschen, wie die obligatorische Verwendung eines Subjektpronomens im Deutschen und die Bildung des Präteritums mit einem Hilfsverb im Slowenischen, welche sich ebenfalls auf die Textlänge auswirken können. Letztere Probleme wurden von Robatsch (2012; 2014) und Doleschal & Robatsch (2015) berücksichtigt, können jedoch nicht als endgültig gelöst angesehen werden.

Weiterhin zeigte sich, dass die Themenstellungen auf Deutsch und Slowenisch unterschiedlich waren, und zwar insofern, als auf Slowenisch mehr Beschreibungen vorkamen als auf Deutsch. Auch dieser Unterschied kann sich auf die Textlänge auswirken, da beschreibende (deskriptive) Texte durchschnittlich kürzer sind als erzählende (narrative). Zudem ist in beschreibenden Texten das Kopulaverb *sein* bzw. *biti* häufiger zu erwarten, während in narrativen Texten Vollverben, v.a. Verben der Veränderung, häufiger vorkommen (vgl. Fleischer & Michel 1979).

Aufgrund der sprachlichen Heterogenität der Schüler\*innen und der genannten Erschwernisse müssen die Ergebnisse mit großer Vorsicht betrachtet werden. Sie werden daher nur exemplarisch vorgestellt.<sup>3</sup>

Bei der Textlänge betrachten wir hier das arithmetische Mittel. Die durchschnittliche Wortanzahl war bei den Aufsätzen in deutscher Sprache bei allen drei Klassen in etwa gleich: 151 vs. 154 vs. 162 Wörter. Bei den Aufsätzen in slowenischer Sprache zeigte sich sowohl zwischen den beiden Klassen ohne Vorkenntnisse ein Unterschied:<sup>4</sup> 66 vs. 97 Wörter, als auch zwischen diesen und der Klasse mit Vorkenntnissen: 149 Wörter. Zudem zeigte sich im Deutschen keine Veränderung der Textlänge im Laufe des Schuljahres, während bei einer Klasse ohne Vorkenntnisse bei den Slowenischschularbeiten eine eindeutige Steigerung bis zum Ende des Schuljahres zu bemerken war. Dasselbe gilt auch für die Satzlängen. Diese waren insgesamt bei den Deutschschularbeiten größer, blieben jedoch von der ersten bis zur vierten Schularbeit unverändert. Im Gegensatz dazu steigerte sich eine Klasse ohne Vorkenntnisse im Slowenischen im Laufe des Jahres um durchschnittlich 4,5 Wörter pro Satz (Median). Bei den Schüler\*innen mit Vorkenntnissen zeigte sich bei der Satzlänge im Slowenischen ebenso wie im Deutschen keine Tendenz. Die Satzlängen verhalten sich bei diesen Schüler\*innen jedoch für beide Sprachen vergleichbar.

Bei den Verben zeigte sich bei den Kindern ohne Vorkenntnisse eine größere Häufigkeit und Vielfalt im Deutschen. Außerdem zeigten die Schüler\*innen mit Vorkenntnis-

<sup>3</sup> In weiteren Studien haben wir Aufsätze der Schüler\*innen, die in der Schule geschrieben wurden, erhoben (Doleschal & Rieger 2021; Rieger 2021a; 2021b; Rieger & Doleschal 2022). Die Auswertung ist jedoch noch nicht abgeschlossen.

<sup>4</sup> Eine der beiden Klassen schrieb nur bei zwei Schularbeiten einen Aufsatz.



sen eine größere Häufigkeit und Vielfalt von Verben in den Slowenischschularbeiten im Vergleich mit den Schüler\*innen ohne Vorkenntnisse. Besonders hervorzuheben ist das Kopulaverb *biti/sein*: Hier war die Häufigkeit von *biti* in den slowenischen Aufsätzen auffallend größer als die Häufigkeit von *sein* in den deutschen Texten (vgl. Doleschal & Robatsch 2015).

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich mutatis mutandis bei den Konjunktionen: In den Slowenischschularbeiten überwiegt die Konjunktion *in/und*, insbesondere bei den Schüler\*innen ohne Vorkenntnisse. Schüler\*innen mit Vorkenntnissen zeigen eine größere Vielfalt bei der Verwendung von Konjunktionen.

Die Schularbeitenanalyse zeigt, dass einerseits Kinder ohne Vorkenntnisse große Fortschritte im Slowenischen machen können und andererseits Kinder mit Vorkenntnissen ihre Ausdrucksfähigkeit im Slowenischen entwickeln können. Die Ausdrucksfähigkeit im Deutschen entwickelt sich bei beiden Gruppen. Das Projekt-Fazit lautet daher: Die Schule lebt ihre Mehrsprachigkeit konsequent und kann sowohl den Schüler\*innen mit deutscher Familiensprache als auch mit slowenischer Familiensprache eine gute sprachliche Bildung bieten.

#### 4 Fazit

In den Forschungen des Schwerpunktes „Mehrsprachigkeit in Kärnten und darüber hinaus“ wird die slowenisch-deutsche Zweisprachigkeit in Kärnten seit den 2000er-Jahren in den Blick genommen. Insbesondere werden die spontane Verwendung der slowenischen Sprache und das Spracherleben untersucht und die Einstellungen zum Slowenischen und zu seinen Varietäten in Kärnten erhoben.

Slowenisch ist weiterhin Muttersprache und Umgangssprache von Kärntner Slowen\*innen und wird von diesen im Alltag in Form von Dialekt, Umgangssprache und Standardsprache verwendet. Die alltägliche Verwendung ist allerdings stark eingeschränkt und findet außer in der Familie in bestimmten wohldefinierten Domänen (z.B. Schule, Vereine) statt. In der öffentlichen Kommunikation ist die Verwendung des Slowenischen kaum möglich. Die Weitergabe des Slowenischen innerhalb der Familie nimmt, aufgrund der Sprachkenntnisse von Kindern bei der Einschulung sowie Aussagen in Interviews zu urteilen, ab.

Der Spracherwerb wird immer mehr an Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Schule delegiert. Dies korrespondiert mit einer Sichtweise auf Slowenisch als „Nachbarsprache“, als regionale Fremdsprache, die einen ökonomischen Mehrwert hat. Weiterhin gibt es aber auch einen kulturellen Mehrwert: Der gesteuerte Spracherwerb ermöglicht eine Revitalisierung des Slowenischen, das auch als kulturelles Erbe angesehen wird.

Es wäre eine besondere sprachenpolitische Aufgabe, diese Revitalisierung auch für die öffentliche Kommunikation zu nutzen und dem Slowenischen damit wieder mehr Raum in der Kärntner Lebenswelt einzuräumen.

## Literatur

- Bacher, Sandra. 2014. *Forschungsbericht*. Seminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Basic-Kaltak, Edina. 2011. *Sprache und Identität*. Seminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Brunner, Karl-Michael. 1988. „Wer sind wir?“ Zur ethnischen und nationalen Selbsteinschätzung von Menschen slowenischer Herkunft.“ In *Zweisprachigkeit und Identität*, hg. von Klaus-Börge Boeckmann u.a., 189–219. Klagenfurt: Drava.
- Buchwald, Sabine. 2006. *Die Sprachbiographie eines Kärntner Slowenen. Erhebung anhand eines narrativen Interviews*. Seminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Buchwald, Sabine. 2008. „*Ne bomo torej spali v zemlji naših očetov ...*“ *Teorija tekstne kritike kot osnova obdelave dnevnika in spominov Franca Buchwalda*. Diplomarbeit, Universität Klagenfurt.
- Bundeskanzleramt. 2015. *4. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. <https://rm.coe.int/168070c2f3>
- Busch, Brigitta. 2021. *Mehrsprachigkeit*. 3. Auflage. Wien: Facultas.
- Busch, Brigitta und Ursula Doleschal. 2008. „Mehrsprachigkeit in Kärnten heute.“ *Wiener Slavistisches Jahrbuch* 54: 7–20.
- Cesnik, Linda. 2013. *Erhebung der soziolinguistischen Daten, der Sprachkenntnisse und des Sprachgebrauchs der Schüler der russischen Sonntagsschule in Klagenfurt*. Bachelorarbeit, Universität Klagenfurt.
- Deutschmann, Jenny und Julia Krasser. 2013. *Die Mutterperspektive zum Zweitspracherwerb der Kinder in der Russischen Sonntagsschule*. Bachelorarbeit, Universität Klagenfurt.
- Doleschal, Ursula. 2009. „Infrastruktura in razvoj slovenščine in slovenistike na Koroškem.“ *Obdobja* 28: 97–102.
- Doleschal, Ursula. 2011. „Bilingual Education in Austria: The Case of Slovene in Carinthia.“ *Uporabno jezikoslovje* 9-10/2011: 158–175.
- Doleschal, Ursula. 2012a. „Österreich.“ In *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Ein Handbuch zur Sprachpolitik des Europarats*, hg. von Monika Wingender und Franz Lebsanft, 307–326. Berlin: Walter de Gruyter.
- Doleschal, Ursula. 2012b. „Slovene in Carinthia – Carinthian Slovene and the politics of language in Austria.“ In *Ekolohija movy i movna polityka v sučasnomu suspil'stvi*, hg. von Bohdan Ažnjuk, 147–155. Kyjiv: Vydavnyčyj dim Dmytra Burago.
- Doleschal, Ursula. 2017. „Multilingualism in Carinthia: the case of Slovene and the Slovene minority.“ In *The Polyphony of English Studies. A Festschrift for Allan James*, hg. von Alexander Onysko, Eva-Maria Graf, Werner Delanoy, Günther Sigott und Nikola Dobrić, 145–162. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Doleschal, Ursula. 2018. „Zur Effektivität eines zweisprachigen Unterrichtsmodells für die Pflege und Erhaltung des Slowenischen in Kärnten.“ In *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprach-*

- liche und außersprachliche Einflussfaktoren*, hg. von Grit Mehlhorn und Bernhard Brehmer, 239–258. Tübingen: Stauffenburg.
- Doleschal, Ursula, Vladimir V. Dubičinskij & Til'mann Rojter [Tilman Reuther]. 2011. „Suržik: leksiko-grammatičeskij i sociolingvističeskij analiz (na materiale avtentičnyh audiozapisej teleperedaci)“ *Russkij jazyk v naučnom osveščanii* 22 (2): 247–267.
- Doleschal, Ursula & Tilman Reuther 2013. „Im Fokus: Slowenisch an der Sekundarstufe I: Institutionelle Zusammenarbeit – Lehrgangsentwicklung – Dokumentation – Teamentwicklung – Soziolinguistische Forschung.“ Unveröffentlichter Forschungsbericht Universität Klagenfurt.
- Doleschal, Ursula & Lisa Rieger. 2021. „Zweisprachiger Spracherwerb: Longitudinalstudie anhand schriftlicher Texte der Hermagoras-Volksschule: Digitalisierung, Auszeichnung, Auswertung.“ In *KONDE Weißbuch*, hg. v. Helmut W. Klug unter Mitarbeit von Selina Galka und Elisabeth Steiner im HRSM-Projekt „Kompetenznetzwerk Digitale Edition.“ Aufgerufen am: 1.5.2022. <http://www.digitale-edition.at/o:konde.p17>
- Doleschal, Ursula & Lisa Rieger. 2022. Slovenščina v šolskih spisih dvojezične šole na avstrijskem Koroškem. *Obdobja* 41: 39–51.
- Doleschal, Ursula & Gerald Robatsch 2015: „Using quantitative linguistics to assess pupils' language proficiency in a bilingual context: the case of Slovene in Carinthia.“ *Obdobja* 34 (1): 173–183.
- Dubichynskij, Volodymyr, Tilman Reuther & Ursula Doleschal. 2016. „Суржик: лексичний аспект. (на матеріалі телепередачі "Ключовий момент", лексикографічних джерел XIX–XXI ст. і результатів анкетування).“ *Linguistica Copernicana* 13/2016: 335–364.
- Ebert, Klaus & Sanela Pejić. 2005. *Aufnahme eines zweisprachigen Kindes in Spielsituationen*. Seminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Fleischer, Wolfgang & Georg Michel. 1979. *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Fischer, Gero & Ursula Doleschal. 2013. „Von Minderheitensprachen zu Nachbarsprachen – Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen 2011.“ In *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*, hg. v. Rudolf De Cillia und Eva Vetter, 68–93. Frankfurt am Main: Lang.
- Fritz, Marlene. 2013. *Erhebung der soziolinguistischen Daten, der Sprachkenntnisse und des Sprachgebrauchs der Schüler der russischen Sonntagsschule in Klagenfurt*. Bachelorarbeit, Universität Klagenfurt.
- Hainscho, Christian. 2008. *Slowenisch als Amtssprache in Kärnten*. Diplomarbeit, Universität Klagenfurt
- Heim, Carmen. 2011. *Interkulturelle Kommunikation mit russischen Gästen in Mayrhofen/Tirol*. Masterarbeit, Universität Klagenfurt.
- Hentschel, Gerd & Tilman Reuther. 2020. „Ukrainisch-russisches und russisch-ukrainisches Code-Mixing. Untersuchungen in drei Regionen im Süden der Ukraine.“ *Colloquium: New Philologies* 5 (2): 105–132.
- Igerc, Tatjana. 2015. *Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Kinder*. Bachelorarbeit, Universität Klagenfurt.

- Kern Andoljšek, Damjana. 2021. „Ohranjanje identitete s poučevanjem slovenščine med Slovenci v Avstriji.“ In *Sociolingvistično iskrenje*, hg. von Maja Bitenc, Marko Stabej und Andrejka Žejn, 171–187. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/259/370/6014-1>
- Kokić, Tamara. 2013. *Mehrsprachige Schwerpunktklasse an der NMS 6 St. Ruprecht. Immersiver Unterricht und sein Einfluss auf Einstellungen zu Sprache*. Bachelorarbeit, Universität Klagenfurt.
- Kumer, Vanessa. 2017. *Raba dvojine v podjurskem narečju*. Diplomarbeit, Universität Klagenfurt.
- Lach, Sonja. 2005. *Transkription einer slowenischen Unterrichtsstunde im zweisprachigen Volksschulbereich*. Seminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Lazarenko, Iuliia. 2013. *Beobachtung eines Kindes in seiner lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (in der Schule und privat). Code-Switching bei einem bilingual aufwachsenden Kind*. Seminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Ljevar, Martina. 2020. *Der Einfluss von Mehrsprachigkeit bei der Identitätsbildung Jugendlicher mit Migrationshintergrund*. Masterarbeit, Universität Klagenfurt.
- Madrian, Christine. 2008. *Sprachbiographische Interviews mit Mehrsprachigen. Welche Rolle spielt das Slowenische in der Identitätskonstruktion von Mehrsprachigen?* Diplomarbeit, Universität Klagenfurt.
- Melchior, Luca & Ursula Doleschal. 2022. Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen. In *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2021*, hg. v. Rudolf De Cillia, Martin Reisigl und Eva Vetter. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Mikić, Gizela. 2014. *Analyse und Vergleich der bosnischen Sprachkompetenzen von SchülerInnen mit und ohne muttersprachlichen Unterricht*. Seminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Mikić, Gizela. 2017. *Das Code-Switching bosnisch/kroatischer MigrantInnen zweiter Generation in Österreich: eine empirische Untersuchung bilingualen Sprachverhaltens*. Masterarbeit, Universität Klagenfurt.
- Maksimova, Julia. 2006. *Internal business communication (a contrastive analysis of one Austrian and one Russian business community with a special focus on power relations)*. Dissertation, Universität Klagenfurt.
- Mischkulnig, Kristina. 2019. *Sodobna gradiva za učenje in poučevanje slovenščine v novih srednjih šolah na avstrijskem Koroškem*. Diplomarbeit, Universität Klagenfurt.
- Mossakowski, Jan, Judith Purkarthofer, Ursula Doleschal und Brigitta Busch. 2010. *Jeder Tag Sprache: Erfahrungen mit zweisprachigen Lehren und Lernen in heterogenen Klassen an der Volksschule Hermagoras/Ljudska šola Mohorjeva in Klagenfurt/Celovec*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Klagenfurt.
- Müller, Marlies. 2006. *Mehrsprachigkeit. Beobachtung von mehrsprachigen Kindern im Kindergarten mittels Videokamera und anschließender Transkription der Aufnahmen*. Seminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Natmessnig, Sabrina. in Vorb. *Das Erleben sprachpolitischer Reformen der Ukraine seit 1989. Eine sprachbiografische Studie über russischsprachige UkrainerInnen in Charkov*. Dissertationsprojekt, Universität Klagenfurt.

- Ogris, Annemarie. 2008. *Sprachbiografisches Interview mit einer Kärntner Slowenin*. Proseminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Ogris, Annemarie. 2009. *Identiteta mladih koroških Slovencev v avstrijskih študijskih mestih Dunaj in Gradec*. Diplomarbeit, Universität Klagenfurt.
- Ogris, Katharina und Christian Hainscho. 2005. *Mehrsprachigkeit im Schulalltag*. Seminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Pejić, Eva. 2014. *Bedarfserhebung für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch in Kärntner Unternehmen*. Diplomarbeit, Universität Klagenfurt.
- Pejić, Sanela. 2008. *Die Sprache der Migrantenkinder*. Diplomarbeit, Universität Klagenfurt.
- Pirih Svetina, Nataša. 2005. *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Pohl, Heinz-Dieter. 2017. „Das Slowenische – historisch die erste, heute die zweite Landessprache Kärntens.“ In *Europäisches Journal für Minderheitenfragen* 10 (3–4): 263–284.
- Polainer, Kathrin. 2009. *Slowenisch in Kärnten. Eine Betrachtung von Spracheinstellungen auf Basis problemzentrierter Interviews*. Diplomarbeit, Universität Klagenfurt.
- Purkarthofer, Judith. 2016. *Sprachort Schule. Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*. Dissertation, Universität Wien. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Reichmayr, Michael. 2003. *Ardigata! Krucinal!* Graz: Artikel-VII-Kulturverein für Steiermark.
- Rieger, Lisa. 2021a. *Sprachliche Lernfortschritte und Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern zweisprachiger Volksschulen mit dualem Immersionsunterricht am Beispiel der Hermagoras Volksschule/Mohorjeva ljudska šola. Eine quantitative Longitudinalstudie im Zeichen der Digital Humanities*. Masterarbeit, Universität Klagenfurt.
- Rieger, Lisa 2021b. „Vsak dan jezik.“ *Koledar Mohorjeve družbe v Celovcu* 2022: 47–52.
- Rieger, Lisa und Doleschal, Ursula. 2022. „Die gelebte Mehrsprachigkeit der Volksschule Hermagoras/Mohorjeva ljudska šola – ein korpuslinguistischer Blick auf die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler\*innen.“ In *Mehrsprachigkeit als Chance: Mehrsprachigkeit, Identität und Bildung*, hg. von Vladimir Wakounig & Magdalena Angerer-Pitschko. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag: 103–123.
- Robatsch, Gerald. 2012. *Untersuchung des Leistungsstandes von Schülerinnen und Schülern der VS Hermagoras*. Seminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Robatsch, Gerald. 2014. *VS Hermagoras: Schularbeitenanalyse nach quantitativen Kriterien 2012/13*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Klagenfurt.
- Sandrieser, Sabine. 2013. „Kärnten – Schatzkiste der Möglichkeiten zum Sprachenlernen.“ In *Natürlich zweisprachig*, hg. von Willi Wolf, Sabine Sandrieser, Karin Vukman-Artner & Theodor Domej, 110–118. Graz: Leykam.
- Sandrieser, Sabine; Urbinc, Michael; Weinfurter, Martina. o.J. *Jahresbericht über das Schuljahr 2016/17*. Klagenfurt: Landesschulrat für Kärnten.
- Schellander, Anton. 1988. „Sodobni slovenski jezik na Koroškem: vprašanja govornega sporazumevanja, jezikovnega znanja in jezikovne rabe v dvojezični situaciji.“ In *Sodobni slovenski jezik, književnost in kultura: mednarodni simpozij, v Ljubljani od 1. do 3. julija 1986*, hg. von Boris Paternu & Franc Jakopin, 261–275. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Oddelek za Slovanske Jezike in Književnosti. (Obdobja 8)

- Semmelrock, Kerstin. 2015. *Beobachtung eines Kindes in seiner lebensweltlichen Mehrsprachigkeit*. Bachelorarbeit, Universität Klagenfurt.
- Šukalo, Amela. 2011. *Sprachwahl der Kinder je nach Situation*. Seminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Toporišič, Jože. 2000. *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- Vasić, Edith. 2010. *Prestigewechsel des Slowenischen von einer Zweitsprache zu einer Fremdsprache?* Diplomarbeit, Universität Klagenfurt.
- Wachter, Jasmin. 2013. *Methoden der Sprachstatistik in der Mehrsprachigkeitsforschung und Migrantenforschung mit empirischen Untersuchungen*. Seminararbeit, Universität Klagenfurt.
- Wutte, Martin. 1927. *Deutsch–Windisch–Slowenisch*. Klagenfurt.
- Zavratnik Zimic, Simona. 1998. *Pogovori s koroškimi Slovenci. O etnični identiteti, slovenščini, dvojezični vzgoji in samopodobi*. Celovec: Krščanska kulturna zveza.
- Zupančič, Jernej. 1999. *Slovenci v Austriji. The Slovenes in Austria*. Ljubljana: Inštitut za geografijo.

# Pogled v svet besed: prepoznavanje raznojezičnosti v prvem triletju osnovne šole: vključevanje literarnih besedil za spodbujanje medkulturnega dialoga in usvajanje jezika

**Tatjana VUČAJNK**

Univerza v Celovcu (Austria)

**Polona LEGVART**

Osnovna šola bratov Polančičev v Mariboru (Slovenia)

## Abstract

In this paper, we present a bilateral project that focuses on the transfer of cultural content through literary texts in lessons for the acquisition of Slovene and German. Literary texts also include keywords of culture, and as such contribute to the motivation for acquiring neighbouring languages and intercultural dialogue. An additional motivational element is information and communication technology, suitable for primary school age

and thus friendly to the mind of a pupil who through cross-curricular connections experiences the lessons of the neighbouring/foreign language in a pleasant and cognitively stimulating environment.

Keywords: *intercultural dialogue, language acquisition, multilingualism, literary texts, neighborhood language*

(c) Tatjana Vučajnk & Polona Legvart; tatjana.vucajnk@aau.at; polona.legvart@osbp.si

Colloquium: New Philologies, Volume 7, Issue 1 (2022), published online: November 2022

doi: 10.23963/cnp.2022.7.1.8

Stable URL: <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/179>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

## 1 Uvod

Spodbujanje raznojezičnosti je že del vsakdana, je prispodoba, ki jo lahko povzamemo s frazemom »o tem že prički na veji čivkajo«. Razvoj medkulturnih, sporazumevalnih in literarnih zmožnosti se odraža že v številnih učnih gradivih, ki pa se v šolskem vsakdanu redko enakomerno prepletajo in uresničujejo.

Razvoj ključnih kompetenc, med katere sodijo pismenost, večjezičnost, matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca, digitalna kompetenca, osebnostna, družbena in učna kompetenca, državljanska kompetenca, podjetnostna kompetenca, kulturna zavest in izražanje, ni le realna vsakdanost, temveč nuja vsakega posameznika, če se v raznojezični večjezični družbi želi premikati in sporazumevati vsaj na osnovni jezikovni ravni ciljnega jezika, ki si ga je dal za cilj, da ga bo usvojil. Načela Sveta Evrope o raznojezičnosti, pomembnosti manjšinskih in sosedskih jezikov so pogosto motivacija za različne didaktične pristope pri jezikovnem in književnem pouku. Če pogledamo sosedska jezika slovenščino in nemščino, se v obmejnem govornem prostoru Slovenije z Avstrijo (zlasti na avstrijskem Štajerskem) pogosto srečamo z izjavo, da skoraj vsak Slovenec zna nemščino, medtem ko obratno le zelo redko. To opažanje se lahko hitro obrne v nasprotno smer, saj je število učencev, ki se nemščino učijo kot prvi<sup>1</sup> tuji jezik, dokaj nizko. Nemščina se na številnih osnovnih šolah v Sloveniji izvaja kot drugi tuji jezik v okviru izbirnega predmeta (v šolskem letu 2020/2021 se je nemščino tako učilo 24.432<sup>2</sup> učencev). Na avstrijskem Štajerskem, kjer živi slovensko govoreča manjšina, pa se manjšinski šolski zakon za slovenščino ni realiziral, tako da na šolah poteka izobraževanje v slovenščini, bolje rečeno celoletna/priložnostna tečajna oblika usvajanja jezika, na prostovoljni ravni in je pogosto odvisna od posameznih navdušencev nad slovenščino in Slovenijo. Število učencev, ki se je slovenščino v šol. letu 2020/2021 učilo na avstrijskem Štajerskem v različnih oblikah (izbirni in prosti predmet) in na različnih šolskih stopnjah, je bilo 450<sup>3</sup>. Prvi tuji jezik je tako postala angleščina, ki prevladuje in izoblikuje šolski vsakdan. Spodbujanje raznojezičnosti, zavedanje različnih jezikov učečih se znotraj učnega jezika, je hvalevredno, prav tako pa potrebuje motiviranega in medkulturno zavedajočega se učitelja, ki tovrstne vsebine uvaja v pouk jezika in književnosti in drugih predmetov oz. vidi učenje jezika širše kot predmet medpredmetnega povezovanja. Izkušnje kažejo, da je potrebno neizmerno

<sup>1</sup> Po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport z dne 21. 6. 2021 se je nemščino kot prvi tuji jezik na osnovni šoli v šolskem letu 2020/2021 učilo 4.139 učencev.

<sup>2</sup> Po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport z dne 21. 6. 2021 se je nemščino na osnovni šoli v šolskem letu 2020/2021 učilo 28.571 učencev, kar predstavlja 14,95 odstotka celotne osnovnošolske populacije v Sloveniji.

<sup>3</sup> Podatke na prostovoljni ravni zbira Kulturno društvo člen 7 za avstrijsko Štajersko – Pavlova hiša. Posredovano število učencev vključuje tako osnovnošolsko kot srednješolsko raven (na slednji se jih je učilo 76).



spodbujati usvajanje različnih jezikov in uzaveščati prisotnost številnih jezikov. »Če želimo doseči jezikovno raznolikost in razviti raznojezičnost v izobraževanju, moramo, kot je navedeno v Smernicah<sup>4</sup> (2007, 102), v izobraževanje na lokalni ravni vključiti 1. jezike, ki so prisotni v lokalni skupnosti; 2. jezike, ki so prisotni v šolskem okolju, kjer se učenci tudi najpogosteje v živo srečajo z raznojezičnostjo; 3. sosedske jezike; 4. jezike, ki so z družbo simbolno povezani in so rezultat različnih zgodovinskih ali aktualnih odnosov; 5. jezike, ki so prisotni v medijih.« (Balažic Bulc & Požgaj Hadži 2018, 93)

Izhajamo iz predpostavke, da je raznojezičnost (tako kot usvajanje kulture) potrebno spodbujati in razvijati že od samega začetka usvajanja jezika in ne čakati z usvajanjem le-te do najvišje jezikovne ravni (prim. Skela, 2009). Koncept večjezičnosti naj bi po našem mnenju ne ostajal le v smislu uvajanja angleščine, mogoče celo sosedskega jezika, temveč naj bi spodbujal tudi uzaveščanje različnih prvih jezikov učencev ter tako spodbujal pozitiven odnos do vseh jezikov. Pomembno se nam zdi, da v ospredje vstopa zavedanje o številnih jezikih iz različnih jezikovnih skupin, v tem oziru razumemo tudi pojem raznojezičnosti, kjer gre za sprejemanje in zavedanje raznojezičnosti tudi v smislu različnih jezikov znotraj ene jezikovne skupine, ki se pojavljajo in uporabljajo v razredu, da bi se čim bolj optimiziral komunikacijski potencial (medjezikovno prepletanje<sup>5</sup>).

## 2 Skupni evropski jezikovni okvir, literarna besedila in kultura

Velika prelomnica v usvajanju jezikov je bil Skupni evropski jezikovni okvir (v nadaljevanju SEJO), 2001, iz katerega se je razvila komunikacijska metoda poučevanja jezikov, ki v ospredje postavlja sporazumevalno zmožnost, usvajanje določenih sporazumevalnih vzorcev, s pomočjo katerih učenci se že zelo zgodaj spregovorijo v ciljnem jeziku. V tem priporočilnem dokumentu se literarna besedila pojavljajo od ravni B2 z opisnikom „razumem sodobno književno prozo“, sicer pa v glavnem na ravneh C. K Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru (slovenski prevod je izšel 2011) je leta 2018 izšel še dodatek „Companion volume“ (v nadaljevanju Dodatek), ki pa še ni dostopen v slovenskem prevodu. Ravno Dodatek je tako „uradno“ umestil literarna besedila v sam koncept usvajanja jezikov na začetniške jezikovne ravni. Tako se pojavijo tri nove lestvice z opisniki od ravni A1: „Reading as a leisure, pri mediaciji pa „Expressing a personal response to creative texts (including literature)“ ter „Analysis and criticism of creative texts (including literature)“.

<sup>4</sup> Gre za dokument, ki je dostopen v angleščini in francoščini, »From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe«, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>, dostop 28.5.2022.

<sup>5</sup> Angl. Translanguaging. Več o prevodu na <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/cezjezicnost>, dostop 28.5.2022.

Umestitev opisnikov k mediaciji že samo napoveduje pomen medkulturne sporazumevalne dejavnosti, še zlasti kadar govorimo o literarnih besedilih kot o najvišjem dosežku kulture. S tem se je zapolnila vrzel oziroma zanemarjanje aplikativnih strategij pri posredovanju literarnih in (med)kulturnih vsebin pri jezikovnem pouku. Poučevanje jezika, tako prvega, drugega ali tujega, pomeni tudi poučevanje/posredovanje ter prenos kulture nekega naroda, saj sta jezik in kultura neločljivo povezana:

»Kultura je kompleksna celota, ki vključuje znanje, verovanja, umetnost, moralo, zakon, običaje in vsakršne druge sposobnosti in navade, ki jih človek pridobi kot član družbe« (Šumi 2000, 62).

V medkulturnem dialogu pri razvoju medkulturnih kompetenc, pomenu kultur in vsebin pri sporazumevanju pa sta v učnem gradivu na začetniških jezikovnih ravneh v ospredju pogosto »informativna kultura« (pomembni dogodki, osebnosti, zgodovinska in zemljepisna znanja) ter »vedenjska kultura« (vključuje navade, običaje, vedenjske vzorce, vrednote, neverbalno komunikacijo, konverzijske obrazce), redkeje pa »visoka kultura« (kultura (umetniških in literarnih) dosežkov; literatura je tako najvišja stopnja kulture določenega naroda) (Skela 2009, 280).

Skela (prav tam, 281) gre potem še naprej in pravi:

»Kulturne vsebine je treba skrbno načrtovati in jih posredovati učencem že na samem začetku poučevanja. S poučevanjem kulture ne moremo čakati do takrat, ko imajo učenci že visoko stopnjo jezikovnega znanja, ker te stopnje ne doseže veliko učencev.«

Definicij kulture je zelo veliko, a ena izmed aktualnejših, ki lepo zakroži tudi sosedski prostor, je tudi tale:

»Kot posedovalec zakladnice znakov, ki jih zna množiti v neskončnost, je človek zmožen zagotoviti ohranjanje pridobljenih idej, jih sporočiti drugim ljudem in jih predajati svojim naslednikom kot nenehno rastočo dediščino.« (Šumi 2000, 63 v Vetrih 2010, 113).

### 3 Vsebinski okvir bilateralnega projekta KuKoZu

#### 3.1 Medkulturne, literarne in jezikovne kompetence

Triletni projekt (2019–2022) z akronimom *KuKoZu* – *Kultura, sobivanje in jezik skozi zgodbe za boljšo prihodnost* | *Kultur, Koexistenz und Sprache durch Geschichten für eine bessere Zukunft*<sup>6</sup>, v sodelovanju med Ljudsko šolo Spielfeld-Strass iz Avstrije (kot nosilcem projekta) ter Osnovno šolo bratov Polančičev Maribor iz Slovenije (kot partnerjem) si je zadal za cilj ravno zgoraj omenjeno posredovano definicijo kulture, ki bo na eni strani

<sup>6</sup> Gre za projekt ERASMUS+, šolska partnerstva med šolami, koda projekta 2019-1-AT01-KA229-051455\_2, številka zadeve KA2-SE-50/19.

spodbujala usvajanje sosedskih jezikov, lahko tudi poglobljeno glede na jezikovno in starostno heterogenost učečih se, hkrati pa bo po priporočilih didaktike sosedskih jezikov (Cavaion, 2019) omogočal stike z učenci in učitelji obeh držav, natančneje dežele Štajerske na slovenski in avstrijski strani, kar bo omogočalo prakticiranje rabe in proces učenja jezika v resničnih komunikacijskih položajih sosedskih (in drugih) jezikov (Cavaion, 2019). V tem okviru je bila predvidena izmenjava učencev, ki temelji na hipotezi stika oz. *contact hypothesis*<sup>7</sup>, ki priporoča, da mora medetnična izmenjava vključevati naslednje kriterije (Allport 1959, Pettigrew 1998 v Cavaion 2019, 13):

- »imeti jasno izrečeno podporo institucionalnih oblasti;
- zagotoviti enakovreden status in vlogo skupin, ki vstopata v stik;
- določiti skupni cilj, ki ga morajo skupine ob srečanju ali pred srečanjem skupaj doseči;
- ponuditi možnost za sodelovanje in skupno delo;
- ustvariti plodno okolje, v katerem se lahko ob srečanju razvije prijateljstvo.«

Ob didaktizaciji in prenosu kulturnih vsebin preko literarnih besedil lahko kulturne teme posredujemo na »impliciten način z učenjem komunikacijskih vzorcev, s strukturiranjem diskurza, prek izbora učnih vsebin« (Vetrih 2010, 119), ob tem pa Carnevale in Wojnesitz (2014) poudarjata, da samo z za pouk napisanimi in prirejenimi izhodiščnimi besedili ne bo šlo. K temu se nagibata tudi Gombos in Stefan<sup>8</sup> (2013, 143): »Vsekakor je treba pri pouku drugega in tujega jezika že od samega začetka trenirati aktivno in produktivno rabo avtentičnega jezikovnega gradiva, ki je pogosto sinonim za ustna in pisna besedila, ki so daleč nad aktivno jezikovno ravno učencev« ter jim omogočiti vidno/pisno in/ali slišno podobo živega jezika, ki se ga srečuje pri vsakodnevem opravljanju različnih nalog. Mogoče vse skupaj teži k dosti bolj uporabni vlogi jezika, ampak ravno to osmišlja in motivira za učenje jezikov, zato tudi ekonomska motivacija (Novak Lukanovič 2020) za učenje sosedskih jezikov ni zanemarljiva.

### 3.2 Tematsko-medkulturni kriterij izbora besedila

Branje izvirnih literarnih besedil pri usvajanju ciljnega jezika ne spodbuja samo medkulturnosti, raznojezičnosti in večjezičnosti, daje impulz za tvorjenje govorjenih in pisnih sporočil, je pripomoček za utrjevanje jezikovnih in komunikacijskih struktur in besedišča, ampak spodbuja tudi uživanje ob branju. V didaktiki usvajanja sosedskih jezikov je

<sup>7</sup> Cavaion (prav tam, 13) omenja hipotezo stika pri mladostnikih.

<sup>8</sup> Prevod citata, avtorici. V nemščini: »Was im Zweit- und Fremdsprachenunterricht von Beginn an unbedingt trainiert werden sollte, ist der aktive und produktive Umgang mit authentischem Sprachmaterial, was häufig gleichbedeutend ist mit mündlichen und schriftlichen Texten, die weit über den aktiven Sprachniveau der Lernenden liegen.«

izrednega pomena tudi pristen stik z nosilcem kulture in jezika, ki pozitivno vpliva ne le na pozitiven odnos do jezika in kulture, ampak predstavlja tudi konkretno referenco, ki predaja in navdihuje za svoj jezik, literaturo in kulturo ter ustvarja prijetno okolje.

Pri obravnavi prenosa kulturnih vsebin z literarnim besedilom ob interdisciplinarnem pristopu, s katerim se posredujejo zanimive in pomembne kulturne vsebine, ki vplivajo na razumevanje, tudi kulturnih konceptualizacij, prebranega besedila ter med sabo povezuje »dosežke kulturne lingvistike (znotraj nje etnolingvistike), zgodovine književnosti, etnologije, sociologije in (med)kulturnih študijev« (Będkowska-Kopczyk & Antloga 2016b, 86), poleg pa vključuje še informacijsko-komunikacijsko tehnologije (robotke Bee-Bot® (v nadaljevanju robotek čebelica, saj je robotek podoben čebeli), aplikacijo LearnnigApp ter uporabo QR-kod in spletnih povezav za dostopanje do nalog za razumevanje prebranega besedila), ki pri učencih razvija zavedanje o jezikovno občutljivem, ustvarjalnem in kritično-razmišljajočem pouku.

Med pomembne kulturne vsebine, ki jih razumemo kot enega izmed motivatorjev za usvajanje jezika, prištevamo ključne besede kulture, ki jih definiramo po Anni Wierzbicki, in so »besede, ki so v določeni kulturi posebnega pomena in ki hkrati ponujajo vpogled v to kulturo« (Wierzbicka 1997, 15–16; gl. tudi Goddard, Wierzbicka 1995 v Będkowska-Kopczyk & Antloga 2016b, 86). Te ključne besede kulture se nanašajo na notranje, ki so povezani s specifičnim načinom mišljenja, verovanja, vrednotenja, z odnosom do sveta predstavnikov določene kulture, in zunanje vidike življenja, ki »so povezani s človekovimi dejanji v zasebnem, družbenem, kulturnem in institucionalnem prostoru in vsem, kar človeka obdaja (narava, artefakti, civilizacijski in kulturni dosežki)« (prav tam, 86).

Mini projektno delo z literarnimi besedili ob robotkih čebelica pri mlajših<sup>9</sup> otrocih, ki ga usmerja in vodi učitelj, senzibilizira zavedanje in spoznavanje (novih) naslovov pravljič/zgodb, ki odražajo tudi geografsko-zgodovinski prostor. Zunanja motivacija je tako bližnji/ožji (in širši) geografski prostor, ki mu je znan, ter ga lahko vidi, zaznava ter v konkretnih položajih preverja njegovo obstojnost. Sam izbor pravljič tako zaokrožuje zgodbenost čitanke z naslovom Berimo skupaj! | Lese mit!, Čitanka / Lesebuch, od skupnega oz. znanega (kanonskega), npr. Palček, Dolg spanec – štajerska Trnuljčica, gre za znani<sup>10</sup> zgodbi, ki so ju kot otroci zagotovo slišali v enem izmed prvih jezikov in se tako

<sup>9</sup> V projektu KuKoZu so sodelovali otroci, ki so stari od šest do deset let, ter se v Sloveniji učijo nemščine fakultativno v okviru redne šolske ponudbe predmetov, slovenščino pa se v Avstriji učijo priložnostno/fakultativno ob podpori projektnih sredstev.

<sup>10</sup> V didaktiki tujega/druega se priporoča obravnavati že znanih, kanonskih zgodb, saj je (naj bi bila) učencem vsebina že dobro znana.

z vidika razumevanja navezujeta že na znano vsebino<sup>11</sup>, hkrati pa lahko opazujejo razlike med različicami, ki so jih že prej poznali, ter različicami, ki so ju spoznali med poukom, do novega, neznanega. Dolg spanec – Štajerska Trnuljiča je hkrati tudi že tista, ki se navezuje na zgodovinsko-geografski prostor. Pravljičica o Dravi je tista, v kateri se poudarja pomen vode in rek tako v Sloveniji kot Avstriji. Za obe državi je pomemben koncept vode. V Avstriji je ob jezerih zelo razvit turizem, kar pričajo tudi številna letovišča ob jezerih, različne turistične dejavnosti pa se odvijajo tudi na reki Donavi. S slovenske perspektive je voda simbolno prikazana tudi v slovenskem grbu z dvema valovitima modrima črtama, ki simbolizirata morje in reke. Reka Drava je tudi geografski povezovalni element, saj je precejšen del rečnega toka tako v Avstriji kot Sloveniji, poleg tega ob njej v Mariboru na Lentu obstaja tudi predel Mariborske Benetke<sup>12</sup>, ki še toliko bolj simbolizirajo pomen vode. Na obeh straneh meje pokrajino zaznamujejo še številni z vinsko trto zasajeni griči, obstajajo tudi skupne turistične vinske poti, Pravljičica o vinski trti pa razloži, zakaj sta na tem področju tako pomembni vinska trta in vino. Vino je sicer splošno rabljena beseda, a je v vinorodnih področjih obeh Štajersk »vino več kot le pijača – je kulturno pomenljiv objekt« (Będkowsks-Kopczyk 2020, 119). S čisto turistično prepoznavnega vidika je zaznati tudi besedo in sliko klopotec, s katerim so na obeh straneh meje povezane številne prireditve<sup>13</sup>. Beseda klopotec, v nem. Klapotetz, so v štajerskem predelu Avstrije prevzeli iz slovenščine (Będkowska-Kopczyk & Antloga, 2016a), zato ni nič presenetljivega, da je le-ta tudi navdih za številna literarjenja.

### 3.3 Jezik, dolžina in razpoložljivost besedila v nemščini in/ali slovenščini

Pri razpoložljivosti izhodiščnega besedila v obeh ciljnih jezikih se je izkazalo, da bo potrebno pripraviti tudi nove prevode (le dve izbrani besedili sta na začetku projekta obstajali v obeh jezikih), zato so rezultat projekta tudi tri na novo prevedene zgodbe, dve v slovenščino in ena v nemščino (glej tabelo 1). Številna besedila so izhodiščno zapisana v zelo zahtevnem jeziku, s polno neznanih, arhaičnih<sup>14</sup> besed, ki lahko učečemu se na (zlasti) začetniški jezikovni ravni otežijo razumevanje literarnih besedil. Kot obliko zapisa, ki naj bi kljub vsemu mlajšemu učečemu se dvigovala motivacijo za branje tovrstnih besedil, je bil izbran slikopis, v katerem se z ilustrativno podobo vzpostavlja pomen sklepa-

<sup>11</sup> Tudi v modelu 5 gradnikov celovitega jezikovnega izobraževanja (v nem. 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung), več na <https://sprachelesen.vobs.at/sprache/5-bausteine>, dostop 28. 5. 2022, je osrednjega pomena gradnik notranje slike in koncepti, ki izhajajo iz tega, da je naprej potrebno imeti vsebinsko ozadje, potem pa nanj »pripeljati« sporazumevalne komponente (npr. če učenec še nikoli ni bil na smuču ali smučanju, bo težko pripovedoval ali opisoval to tematsko področje).

<sup>12</sup> Več na <https://dk.um.si/Dokument.php?id=107621&lang=slv>, dostop 28. 5. 2022.

<sup>13</sup> Več v Będkowska-Kopczyk & Antloga 2016a.

<sup>14</sup> Za literarna besedila je znano, da prinašajo drugačen jezik od vsakdana.

nja o zgodbi, slikopis je tako neke vrste povzetek, ki ohranja zgodbenost. Izbrane besede, podane oz. zapisane v ilustrativni podobi, tako asociirajo vsebino zgodbe, hkrati pa omogočajo tudi usvajanje nekaj ključnih (tudi kulturnih) besed v ciljnem jeziku. Sam pristop k spoznavanju jezika in kulture jezika temelji tako na branju izhodiščnih besedil najprej v prvem jeziku, nato pa v jeziku, ki se ga uči. Na izbor samega besedila je vplivala tudi dolžina besedila, saj ena izmed ključnih motivacij metode dela z besedilom v raznojezičnem/dvojezičnem področju na začetniških jezikovnih ravneh krajše besedilo do formata A5.

Posredovanje kulturnih tem na impliciten način preko učnih vsebin, v katerem s konceptom ključnih besed kulture za naš primer ponazarjamo v tabeli 1.

Pravljica	Ključna beseda kulture	Jezik izhodiščnega besedila	Izhodiščna razpoložljivost besedila v ciljnih jezikih	Avtor	Prevod
Palček	/	slovenščina	slovenščina, nemščina	ljudska (zapisal Matija Hajdič, izbral Alojzij Bolhar)	dr. Karin Almasy (v nemščino)
Dolg spanec – štajerska Trnuljčica	/	nemščina	nemščina	ljudska (povzeto po Patru Romualdu Prambergerju)	Tamara Puksic (v slovenščino)
Pravljica o Dravi	voda	slovenščina	slovenščina in nemščina	ljudska (priredba Saša Pergar)	Martina Mlakar (v nemščino)
Pravljica o vinski trti	vinska <sup>15</sup> trta, vino <sup>16</sup>	nemščina	nemščina	ljudska (povzeto po Petru Stelzlu)	Tamara Puksic (v slovenščino)
Škorci in klopotec	klopotec	slovenščina	slovenščina	Franci Pivec	Jure Legvart in Gottfried Schafzahl (v nemščino)

Tabela 1: Izhodiščna besedila, jezik ter ključne besede slovenske kulture.

<sup>15</sup> Będkowska-Kopczyk & Antloga (2016b, 89) predlagata za ključno besedo slovenske kulture med kategorijo favne in flore *stara trta* (gre za najstarejšo staro trto, ki raste na Lentu v Mariboru, več na <https://www.slovenia.info/sl/destinacije/znamenitosti/stara-trta>, dostop 28. 5. 2022), medtem ko pri kategoriji objekti narave *vinska trta*.

<sup>16</sup> Iz vzgojno-izobraževalnega vidika je beseda *vino* za učence (zlasti sodelujoče v projektu) vprašljiva, saj se nanaša na alkoholno pijačo. Z vidika rabe jezika, informativne kulture in turizma pa je beseda, ki je del okoliškega vsakdana.

## 4 Metodično-didaktični princip

### 4.1 Spodbujanje motivacije za branje in usvajanje jezika z IKT

Kot ključni element motivacije za branje proznih besedil pri učencih uvajamo robotke čbelica, ob katerih se usvaja jezik ob medpredmetnem povezovanju, hkrati pa povezujemo obe možganski polobli. Ob robotkih čbelica se pojavlja tudi element igrifikacije ter izrazite prostorske orientacije.

Kot element osnovnega spoznavanja IKT je uvedba robotka čbelica, saj otroci zelo dobro uporabljajo številne računalnike, tablice, pametne telefone, a ne vejo, da je v ozadju potrebno znanje o usvajanju algoritmov, da se robotek čbelica premika po določeni površini oz. „pelje“. Za učitelje je ta robotek zagotovo dobrodošel pripomoček pri usvajanju in utrjevanju orientacije v prostoru, ob uvajanju le-teh pa še predmet medpredmetnega povezovanja.

Poleg zapisa besedila v obeh oblikah in jezikih so pod njimi posredovani še linki (lažje dostopanje ob branju na tablici ali pametnem telefonu) oz. QR-kode (za branje iz tiskane knjige) z LearningAppsi, v katerih se nahajajo tako naloge za usvajanje besedišča kot naloge za razumevanje prebranega besedila.

### 4.2 Oblike zapisa besedila

Notranjo diferenciacijo ob metodi dela z besedilom omogoča že sam izbor besedila, saj je vsaka zgodba podana v obliki slikopisa in zgodbe brez ilustracij (izjema je le *Pravljica o Dravi*, saj je le tu izhodiščno besedilo v obliki slikanice). Omeniti je potrebno še vzporedno postavitev besedil ob branju v tiskani knjigi, kjer je na levi strani nemščina in na desni slovenščina. Slikovne (ilustracije so pripravili učenci s sodelujočih šol) in besedne/besedilne igralne kartice v velikosti 14 cm krat 14 cm, ki se vložijo v plastificirano igralno podlogo, po kateri se premika robot čbelica, so dvojezične in z ustreznim izborom omogočajo notranjo diferenciacijo.

### 4.3 Didaktične kompetence ter sodelovanje v sosedskem in medkulturnem stiku

Cilj projekta je bil zagotovo zastavljen na dveh ravneh, in sicer na ravni učitelja in na ravni učenca. Poleg dinamičnih in motivacijsko privlačnih stikov ter izmenjav na konkretnih jezikovno-kulturnih vsebinskih temeljih, ki omogočajo kakovosten jezikovno zavedajoč pouk jezika in kulture.

V ospredje so izstopale izmenjave<sup>17</sup> v jezikovnih kopelih in ostajanju v ciljnih jezikih znotraj skrbno načrtovanih ur jezika, medtem ko za samo vzpostavljanje stika in aktivno rabo jezika tako slovenščine ali nemščine (J1 in/ali JT) ter kretnje (v skrajnem primeru tudi lingua franca). Za mlajše učence (učence na začetku osnovnošolskega izobraževanja) je ta stik z jezikom ter njihovimi govorci še posebej pomemben, saj hipoteza o kritičnem obdobju za učenje jezika (Lenneberg 1967 v Pirih Svetina 2005, 14) predvideva, da se otroci po svoji strukturi možganov v prvih desetih letih, oz. po drugih virih od drugega leta do pubertete, naravno, nenaporno in brezpogojno usvajajo jezik. „Pri tem stremimo k oblikovanju čim bolj „celovite“ izkušnje jezikovnega in medkulturnega učenja, ki je v tem primeru tudi izrazito izkustveno, saj se večina spoznanj oblikuje zunaj razreda oziroma neodvisno od tradicionalnih dejavnosti“ (Cavaion 2019, 28). Hkrati se ob tem izpolnita opisnika v ROPP-u v razdelku XIII o podobnostih in razlikah med kulturami, gre zlasti za opisnik K 13 „ve, da so med (sub)kulturami podobnosti in razlike“ ter K 15 „ve, kako se usvajati/se učiti kulturo“ (ROPP 2017, 47).

Pri didaktiki sosedskih jezikov, kadar so pri deležnikih različne jezikovne kompetence, od začetniških ravni jezikovnega znanja ciljnih jezikov tako pri učiteljih kot pri učencih, pa do višjih jezikovnih ravni pri učencih in učiteljih<sup>18</sup>, je zavedanje o jezikovni heterogenosti ključno.

Vsaka partnerska šola s projektnim timom je vstopila v projekt z določenimi idejami, željami in pozitivnim odnosom do različnih kultur ter jezikov. Tako je nastala tudi ideja o medsebojnem druženju, v katerem naj bi učenci izmenjali tudi svoje prve besede ter doživeli tudi (prvi vodeni) stik s sosednjo kulturo.

## 5 Zaključek

Rezultat projekta KuKoZu je dvojezična slovensko-nemška čitanka z naslovom *Berimo skupaj! | Lese mit!, Čitanka / Lesebuch*, igralne kartice za delo z robotki čebelica ter različne naloge v aplikaciji LearningApps. Dvojezična čitanka je tako bralno gradivo oz. tudi neke vrste učbenik, ki s svojim izborom besedil (skupne ter povezovalne kulturne vsebine, tako ključne besede kulture kot tudi z objekti narave) ter vpeljavo spletnih povezav in QR-kod doprinesel k motivaciji za usvajanje obeh sosedskih jezikov.

<sup>17</sup> Zaradi koronavirusa se je z učenci izvedla le ena, pa še ta na daljavo.

<sup>18</sup> Na slovenski strani projektnih udeležencev, zlasti učiteljev, je bila nemščina prisotna na vseh jezikovnih ravneh, medtem ko na avstrijski strani pri učiteljih jezikovnega znanja slovenščine ni bilo. Projektni sestanki so potekali v glavnem v nemščini, uradna vabila pa so bila dvojezična, v projektu obljubljena diseminacija na portalu eTwinning je potekala v nemščini.



## Literatura

- Balažič Bulc, Tatjana & Vesna Požgaj Hadži. 2018. Južnoslovanski jeziki v slovenskem izobraževanju – kaj preostane majhnim? *Slavistična revija*: 91–105. Dostop: <https://srl.si/ojs/srl/issue/view/2018-2>, 28.5.2022.
- Będkowska-Kopczyk, Agnieszka. 2020. Uporabnost koncepta ključnih besed kulture pri poučevanju kulturoloških vsebin in razvijanju medkulturne zmožnosti (na primeru vinske leksike). *Slavia Centralis* 1/2020: 7–17.
- Będkowska-Kopczyk, Agnieszka & Špela Antloga. 2016a. »Klopotec kot ena ključnih besed slovenske kulture.« V *Rojena v narečje. Akademikinji prof. Dr. Zinki Zorko ob 80- obletnici*, ur. Marko Jesenšek, 545–560. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta. Dostop: [https://www.researchgate.net/publication/304248136\\_Klopotec\\_kot\\_ena\\_kljucnih\\_besed\\_slovenske\\_kulture](https://www.researchgate.net/publication/304248136_Klopotec_kot_ena_kljucnih_besed_slovenske_kulture) 28.5.2022.
- Będkowska-Kopczyk, Agnieszka & Špela Antloga. 2016b. »Ključne besede slovenske kulture. Interdisciplinarni pristop.« *Annales. Series historia et sociologia, letnik 26, številka 1*: 85–94. Dostop: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-2HJRLQEO>, 28. 5. 2022.
- Carnevale, Carla & Alexandra Wojnesitz. 2014. *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele*. ÖSZ Praxisreihe Heft 23. Graz: ÖSZ. Dostop: [https://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe\\_23web.pdf](https://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe_23web.pdf) 28.5.2022.
- Cavaion, Irina M. 2019. *Priročnik didaktike jezikov v stiku. Učenje in poučevanje sosedskih jezikov ob čezmejnem povezovanju*. Koper: Annales ZRS. Dostop: [https://www.zrs-kp.si/wp-content/uploads/2020/05/Cavaion\\_Prirocnik\\_SLO\\_2019\\_SPLET.pdf](https://www.zrs-kp.si/wp-content/uploads/2020/05/Cavaion_Prirocnik_SLO_2019_SPLET.pdf) 28.5.2022.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume (2018). Dostop: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> 28.5.2022.
- Gombos, Georg & Ferdinand Stefan. 2013. »Inhalt vor Form. Grundlinien einer nachhaltigen, kommunikationsorientierten Sprachdidaktik.« V *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*, ur. Georg Gombos, 131–144. Klagenfurt/Wien – Celovec/Dunaj: Drava Verlag – Založba Drava GmbH.
- Lah, Meta. 2012. *Bralno razumevanje pri pouku tujega jezika: vloga tipa besedila in avtentičnosti besedila*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. (Zbirka Razprave FF.)
- Pirih Svetina, Nataša. 2005. *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Mikolič, Vesna. 2014. »Ključne besede kulture – ključ za razumevanje kultur.« V *Jeziki, literature in kulture v stiku (Ob 200-letnici M. J. Lermontova, 110-letnici Srečka Kosovega in 100-letnici Vitomila Zupana)*, ur. Marko Jesenšek, 285–298. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Morel, Alenka. 2021. »Medjezikovni stiki v slovenskem šolskem okolju.« V *Sociolingvistično iskrenje*, ur. Maja Bitenc, Marko Stabej in Andrejka Žejn, 107–121. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze. Dostop: <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/download/259/370/6018-1?inline=1> 28.5.2022.

- Novak Lukanovič, Sonja. 2020. »Vrednost znanja jezika v gospodarstvu: izbrani raziskovalni rezultati.« *Torija in praksa*, let. 57, posebna številka: 55–70. Dostop: [https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/tip/tip\\_pos\\_2020\\_novak\\_lukanovic.pdf?sfvrsn=0](https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/tip/tip_pos_2020_novak_lukanovic.pdf?sfvrsn=0) 28.5.2022.
- ROPP. Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam. 2017. *Zmožnosti in viri*. Dostop: <https://www.zrss.si/pdf/pluralisticni-pristopi-k-jezikom.pdf> 28.5.2022.
- Skela, Janez. 2009. »Tujejezikovna učna gradiva za pouk v otroštvu.« *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, ur. Karmen Pižorn, 246–289. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Skupni evropski jezikovni okvir. 2011. *SEJO*. Dostop: <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf> 28.5.2022.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika, [www.fran.si](http://www.fran.si). Dostop: 28.5.2022.
- Šumi, Irena. 2000. *Kultura, etničnost, mejnost: konstrukcije različnosti v antropološki presoji*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Vetrih, Vera (2010): »Vključevanje kulturnih tem v didaktična gradiva za poučevanje sosednjih jezikov.« *Turizem kot medkulturni dialog*, ur. Aleksandra Brezovec in Vesna Mikolič, 111–121. Portorož: Fakulteta za turistične študije – Turistica.
- Wierzbicka, Anna. 1997. *Understanding Cultures Through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, Japanese*. New York: Oxford University Press.

# Multilingualism as Lingua Franca: James Joyce, Milan Rakovac, and the Desiring-machine

Andreas HUDELIST

University of Graz (Austria)

## Abstract

The literary examples discussed here assume that multilingualism is a normal state of affairs. Conflicts, frictions and misunderstandings arise from linguistic diversity alone. However, this does not mean that these are negative characteristics. They allow a dialogue with the texts that challenges oneself and makes one open to new things. In this context, Istria is an interesting geographical point that directly or indirectly influences this literary multilingualism. The historical component of this area invites one to think about the fluidity of borders and the potential of possible identifications. The concept of desiring-machines by Gilles Deleuze and Fé-

lix Guattari helps to make functions of multilingualism transparent. According to them, the book is a machine that must produce. In connection with the reading audience, this results in dialogues that are characterised by the process of negotiation and polyphony. This article attempts to explore this potential by taking a closer look at the texts *Finnegans Wake* by James Joyce and *'Riva i družī. Ili, caco su nassa dizza* by Milan Rakovac.

Keywords: *multilingualism, literature, James Joyce, Milan Rakovac, heteroglossia, desiring-machine, dialogism*

(c) Andreas Hudelist; andreas.hudelist@uni-graz.at

Colloquium: New Philologies, Volume 7, Issue 1 (2022), published online: November 2022

doi: 10.23963/cnp.2022.7.1.9

Stable URL: <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/160>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

## The border region as desiring-machine

Writing has nothing to do with signifying.  
It has to do with surveying, mapping, even realms that are yet to come.  
Gilles Deleuze and Félix Guattari (1987, 4–5)

In his book *Instantanee* (2016), the author Claudio Magris reflects on the situation of living in a border region. It immediately becomes apparent that it is not clear what a border is and what characterises it. What constitutes it? First, we might think of the spatial border that separates us from another country or culture. Then, by reflecting on the historical background of Trieste, which he does with Angelo Ara in *Trieste, un'identità di frontiera* (1983), it becomes clear that there must also be something like a temporal border, or that time makes the border or border experience particularly fluid. Because if you think back and let the attributions from outside have an effect on you, it becomes clear how strongly these existing ideas of borders affect you and at the same time are subject to constant change. Magris himself writes in the chapter “Cici and Ciribiri” in *L'infinito viaggiare* (2005) about this focusing on the Istrian identity. In his view, this identity is not a purity that must be protected from all contact, but an additional richness that exists carefree alongside the bond with Italy and alongside belonging to Croatia. The Istrian identity is thus not characterised by demarcation, but by a particular kind of conglomeration or coalescence. It is an identity that is characterised by intermingling and versatility and thus always liquefies the idea of the border. National attributions such as Italian or Croatian play an equally important role, as do regional customs and traditions, dialects, and languages.

In the book *Trieste*, Magris and Ara write about identifications through the border, which is without exception characterised by diversity (cf. Magris and Ara 1983). This described connectedness can be related to the thinking of Gilles Deleuze and Félix Guattari. In their book *Anti-Oedipus* (cf. 1983, 9), the authors use the literary example of Lenz (1839) by Georg Büchner, among others, to illustrate what a desiring-machine and a production-machine are, respectively. Büchner's Lenz serves as a particular example for them. The titular protagonist loses his sense of space and time on his way through nature to the priest Oberlin. Dream and reality merge and Lenz sees possibilities of existence in literally everything. Nature speaks to him and takes on personifications in stick and stone. Who exactly speaks to him can no longer be clearly named, since he is in dialogue with his environment, which is not constituted as an antithesis to man, but complements him. Man and nature are in constant dialogue here and merge with each other. This union threatens to break down when Father Oberlin tries to remind Lenz that he must accept the family and the power structure of father, mother and child that goes with it. Deleu-

ze and Guattari criticise this Freudian idea and address the schizophrenic character of Lenz as one to be preferred to the Oedipal familial character. In Lenz, the human being is not limited to the connection(s) with the family. Lenz is equal to nature and carries out another connection with every move.

“In a word, the social as well as biological surroundings are the object of unconscious investments that are necessarily desiring or libidinal, in contrast with the preconscious investments of need or of interest” (Deleuze and Guattari 1983, 292). This unconscious connectedness is therefore not to be understood teleologically. It is omnipresent and always in process, changing and always readjusting to time and space. Here the concept of the machine comes to the fore, which on the one hand seems to be very general, but on the other hand produces concrete events in literature that need to be analysed. Tael Harper and David Savat (2006) emphasise that the book is a production-machine even without being read:

A book, being a machine, must necessarily produce. Certainly, when we pick up a book, even when we haven’t started reading yet, it already produces. In picking up a novel and looking at the title, thoughts are already produced in our head, for example. In this way it is already productive, constitutes a connection and flow, in the simplest of ways. (28)

To this end, according to Deleuze and Guattari, we are supposed to be mechanics. We should familiarise ourselves with the composition of the media that surround us, so that we can understand how they work on the one hand and should also use them for other purposes on the other. It is not a question of where the technical artefacts come from or who built them, but how they work. The machine in front of us should arouse our interest and our curiosity should dissect it. What components does it consist of and how do they function when put together? The literary text should also be examined for its properties and components. What are its parts and how do they belong together? What effects does the text produce and can these effects be increased? It is a question of finding out which new links the reading person can form and thus produce something new. In this context, already familiar or already known words can take on new meanings. The new connections enable insights that would not have been possible without them. Stuart Hall has emphasised the possibility of appropriating an existing meaning by re-casting it (cf. Hall 2013, 158). The words in the respective languages are rearranged so that they must also be given a new meaning. Therefore, new ideas and alternatives emerge. If this is not successful, another machine must be used: “you see the book as a little non-signifying machine, and the only question is, ‘Does it work, and how does it work?’ How does it work for you? If it doesn’t work, if nothing comes through, you try another book” (Deleuze 1995, 8).

Deleuze and Guattari are not concerned that literature always works or must work. As can be seen in the quotation above, they acknowledge that the case can arise that some desiring-machines do not achieve effects and can therefore be useless. The machines dissolve common views such as a distinction between inside and outside. Just as Lenz enters nature, it is no longer possible to distinguish between man and nature, since the process becoming somebody, or something (else) is in the foreground. The mentioned dialogues between Lenz and his environment have no starting point or initiator. They are omnipresent and inseparable from each other:

There is no such thing as either man or nature now, only a process that produces the one within the other and couples the machines together. Producing-machines, desiring-machines everywhere, schizophrenic machines, all of species life: the self and the non-self, outside and inside, no longer have any meaning whatsoever. (Deleuze and Guattari 1983, 9)

Both criticise the triad of father, mother, and child, which has taken on a seemingly unquestionable basis in Freud's reflections. The separation between these three positions not only structures the lives of family members, but also determines their actions. The idea of the desiring machine aims to break out of such structures and make the unpredictable possible. Both the connection with other people (the social) and with the environment (the nature) keeps the process going. This process contains a multitude of desiring-machines, of which literature is also a part. Here the question is not what constitutes a literary machine, but whether it works. But who decides whether it works? This can only be decided communally-individually through the connection with the reader or, in the terms of Deleuze and Guattari, through the reading-machine that connects the book with the human resulting in creating a new machine.

In this paper multilingualism is seen as such a machine. The idea of literary desiring-machines is not intended to explain multilingualism, but to provide access to it. It is chaotic and therefore difficult to grasp. I would like to investigate this literary desiring-machine in the context of multilingualism and, to this end, seek out various authors such as Magris, Joyce, and Rakovac with whom I will try to dismantle this machine together. Together we will ask for effects or how the machine works. In doing so, possibilities are presented, not final or fixed modes of operation. The approach here is experimental because it involves an experience that is meant to connect the reading experience with something different or strange (cf. Deleuze 1995, 8f). As Baugh (2000) has observed, a "[...] literary work works when the reader is able to make use of the work's effects in other areas of life: personally, socially, politically, depending on the reader's desires, needs and objectives" (Baugh 2000, 36). To this end, texts are discussed that have to do with the

Alps-Adriatic region around the port city of Trieste. The area of Trieste is secondary, although worth mentioning, as it is here that different cultures, and thus languages, come together and are incorporated into the literary-machines which will be discussed. The example of James Joyce is probably the best known, even though his last text *Finnegans Wake* still counts as untranslatable as well as unreadable literature.

### James Joyce's *Finnegans Wake* and being in-between

Now, patience; and remember patience is the great thing,  
and above all things else we must avoid anything like  
being or becoming out of patience.

James Joyce (1999, 108)

Alongside Claudio Magris, the Café San Marco often hosted James Joyce, who lived in Trieste intermittently between 1904 and 1920. During his time in Trieste Joyce was working on *Dubliners* (1914), *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916) and *Ulysses* (1922). When he moved from Trieste to Paris in 1920, he took a break from writing and began with *Finnegans Wake* in 1922, about six months after the publication of *Ulysses*. The experience of living in a heteroglossic Trieste (still part of the Habsburg monarchy when he first arrived) is particularly reflected in this literary endeavour. The work on *Finnegans Wake* lasted until 1939. In over 17 years, a text is created that has not been deciphered to this day, since Joyce not only uses a multitude of languages in the text, but also multiple words that cannot be found in dictionaries. If a word or phrase is understood at one point, one immediately forgets its meaning again while trying to decipher the next words. Following Roland McHugh, one's own discoveries have to be collected in a notebook (cf. McHugh 1976, 1). The text fabric has such tight grids that one hardly seems to be able to get through to a story. Reading *Finnegans Wake* is therefore hardly possible without keeping a notebook or dictionary. The text does not so much want to be read as deciphered, writes Klaus Reichert in his preface to German translations of the eighth chapter of the first of four books *Anna Livia Plurabelle* (cf. Reichert 1982, 70). Every single word we discover can mean something else and leads to a meaning that is undetectable on first inspection. As Clive Hart has stated: "Anything in FW is indeed about anything else *but only in the last of an infinite regress of planes of meaning*" (Hart 1968, 8, emphasis in original). It may be too far-fetched, but it seems to me that the reference to the situation in Trieste is not inappropriate, since the prevailing diversity of identities in Trieste cannot be broken down to nations or a singular identity. Sherry Simon (2012, 5) mentions Trieste in her book *Cities and translation* and writes: "Zones of linguistic dispossession or insecurity have a special role to play in the emergence of mo-

dernist literature". Claudio Magris and Angelo Ara take Trieste's history as an opportunity to reflect on literary characteristics that the city has through its diverse history. In Trieste in the middle of the 20<sup>th</sup> century, everyone was different from his neighbour, whom he antagonistically opposed, but also different from those he claimed as his national or cultural families. Due to the geographical distance of those who lived in Trieste and those who were in the supposed associated nations, the different groups remained strangers to each other. But what united the people of Trieste, despite the cultural differences, was a peculiarity that the port city brought with it. Living there meant a special experience formed precisely by these socio-cultural differences. The Italians from Trieste felt themselves to be special Italians, whose Italianity was the fruit of a constant struggle and not a peacefully grown fact; the Slovenes from the Karst saw themselves in a different situation than the ones in Ljubljana or Carniola; the Germans from Trieste were not in the same situation as the ones who lived in German-speaking Habsburg territory or in Germany. Everyone lived not in his nature or his reality, but in the idea of himself, in literature, which thus had a fundamental existential value (cf. Magris and Ara 1983, 98). Some of these ideas relate to the city's history and to what is called *Triestinità*. During the Second World War, the Allies and Yugoslavia fought over the territory of Trieste. Under the UN, the city became free but was divided into a British and American territory, which were ceded to Italy and Yugoslavia. In 1975, the situation of both the borders with Yugoslavia and Italian and Slovene minorities was settled (cf. Pireddu 2015, FN3, 49). It was perhaps these border shifts and country claims to the city that led to a special identity.

Joyce seems to realise this idea that each person can be a different person in his persona as well as in the language used in *Finnegans Wake*. The story of the book cannot be given in brief. There is no common thread that makes the narration apparent. There are four chapters, which are divided into unequal subchapters except for the last chapter, which has no subchapters. There are two characters that always seem to recur, but the "hero is everywhere: in the elm that shades the salmon pool, in the shadow that falls upon the stream, in the salmon beneath the ripples, in the sunlight on the ripples, in the sun itself" (Campbell and Morton Robinson 2005, 23). One of the heroes is Humphrey Chimpden Earwicker, and another is Anna Livia Plurabelle. Both are partially abbreviated in acronyms and the acronyms become ciphers that in turn allow other words. Humphrey Chimpden Earwicker thus also becomes for example Hubbub Caused in Edinborough, Haveth Childers Everywhere, Here Comes Everybody, or as in the first half-sentence: Howth Castle and Environs. While it is difficult to name the protagonist of *Finnegans Wake* in general, research seems to note the variation of the name or person at different points. Joyce writes about Humphrey Chimpden Earwicker in *Finnegans Wake*: "[...] while he was only and long and always good Dook Umphrey for the hungerlean spalpeens of Lucalizod and



Chimbers to his cronies it was equally certainly a pleasant turn of the populace which gave him as sense of those normative letters the nickname Here Comes Everybody. An imposing everybody he always indeed looked, constantly the same as and equal to himself and magnificently well worthy of any and all such universalisation [...]” (Joyce 1999, 32). McHugh again makes it clear that the point is not just that one person can stand in for another in a metaphorical sense, but that Finnegans is being substituted by H.C.E. The latter would therefore have defeated him or at least taken his place (cf. McHugh 1976, 14). In the context of the desiring-machine seeking new connections, this observation is worth emphasizing, as this walking (or waking?) figure is reminiscent of Büchner’s Lenz, who is distinguished by his schizophrenia, which makes him more receptive to his environment. Whether Finnegans, Humphrey Earwicker or Lenz, all the characters have fluid identities. In this context, schizophrenia can be seen as positive, as it strengthens a potential to make new connections. In *Finnegans Wake*, it is these potential connections that make reading so difficult at times.

This already applies to the first sentence of *Finnegans Wake*, which already poses a riddle, as it begins mid-sentence: “riverrun, past Eve and Adam’s, from swerve of shore to bend of bay, brings us by a commodius vicus of recirculation back to Howth Castle and Environs” (Joyce 1999, 3). Words like ‘riverrun’, ‘swerve’ or ‘recirculation’ hint at the zigzag story. Where actions can be captured, the story suddenly turns or begins somewhere else. You always come back to familiar waters, but they are now changed, have a different speed and depth. Eric McLuhan (1997, 43) states that this opening “establishes themes of patriarchy, language, and the cognitive labyrinth”. The last sentence of the book ends equally incomplete but leads to first line of the book. “A way a lone a last a loved a long the” (Joyce 1999, 628). This cycle shows that *Finnegans Wake* has no concrete beginning and that entry into the reading is possible from anywhere. This is what Deleuze and Guattari describe in Kafka’s Castle: multiple entries into the text are possible, a characteristic of a rhizome (Deleuze and Guattari 1986, 3). A cycle is created, and the reader is in the middle of it. An example that makes the difficulty of decoding and at the same time the functions of words a little more (in)understandable are the visual as well as oral ‘thunders’ in the text, which, for example, reads as follows: “Perkodhuskurunbarggruauyagokgorlayorgromgremmitghundhurthrumathunaradidillifaititillibumullunukkunun!” (Joyce 1999, 23). This kind of portmanteau word, which occurs in different versions ten times in total, symptomatically shakes up the nature of language. It indicates the disruption of a system that is created both visually, through the composition of a word one hundred letters long, and semantically, through the combination of words from different languages that also always refer to other meanings in the different passages of the text. One major theme seems to be introduced herewith. It is language itself. The great confusion of language

caused by the Tower of Babel, which is the theme of Genesis. It becomes clear that not only are different languages heard in one's own environment but also that these different languages are themselves spoken everyday by ordinary people. Sometimes indistinct, sometimes wrong, but existing in their roots. At the University College, Joyce writes as a student about the study of languages: "How frequently it happens that when persons become excited, all sense of language seems to forsake them, and they splutter incoherently and repeat themselves, that their phrases may have more sound and meaning" (1989, 29). Joyce shows in *Finnegans Wake* that language can have more sounds and meanings and thus become ambiguous, as for example with the stuttering that runs through the book. The stuttering becomes a strategy of a movement that simultaneously pursues different directions. On the one hand, the words become less clear and more difficult to read and decode. On the other hand, the levels of meaning multiply and a polyphony or heteroglossia obviously emerges. Following Bakhtin (1981, 270) it is the unitary language that has to be artificially made, "at every moment of its linguistic life it is opposed to the realities of heteroglossia". While literature is usually an example of a purified language, Bakhtin sees the language of a clown, for example, who uses different dialects as well as anecdotes, fairy tales and folk songs as a contrast to this, since here heteroglossia is expressed most strongly as a living play with language. *Finnegans Wake* can be considered paradigmatic of such a game. Through the text, we see how language norms can be abandoned and something new emerges. The text thus becomes a Babylonian confusion of languages that finds its origin on the street (of Trieste). Joyce transforms perceptions and affects into a language that did not exist before. According to Deleuze (1991), these newly created signs are said to constitute "a tendency towards greater specificity [which] indicates a refinement of symptomatology" (15–16). Already on the first page of *Finnegans Wake* there is a portmanteau that gives a little insight into Joyce's textual work. From a total of 100 letters, he forms "Bababadalgharaghtakamminarronkonnbronntonnerronntuonnthunntrovarrhounawnskawntoohooohordenenthurnuk!" (3). There are several languages with the meaning thunder hidden here. For example: brontē (Greek), tonnerre (French), tuono (Italian), trovão (Portuguese), åska (Swedish), ukkonen (Finnish), torden (Danish), tornach (Gaelic), kaminari (Japanese), karak (Hindu), or thunner (dialect). At the same time, it must be pointed out that besides the thunder meanings, there are several others to be found. For instance: 'Babbo' which was a nickname of James Joyce's children for their father, "bababad" could also be a stutter of the word 'bad' and refer to a supposed protagonist of the text who is repeatedly called something else but has problems speaking, and "badal" means thunder in Hindi. Eric McLuhan (1997, 49–55) interprets on seven pages different meanings of several parts of the portmanteau.

The example of the thunder from *Finnegans Wake* shows the potential of a desiring-machine, which densely weaves the text through the portmanteau word, but at the same time makes several associations possible. Following Deleuze and Guattari (1983), “nothing exists in isolation, but is brought together by connections and flows” (39). Those connections and flows are resulting in an assemblage that constitutes the desiring-machine. Therefore, desire is always productive. „*Desire is a free flowing stream of intensities subject to processes of capture and coagulation which give rise to and constitute the entire world*” (Buchanan 2021, 38, emphasis in original). *Finnegans Wake* is desire in an art form that pulls you out of your usual perceptions and challenges common reading strategies. Tael Harper and David Savat (2006) describe how a desiring-machine in the art context exists to dissolve common knowledge and allow difference to arise. Accordingly, “In producing for the ‘broad public,’ marketing always has to cater towards the most generalisable interests, tastes, ideas and preconceptions, whereas art, as a pure expression of desiring-production, is free to truly shock, disturb, experiment and produce difference as a result” (Harper and Savat 2006, 137). It is this constantly produced difference that makes it so difficult to understand *Finnegans Wake*. This is supported by the fact that the book not only mixes standard languages from different nations, but also dialects as well as words from languages that are not spoken anymore, such as Old High German or Old English. The basic language of *Finnegans Wake* seems to be English, but this position is taken away from the reading of the first lines. The way the English language is used makes it difficult to understand even for people from Ireland or any other English-speaking country. The use of language is taken out of its usual environment and tested in a new one, where the lingua franca for communication is *multilingualism*. This new frame which *Finnegans Wake* provides creates a deterritorialisation, which, through literary writing, presents us with a re-territorialisation and opens a transtopian space that invites us to enter it. Reterritorialisation goes along by alienating the familiar (Deleuze and Guattari 1983, 259). The greatest difficulty we face is that we accept this invitation and engage with the strange space of *Finnegans Wake*. For some it seems too strange and therefore unapproachable, for some it creates an interest for the unknown.

The example of the thunder serves here, I think, less as a kind of metaphor than an actual disruption of language. If there is such a thing as a Deleuzian literary theory (cf. Lambert 2000, 136), we can apply it here and trace how Joyce seeks something outside of language. There is no goal to pursue here or expressions to decode. It is about process and production (cf. Joyce 1999, 133). The portmanteau indicates that a language system seems too little to be able to disrupt order. Even though we are dealing with an author from Ireland, whose first language is English, we no longer recognise the basis language in the text. But is he Irish? His nationality is blurred and not traceable as we might think.

In the foreign view, he is described for example as an Irish-Italian journalist (cf. Joyce 1989, 239). Even in his texts, there are more and more characters who cannot easily be assigned to either a nation or a culture, and who find themselves in between. For example, in Joyce's theatre play *Exiles*, the protagonist who has returned home to Ireland reads Italian newspapers (cf. Joyce 2014, 15). In *Ulysses*, Leopold Bloom is a Jew of Hungarian descent and his wife Molly has Spanish blood. In *Finnegans Wake*, the figure Anna Livia Plurabelle is of Scandinavian descent, lives in Ireland and has Russian ancestry. This in-betweenness lies in a complex assemblage of art, where it "takes a bit of chaos in a frame in order to form a composed chaos that becomes sensory, or from which it extracts a chaotic sensation as variety" (Deleuze and Guattari 1994, 26). The many national, ethnic and religious attributions deterritorialise the people or literary protagonists. They do not, however, render the attributions non-existent, but relativise them. Even if the structure appears chaotic, there remains the recognition and empathy for potential possibilities not only to name something differently, but also to understand it anew through the other (new) descriptions or words.

### Milan Rakovac's *'Riva i družī* and literary deterritorialization

If Europe learned in Istria, it would solve its problems more effectively.  
Milan Rakovac (2019)

While James Joyce has become part of world literature, the book *'Riva i družī. Ili, caco su nassa dizza*, published in 1983, by the author Milan Rakovac, as well as the author himself, are internationally hardly known, nevertheless the second edition was published in 1984 and the third in 1995. In 2015, selected works were published in four volumes by the Croatian publishing house V.B.Z.

Yet the style and intention in Rakovac's work are not entirely different from Joyce's *Finnegans Wake*. Rakovac has interwoven in his text mainly the languages Croatian, Italian, English and Istrovenecian, but also dialects. Here, too, it is not possible to identify the basic language on which the text is based. Even the title is a fusion between Italian and Croatian. Rakovac's work, however, is more reader-friendly than *Finnegans Wake*, at least as far as the deciphering of the title is concerned. In a footnote, the author himself decodes the title: "'Riva i družī, stižu 'družī'. Od petog padeža jednine 'družē', napravljen je prvi padež množine po taljansku – 'družī'" (Rakovac 1983, 12). ("Riva i družī, here come the 'comrades'. From the fifth case singular 'družē' the first case plural is formed in Italian – 'družī'", translation AH). So not only the languages are mixed, but the rules of one language are applied in the other. To make it easier to understand the multilingual dialogues or lines, there are translations into Croatian at the end of the book. Some sub-chapters

repeat themselves and refer to the narrative instance or language choice. For example: 'L'arena die Pola', 'El Spin', or 'Il Nostro Giornale'. To describe the book as a multilingual book would be both right and wrong. On the one hand, Rakovac not only addresses the linguistic contrasts that would be easy to determine on the basis of the linguistic nations, but also the dialects and language mixtures that find no reflection in a nation. At most, they can be found in a region that is constantly determined by socio-cultural customs and actions. On the other hand, Rakovac is concerned with a bond that at the same time means conflict. Just as Triestinità enables its own identification, which distinguishes itself from the surrounding nations, the region of Istria is an example of the fact that the global connection is recognized, but always takes place in confrontation with regional life – historically as well as in ordinary life. Author and literary critic Boris Biletić writes about Rakovac's text that no one among writers from this geographical corner had written such a book. The text is distinguished on the one hand by its language, and on the other hand by its historical and contemporary themes (Biletić 1995, 202).

The fact that Rakovac eludes national attributions here and describes supra-regional and cosmopolitan themes in his prose paradoxically does not make him known to a wider linguistic area. A major difficulty his texts pose is translation, as the linguistic idiosyncrasies are strongly regional. Zdravko Zima (2006, 312–315) writes about Rakovac as well as the connection between regionality and cosmopolitanism that someone can have a global consciousness only if they have a local consciousness as well. Rakovac's way of writing is based on everyday language habits and his language can therefore be described as lingua franca. The fact that the lingua franca cannot be associated with a national language links *'Riva i družci* with *Finnegans Wake*. Peter V. Zima and Johann Strutz quote a passage from Rakovac's novel that captures synecdochally the socio-linguistic situation of post-war Istrian society (Strutz and Zima 1996, 93 or Rakovac 1983, 122): "Abbate fede: Siamo, eravamo e resteremo italiani. Tutta Pola grida la sua fede anche nel nome dell'Istria martire" ("Have faith: We are, were and always will be Italians. All of Pola expresses its confidence, also in the name of the Martyr Istria", translation AH). In Croatian, Rakovac forms a counter-speech, which is joined by the working people from Pula. "Ne priznajemo zaključke u Parizu. Radni narod Pule nastavlja strajk, i radnici Pule stupili su u generalni strajk uz bok radnika iz ostalih dijelova Zone A, koji već tjedan dana vode borbu za priznanje osnovnih demokratskih prava" (Rakovac 1983, 123). ("We will not recognise the Paris decisions. The working people of Pula continue the strike and the workers of Pula have called a general strike: together with the workers from other areas of zone A who have been fighting for a week for the recognition of basic democratic rights", translation AH) (cf. Strutz and Zima 1996).

The story of the novel has not been attempted to be deciphered by many scholars outside Croatia. Who stands out here, however, is the translator Johann Strutz, who engages with Rakovac's texts several times (Strutz 1996, 2003 and Strutz and Zima 1996). Colliding sociolects and discourses of Croatians and Italians are brought into relation and disavow each other, as Strutz and Zima (1996) discuss in their essay "Cultural Polyphony: Istria as Metaphor".

In the sense of the desiring-machine, what cannot be connected, because it is antagonistically opposed to each other, is connected here. Through the literary design of this counter-speech presented in the example above, the ideological backgrounds become transparent and have the potential to merge into portmanteau words. What remains are new connections that potentially expand the agency of those involved. Danger arises when the hegemonic language structures work against each other. Magris writes that an ethnic group that asserts itself often does so at the expense of a weaker one, thus negating the principle in whose name it rebels against the stronger state or against the stronger nation by which it feels oppressed; history is like a foaming churning in which the rising bubbles destroy each other, bursting one after the other (cf. Magris 2005, 124).

If history is a book, the translated words would be the rising bubbles that disappear after translation because they have disappeared through assimilation. Globalisation degrades local and regional occurrences. And inter-national capitalism creates a degradation of the unknown (cf. Rakovac 2006, 41). The desiring-machine, this becomes transparent here in the fabric of the multilingual texts, works against the movement of unification and standardising everything. This is the singular world view that capitalism fosters. In an interview between Félix Guattari and Suely Rolnik, Guattari reflects on capitalism:

What is produced by capitalistic subjectivity, what comes to us through the media, the family, and all the resources that surround us, is not just ideas; it is not just the transmission of meanings through signifying statements; nor is it models of identity, or identifications with maternal and paternal poles, and so on. More essentially, it is systems of direct connection between, on the one hand, the great machines of production and social control and, on the other, psychic agencies, the way of perceiving the world. (Guattari and Rolnik 2007, 91)

With his texts, Rakovac writes against capitalist production and social control. He is not only concerned with linguistic polyphony, but also ideological polyphony. Nationalist movements appear in the novel, but are juxtaposed or placed one after the other, so that they clash and their liberal, socialist, commercial speeches intermingle (see Strutz and Zima 1996, 94).

Rakovac himself, by his own admission, is proof that a writer writes only one book again and again. He always takes as his theme the Istria he experienced as a child. For example, in *Kvarnerski Otočni Lucidar* (2006) he describes three images from his childhood that he still cannot forget.

His first memory is that of seeing eleven young men, murdered in their sleep, pass in front of him. In his second image, he encounters various carts on the road from Pula to Trieste, families with their children and belongings driving past him in a line. He, seven years old, runs after the people and insults them. Rakovac states that today he still remembers the children he saw crying and will never forget this image out of love and hate. In his third memory, which he cannot erase, he is already eighteen, but it is neither his age nor the greater understanding he had at that time that makes this image so strong. In this memory, he meets in the almost abandoned Velo a person who tells him how the others all lie dead and buried in various places. This is an image that can be resembled to the portrait of Dorian Gray, which makes him stay the same while the mirror of history shows him how the region has changed (cf. Rakovac 2006, 45f). Probably this last image remained so strongly in his memory because he felt both the attachment and detachment to these stories and the geographical space. It is also this realisation that makes it comprehensible how one can take different perspectives and juxtapose them as we can see in his text *'Riva i družici*. Rakovac writes against a one-sided story that does not care for minorities and regionalities. In his texts, he 'unplugs' the reader from the uniformed structured world. "Even those best able to disconnect, to unplug themselves, enter into connections of desiring-machines that re-form little earths" (Deleuze and Guattari 1983, 315). The connections are not individual, they are always connections with and from a collective. Since the connections are not positive or negative per se, the question must always be asked whether these new connections limit the power of action because they offer repress socially and psychically the production of desire, or a potential enlargement by revealing new possibilities. Using Kafka's texts, Deleuze and Guattari (1986, 18) discuss their concept of minor literature and elaborate on three main characteristics. It deterritorialises language, marks every individual matter as political and has a collective assemblage of enunciation. What Kafka and Rakovac (Joyce can also be counted among them) have in common here is that they use languages to take literary action against these languages. This also makes it understandable that these three qualities of Minoritarian Literature are not individual characteristics discovered in different places but represent aspects of texts that are omnipresent and can be discussed at any point. The confrontation with linguistic deterritorialization reveals the political and collective dimensions of literary texts that introduce us to something new. It is not uncommon for opposing paths or incompatible perspectives to become apparent at the same time.

## Conclusion, or multilingualism as ordinary everyday condition

If we take the material content as our starting point, we solve everything  
and we arrive [...] at the price of total confusion.  
Gilles Deleuze (1991, 74)

In the two examples described, multilingualism is negotiated as lingua franca. Unfortunately, this is also the reason why both works are not widely read. The books *Finnegans Wake* and *'Riva i družī* are interesting here because their radical use of language does not make the desire for multilingualism transparent, but the books themselves are the desire. Their form confronts us with the pre-Babylonian time in which all people understood each other and could interact in an unbelievably diverse language. And at the same time this can be seen as a critique of national languages (cf. Reichert 1989, 176). For Ian Buchanan, Deleuze's term 'agencement', translated in English as structure or desiring-machine, is the best one to think about utopias, because in it we do not pursue the actualised realities of our environment, but aim to promote new thinking outside of what we know. A concept Buchanan finds present in Bakhtin's use of polyphony or dialogism (cf. Buchanan 2000, 118). What we experience in the confrontation with both texts is an alienation that both has the potential to repel us as readers, so that we do not want to make an effort to look at the text more closely, and can also arouse curiosity, since what is not yet understood invites us to engage more intensively with the text. Deleuze would describe this circumstance as two ends of one movement. But what is this movement? In these cases, it is the movement of desire, which confronts us with multilingualism and plurality. Speaking about a plurality of consciousness does not mean that there is one better way, but always another. Multilingualism is about this other, that shows us different beings and becomings. Buchanan writes:

Deleuze has fashioned a structure capable of registering, at once (and without antinomy), contingency and necessity; that is to say, the 'assemblage' is a structure which, like the novel, is able to articulate the slide into oblivion of one mode of thought together with the rise to dominance of another without having to explain it in terms of either succession or negation, but can instead stage it as a coadaptation. (Buchanan 2000, 118)

*Finnegans Wake* and *'Riva i družī* are both very important to understand the idea of a multitude of characters in a plurality of worlds. It is neither about original thoughts nor about a particular content. It is rather about a new way of thinking. The linking of the different languages dissolves the hegemony of a basic language and creates a transtopian space in which new meanings emerge that cannot be formed in the individual original



languages. It is not only about re-casting words as Hall (2013, 158) suggests, but about changing language and normative rules itself. The transtopian space is characterised by the fact that its installation is irreversible – a return to the original language is not possible, because the alternatives are always present. In this space, something new emerges and with this something new, people also transform. At the centre is the ordinary man and with him all others. Loosely based on *Finnegans Wake*, it is not everybody who speaks here, but everybody else. At the same time everybody else, is always a stranger and will always (partly) remain strange. Even in the re-reading, new associations are created and new meanings are learned. The text, once (in a certain way) deciphered, once again becomes a labyrinth that challenges our reception. These two texts cannot be assimilated as easily as translated world literature, which becomes a common sense of everyday life, so that they would no longer be recognisable in their strangeness (cf. Zima and Strutz 1996, 91). The translation attempts of *Finnegans Wake* in various national languages alone show that the translations bear unmistakable traces of the original and thus make it recognisable as a foreign text despite the translation. Every attempt of reading or deciphering leads to a many worlds interpretation (cf. Hudelist 2020a, 157) through the open work of literature created by multilingualism.

Using Rakovac as an example, I have tried to show how the ideology of a language can be dissolved by making it transparent. In the text *'Riva i druž'i* Rakovac confronts us not only with the task of decoding, but also with that of accepting the mobility of boundaries. This is not to be connoted positively per se. To change boundaries can be both expanding or liberating and confining or painful. Desiring-machines are neither good nor bad. They appear wherever there is some form of organisation of power. National ideologies form their voices and confront them with other nations and are additionally challenged through dialects. Among all the interests pursued by people, there are desires that do not intersect with the interests of society (or nations). Desires are constantly changing and can also be about one's own oppression (cf. Deleuze and Guattari 1987, 225). The power structures that are present in the languages do not disappear in the selected examples. They do, however, constitute themselves anew. It must be emphasised here that desiring-machines are not teleological and therefore do not have one goal. They have nothing to do with the Marxian factory machine. While the machine of a factory produces a certain subject in the human being, the Deleuze-Guattarian idea of a machine is characterised by a never-ending process. Thus, for Deleuze and Guattari, it is neither the human being nor the machine nor the state that is important, but rather the relationship of flows of assemblages and their production. The focus is thus on a constant new negotiation that shows us a potential that is constantly changing. The two multilingual texts here de-

monstrate literarily what Bakhtin describes in his theoretical reflections on the dialogical imagination.

Every type of intentional stylistic hybrid is more or less dialogized. This means that the languages that are crossed in it relate to each other as do rejoinders in a dialogue; there is an argument between languages, an argument between styles of language. But it is not a dialogue in the narrative sense, nor in the abstract sense; rather it is a dialogue between points of view, each with its own concrete language that cannot be translated into the other. (Bakhtin 1981, 39)

The texts discussed are amalgams of different languages that do not focus the dialogue but actively produce it. In the process, ideologies emerge and become transparent through demarcation from others. The dialogue goes far beyond one of narrative narration, as in it, place and time become perceptible in their interconnectedness and constant movement. Bakhtin also emphasises the untranslatability that both texts stand for. For each translation constructs not only a new monolingual text, but concrete interpretations that render others impossible. Polyphony cannot be transferred into a translation.

A first glance at the examples discussed shows how multilingualism comes to the fore in everyday situations, rather it strengthens the understanding of how confidently different languages can be used. Since not everything can be grasped or comprehended linguistically, an affective level of the readers is addressed. This cannot be about the search for what the texts mean, as this would make the reading subordinate to the authors. The focus is on a dialogue that stands between the text and the reading experience, a dialogical aesthetic that enables communication between different ends (cf. Hudelist 2020a, 140). Recognising multiple meanings in a text does not make the dialogical approach any easier. But they do show the links between literary machines that interlock. Braugh refers to Deleuze and Guattari's literary theory as a revolutionary pragmatics of reading (cf. Braugh 2000, 34). The question of what literature achieves or does remains in the foreground. Literature is whatever the person reading believes it is – at least if it works for that person or a group of people. The multilingual text examples lead us through surprises and irritations to associations, possible interpretations, and discoveries. The literary function of this multilingualism is to stimulate a productive appropriation of the world we live in and not to present a lack, but to sensitise for new or further possibilities or a multitude of other scenarios (cf. Hudelist 2020b, 15). Desiring-machines are all about the and. They connect and include something new, so that the original state is set in transformation. As Magris makes clear at the beginning, Istria's current identity is an unfinished result of this. Literature shows this in a striking way, with the concept of desiring-machines here

illustrating that multilingualism is not an artificially created state, but an ordinary everyday condition. If we as ‘mechanics’ are capable to link to those texts, another thinking is possible.

## References

- Alliez, Éric. 2011. “Conclusion: The Guattari-Deleuze Effect.” In *The Guattari Effect*, edited by Éric Alliez and Andrew Goffey, 260–274. London/New York: Continuum.
- Bakhtin, Michail. 1981. *The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin*. Edited and translated by Michael Holquist and Caryl Emerson. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Michail. 1984. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Edited and translated by Caryl Emerson, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Biletić, Boris. 1995. U Zagrljaju Velike Povijesti. In *Milan Rakovac. 'Riva i družici. Ili, caco su nassa dizza*, 202–203. Zagreb: Globus.
- Braugh, Bruce. 2000. “How Deleuze can help us make Literature work.” In *Deleuze and Literature*, edited by Ian Buchanan and John Marks, 34–56. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Buchanan, Ian. 2000. *Deleuzism. A Metacommentary*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Buchanan, Ian. 2021. *Assemblage Theory and Method*. London/New York/Oxford/New Delhi/Sydney: Bloomsbury.
- Campbell, Joseph and Henry Morton Robinson. 2005. *A Skeleton Key To Finnegans Wake. Unlocking James Joyce's Masterwork*. Edited and with a new foreword by Edmund L. Epstein. Novato, California: New World Library.
- Deleuze, Gilles. 1991. Coldness and Cruelty. In *Masochism: Coldness and Cruelty. Gilles Deleuze. Venus in Furs. Leopold von Sacher-Masoch*, translated from French by Jean McNeil and Aude Willm, 9–142. New York: Zone Books.
- Deleuze, Gilles. 1995. *Negotiations, 1972–1990*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, Gilles and Félix Guattari. 1983. *Anti-Oedipus. Capitalism and Schizophrenia*. Translated from the French by Robert Hurley, Mark Seem, and Helen R. Lane. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, Gilles and Félix Guattari. 1986. *Kafka. Toward a Minor Literature*. Translated by Dana Poland. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, Gilles and Félix Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, Gilles and Félix Guattari. 1994. *What is Philosophy*. New York: Columbia University Press.
- Guattari, Félix and Suely Rolnik. 2007. *Molecular Revolution in Brazil*. Translated by Karel Clapshow and Brian Holmes. Cambridge/London: MIT Press.
- Harper, Tael and David Savat. 2006. *Media after Deleuze*. London/Oxford/New York/New Delhi/Sydney: Bloomsbury.
- Hart, Clive. 1968. “The Elephant in the Belly: Exegesis of Finnegans Wake.” In *A Wake Digest*, edited by Clive Hart and Fritz Senn, 8–9. Sydney University Press.

- Hall, Stuart. 1997. "The Spectacle of the Other." In *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, 223–290. London: Sage.
- Hudelist, Andreas. 2020a. "Transtopian Moves: The Rhizome in Jonas Carpignano's Feature Films *Mediterranea* (2015) and *A Ciambra* (2017)." *On\_Culture: The Open Journal for the Study of Culture* 10. Online: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2021/16024/>
- Hudelist, Andreas. 2020b. "Aesthetic Multilingualism as Ontological Relativism Milorad Pavić's *Dictionary of the Khazars* and Mark Z. Danielewski's *House of Leaves*." In *Colloquium: New Philologies* 5 (2): 154–167. Online: <https://colloquium.aau.at/index.php/Colloquium/article/view/126>
- Joyce, James. 1989. *The Critical Writings of James Joyce*. Edited by Ellsworth Mason and Richard Ellmann. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Joyce, James. 1999. *Finnegans Wake*. London: Penguin.
- Joyce, James. 2014. *Exiles*. London: Penguin.
- Lambert, Gregg. 2000. "On the Uses and Abuses of Literature for Life." In *Deleuze and Literature*, edited by Ian Buchanan and John Marks, 135–166. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Magris, Claudio. 2005. *L'infinito viaggiare*. Milano: Mondadori.
- Magris, Claudio. 2016. *Istantanee*. Milano: La nave di Teseo.
- Magris, Claudio and Angelo Ara. 1983. *Trieste, un'identità di frontiera*. Torino: Einaudi.
- McHugh, Roland. 1976. *The sigla of Finnegans Wake*. Austin: University of Texas Press.
- McLuhan, Eric. 1997. *The role of thunder in Finnegans Wake*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Pireddu, Nicoletta. 2015. *The Works of Claudio Magris. Temporary Homes, Mobile Homes, European Borders*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- Rakovac, Milan. 1983. *'Riva i družici. Ili, caco su nassa dizza*. Zagreb: Globus.
- Rakovac, Milan. 2006. *Kvarnerski Otočni Lucidar*. Zagreb: Dom i svijet.
- Rakovac, Milan and Vesnar Humar. 2019. "Milan Rakovac: 'Če bi se Evropa učila v Istri, bi učinkoviteje reševala svoje težave.'" *Primorske novice*. Online: <https://www.primorske.si/2019/12/19/milan-rakovac-ce-bi-se-evropa-ucila-v-istri-bi-uci>
- Reichert, Klaus. 1976. *Vielfacher Schriftsinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichert, Klaus. 1982. *Anna Livia Plurabelle*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Strutz, Johann. 1996. "Istrische Polyphonie – Regionale Mehrsprachigkeit und Literatur." In *Literarische Polyphonie: Übersetzung und Mehrsprachigkeit in der Literatur; Beiträge zum Symposium anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Instituts für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Klagenfurt*, edited by Johann Strutz and Peter V. Zima, 207–228. Tübingen: Narr.
- Strutz, Johann. 2003. "Touching Tongues – Regionalität und Literarische Mehrsprachigkeit." In *Vielerlei Zungen*, edited by Allan James, 157–195. Klagenfurt: Drava.
- Strutz, Johann and Peter V. Zima. 1996. "Kulturelle Vielstimmigkeit: Istrien als Metapher." *arcadia* 31 (1–2): 89–114.
- Zima, Zdravko. 2006. O lucidaru. In *Milan Rakovac. Kvarnerski Otočni Lucidar*, 312–315. Zagreb: Dom i svijet.