

EURAC
research

EUROPÄISCHE
AKADEMIE

ACCADEMIA
EUROPEA

EUROPEAN
ACADEMY

BOZEN - BOLZANO



ADDITIONAL ONLINE PAPERS

MULTILINGUALISM ACROSS EUROPE

MEHRSPRACHIGKEIT IN EUROPA

Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis

PLURILINGUISMO IN EUROPA

esperienze, esigenze, buone pratiche

MULTILINGUALISM ACROSS EUROPE

Findings, Needs, Best Practices

24. - 26.08.2006, Bolzano / Bozen

HERAUSGEBER / EDITORI / EDITORS

Andrea Abel, Mathias Stuflesser, Magdalena Putz

EURAC
research

EUROPÄISCHE
AKADEMIE

ACCADEMIA
EUROPEA

EUROPEAN
ACADEMY

BOZEN - BOLZANO



North East South West
INTERREG III C



- Prof. Brunetto Chiarelli (Università degli Studi di Firenze)
- Prof. Johann Drumbl (Free University of Bozen-Bolzano)
- Prof. Rita Franceschini (Free University of Bozen-Bolzano)
- Dr. Pius ten Hacken (Prifysgol Cymru Abertawe, Universtiy of Wales Swansea)
- Prof. Kurt Kohn (Universität Tübingen)
- Prof. Christer Laurén (Vaasan Yliopisto, University of Vaasa)
- Prof. Carla Marengo (Università degli Studi di Torino)
- Prof. Oskar Putzer (Universität Innsbruck)
- Prof. Marcello Soffritti (Università di Bologna)
- Dr. Oliver Streiter (National University of Kaohsiung, Taiwan)
- Prof. em. Claude Truchot (Université Marc Bloch)

Europäische Akademie Bozen
Drususallee, 1
39100 Bozen - Italien
Tel. +39 0471 055055
Fax +39 0471 055099
E-Mail: press@eurac.edu

Accademia Europea Bolzano
Viale Druso, 1
39100 Bolzano - Italia
Tel. +39 0471 055055
Fax +39 0471 055099
E-mail: press@eurac.edu

Nachdruck und fotomechanische
Wiedergabe – auch auszugsweise –
nur unter Angabe der Quelle
(Herausgeber und Titel) gestattet.

Riproduzione parziale o totale del contenuto
autorizzata soltanto con
la citazione della fonte
(titolo ed edizione).

Verantwortlicher Direktor: Stephan Ortner
Redaktion: Andrea Abel, Mathias Stuflesser,
Magdalena Putz

Koordination: Andrea Abel,
Mathias Stuflesser, Magdalena Putz

Graphik und Umschlag: Małgorzata Rudnik

Direttore responsabile: Stephan Ortner

Redazione: Andrea Abel, Mathias Stuflesser,
Magdalena Putz

Coordinazione: Andrea Abel,
Mathias Stuflesser, Magdalena Putz

Grafica e copertina: Małgorzata Rudnik

Das Wesen der Mehrsprachigkeit im Erwerbsprozess am Beispiel Afrikas	5
<i>Jacques Bassock, Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun</i>	
Modelli interazionali a confronto in un'area urbana plurilingue	14
<i>Enrica Cortinovis, Università degli Studi di Torino</i>	
Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass	23
<i>Anemone Geiger - Jaillet, IUFM d'Alsace, Université Marc Bloch, Strasbourg</i>	
Rote Blume, grünes Tier – ich liebe Dir!	26
<i>Isolde Mozer, Universität Frankfurt am Main</i>	
Alfabetizzazione della lingua inglese e insegnamento veicolare nel progetto “Scuola Trilingue”	32
<i>Giuseppe Perna, Istituto Pedagogico provinciale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per il gruppo linguistico italiano di Bolzano</i>	
Lo status delle lingue minoritarie tra mantenimento e perdita linguistica	41
<i>Carmela Perta, Università “G. D’Annunzio”</i>	
„Englisch ist Muss, Deutsch ist ein Plus”	51
<i>Márta Rábai - Stickl, Englisch als Brückensprache im Deutschunterricht in Ungarn, Universität Kaposvár</i>	
Einige Ergebnisse einer Untersuchung zur Effektivität des Deutschunterrichts in ausgewählten bilingual unterrichteten Schülergruppen	58
<i>Renata Rozalowska - Żądło, Universität Gdańsk</i>	
Leonardo da Vinci Pilot Projects for Languages	64
<i>Kristin Brogan, Institute of Technology Tralee</i>	
Berber in the Netherlands: a minority language in a multilingual society	69
<i>Mohammadi Laghzaoui, Tilburg University - The Netherlands</i>	

Das Wesen der Mehrsprachigkeit im Erwerbsprozess am Beispiel Afrikas

Jacques Bassock, Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun,
jacquesbassock@yahoo.fr

Abstract

Seit einiger Zeit gilt Mehrsprachigkeit aufgrund der Globalisierung als unentbehrliche Voraussetzung für Bildungsformen weltweit. Der Europarat hat im Zuge der Veränderung einiger Begrifflichkeiten - man spricht heute lieber vom "Europa der Regionen" als vom "Europa der Nationen" - diese bildungspolitische Philosophie übernommen. Dennoch ist eine umfassende pädagogische Theoriebildung von Mehrsprachigkeit noch im Aufbau.

Die Problematik der Mehrsprachigkeit in Kamerun bzw. Afrika ruft immer wieder Staunen hervor. Es wird öfters gefragt, wie es dazu kommt, dass Menschen, die keine formelle bzw. konventionelle Sprachschule besucht haben, fließend mehrere Sprachen gebrauchen bzw. meistern können, ohne unbedingt in den Heimatregionen dieser Zielsprachen gewesen zu sein. Liegt eine solche Leistung an der Beherrschung der Sprachkenntnisse und womöglich der mnemotechnischen Fähigkeiten allein oder weist sie auf weitere Zugänge zum Mehrsprachigkeitserwerb und ihrer Anwendung hin?

Der vorliegende Beitrag will sich mit dieser Frage anhand der vorgenommenen Bildungsreform in Kamerun auseinandersetzen.

Wünschenswert wäre es gewesen, wenn weitere Beiträge zwecks eines differenzierten Blickwinkels zum Verständnis der Mehrsprachigkeit im afrikanischen Kontinent zur Diskussion gestanden hätten.

Kamerun, wie die meisten Länder Afrikas, war vor der Kolonialzeit keine Nation im westlichen Sinne, d.h. keine Nation mit einer gemeinsamen Sprache und einer gemeinsamen einheitlichen Kultur, wie es der Fall für Deutschland, England, Frankreich u.a. ist. Auch heute trifft der westliche Begriff der Nation für Kamerun und die meisten afrikanischen Länder nicht zu. Sie betreiben eine exoglossische Sprachpolitik¹, die darin besteht, dass fremde Sprachen als Amtssprachen aufgenommen und integriert wurden. Auf diese Problematik wird hier nicht eingegangen, obwohl es selbstverständlich ist, dass eine Sprache ein Politikum² darstellt.

Dennoch ist es erfreulich, einen konzeptuellen Übergang vom "Europa der Nationen" zum "Europa der Regionen" im sprachpolitischen und kulturellen Bereich festzustellen. Dadurch sprengen Europäer ihre Sprachbarrieren und räumen Missverständnisse aus.

Seit einiger Zeit gibt es Versuche, den Begriff der Mehrsprachigkeit zu definieren und ihren Gebrauch zu theoretisieren. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) für Sprachen als Kalibrierungsinstrument zur Förderung der Mehrsprachigkeit hat zwischen Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit³ unterschieden. Der GER hat aber kein umfassendes mehrsprachigkeitstheoretisches Konzept geliefert, da er zum Beispiel nicht auf den interkulturellen Ansatz eingegangen ist. Der "Guide"⁴ von Beacco und Byram ist auf die Dichotomie von Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit eindeutiger eingegangen, unterscheidet zwischen Multilingualität und Plurilingualität und stellt somit auf klare Weise die bildungspolitische Philosophie des Europarats dar.

Aber in der alltäglichen Realität in Europa geschieht der Mehrsprachigkeitserwerb grundsätzlich im formellen Bereich, so dass Kinder, Heranwachsende und alle Lerner im Allgemeinen kaum Anlass haben, tagtäglich ihre Mehrsprachigkeit einzuüben, obwohl diese Länder multikulturell geworden sind. Bevorzugt wird daher die Linearität des Erwerbs von Sprachen, die bewirkt, dass die Lerner mit einer prospektiven Mehrsprachigkeit⁵ an den Mehrsprachigkeitserwerb herangehen.

Grundsätzlich wird allein der sprachliche Aspekt näher fokussiert. Diese Tatsache kann zum Beispiel im GER beobachtet werden. Von diesen erwähnten Aspekten ausgehend, kann geschlossen werden, dass eine umfassende pädagogische und didaktische Theoriebildung von Mehrsprachigkeit fehlt oder, nuancierter ausgedrückt, dass sie im Aufbau ist.

Die Problematik der Mehrsprachigkeit in Kamerun wie in ganz Afrika bringt einen immer zum Staunen, wenn man bedenkt, dass diese Menschen dort ihre Sprachen nicht unbedingt in formellen oder konventionellen Einrichtungen ler-

¹ Zum Begriff "exoglossische Sprachpolitik" weise ich auf Reh und Heine (1982: 70- 143) hin.

² Der Begriff stammt von Florian Coulmas (1985: 159) zitiert nach Herbert Christ in: Materialien zum internationalen Kulturaustausch Band 36, Seite 7 und 8. Dass eine Sprache als Politikum betrachtet wird, ist darauf zurückzuführen, dass diese Sprache ihre tonangebende Stellung einer politischen Situation verdankt, um sich durchzusetzen.

³ Vgl. den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001: 17)

⁴ Vgl. Beacco et al (2002: 8)

⁵ Vgl. hierzu Neuner (2003: 13)

nen⁶. Für Kamerun und ganz Afrika gilt vielmehr, dass die Menschen von Kindheit an mehrsprachig sind oder mehrsprachig aufwachsen. Woran liegt eine solche Kompetenzentwicklung? An der Multilingualität des Landes bzw. des Kontinents oder an der Beherrschung der benötigten Sprachkenntnisse und womöglich an den mnemotechnischen Fähigkeiten der Menschen?

Mein Beitrag setzt sich mit dieser Problematik anhand der vorgenommenen Bildungsreform in Kamerun auseinander und gliedert sich in zwei Teile:

1. Das Sprachpanorama Kameruns und die bildungspolitischen Grundlagen
In diesem Kapitel werden nicht nur das komplexe Sprachpanorama Kameruns und die derzeitige bildungspolitische Philosophie dargestellt. Gleichwohl wird auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die Bevölkerung und auf meinen Ansatz der Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion eingegangen.
2. Das Wesen der Mehrsprachigkeit im Spracherwerbsprozess
Bezug nehmend auf meinen Ansatz der Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion werde ich auf die ontologische Umgebung der Spracherwerbenden zu sprechen kommen: In diesem Zusammenhang wird das Wesen der Mehrsprachigkeit in Kamerun bzw. Afrika in Anbetracht der metaphysischen Vorstellungen der Menschen dargestellt. Als Fazit wird die Relevanz der Gedächtniskunst und des kulturellen Gedächtnisses für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit hervorgehoben.

1. Das Sprachpanorama Kameruns und die bildungspolitischen Grundlagen

Kamerun ist, so pflegt man zu sagen, Afrika im Kleinen. Im Sprachenbereich sind fast alle Sprachfamilien des Kontinents hier anzutreffen. Allein die Khoisansprache⁷ ist in der Sprachenlandschaft nicht vorhanden.

Laut Linguisten sind über 250 Sprachen⁸ in Kamerun vorhanden. Um allen Sprachen gerecht zu werden, hat der Staat entschieden, ihnen den gleichen Status zu verleihen. Sie sind Nationalsprachen.

Die kamerunische Gesellschaft ist in ihrer Essenz eine mehrsprachige Gesellschaft, da die Mehrheit der Bevölkerung - sowohl Analphabeten als auch Eingeschulte - mehr als eine Landessprache fließend und in unterschiedlichen Registern sprechen, ohne sie formell gelernt zu haben. Dieses Faktum wurde zwar noch nicht empirisch untersucht, aber es entspricht dem gewonnenen Eindruck, wenn man Menschen beim Kommunizieren zusieht.

Daher begünstigt die sprachpolitische Zielvorstellung eine rezeptive Mehrsprachigkeit aufgrund der komplexen Sprachensituation im Land, damit mehr Sprachen erworben werden und zur gesellschaftlichen Stabilität des Landes beitragen können. Jeder Bürger soll in der Lage sein, so viele Sprachen wie möglich zu verstehen, ohne sie unbedingt fließend sprechen oder schreiben zu können.

Meiner Auffassung nach kann die Erklärung für das Mehrsprachigkeitsphänomen nur dadurch gewonnen werden, dass die Kameruner die Mehrsprachigkeit gepflegt und gefördert haben, weil in ihrem Sinne der Mehrsprachige als ein interregionaler Mensch zu betrachten ist. Darüber hinaus ist Mehrsprachigkeit mit Prestige verbunden. Der Mehrsprachige ist der Begabte, der Erfahrene, der Weise. Er kann gut mit anderen umgehen. Und dadurch ist er in der Gesellschaft angesehen.

Seit der Begegnung mit der westlichen Welt im kolonialen Zeitalter hat das Land seinen sprachpolitischen Vorstellungen weiter Kraft verliehen. Im Westen ist Sprache ein Politikum. In Kamerun hingegen wird jede Sprache in das Landessprachenpanorama integriert und ihre dominanten Ansprüche werden "gezähmt", wenn es um eine ererbte Sprache⁹ geht. In diesem Sinne soll die betriebene exoglossische Sprachpolitik verstanden werden. Englisch und Französisch sind Amtssprachen in Kamerun. Sie tragen dazu bei, dass die sprachpolitische Landschaft dynamischer sein kann.

Die Amtssprachen schlagen eine kulturelle Brücke zwischen Kamerun und dem Rest der Welt und lassen sich folgendermaßen schematisieren.

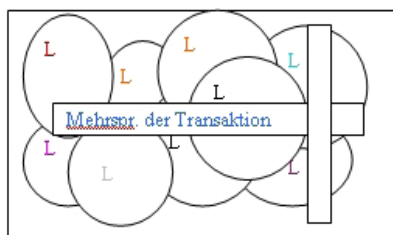
6 Ich werde nicht auf Laponces reduktionistische und paternalistische bzw. ethnozentrische Auffassung der Mehrsprachigkeit eingehen, für die allein die Verbindung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bzw. Literalität im logozentrischen Sinne die Mehrsprachigkeit ausmacht.

7 Vgl. Sadembouo (2005), Heine et al (2000) und Greenberg (2005)

8 Vgl. Echu (2003:1)

9 Die ererbte Sprache wird Vorort regionalisiert und nimmt die Sprech- und Denkweise der Menschen auf. Man spricht zum Beispiel von Französisch kamerunischer, senegalesischer oder kongolesischer Art.

Abb.1 Schema der Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion (MIT)



Jener Mehrsprachigkeitsform liegt der Gerechtigkeitsgeist zugrunde. Ein Staat, eine oder mehrere Sprachen und Kulturen: Vielfalt in der Einheit oder Einheit in der Vielfalt.

Das liegende Kreuz in meinem Schema der Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion (MIT) entspricht meiner Vorstellung des transarchitekturealen Amtssprachenpanoramas, wobei die anderen Sprachen eine Interarchitektur¹⁰ bilden. Die Amtssprachen verbreiten sich im ganzen Land, durchdringen die bestehenden Sprachen und lassen sich ebenso von Letzteren beeinflussen.

Wichtiger ist dennoch anzuerkennen, dass die neue bildungspolitische Philosophie Kameruns, die sich den Begriff von "Education for plurilingualism" zu Eigen macht, den soziokulturellen Realitäten des Landes Rechnung trägt. Der Inhalt dieser Bildungsreform Nummer 98/04 vom April 1998 besagt im Artikel 2, Absatz 1 im Hinblick auf Mehrsprachigkeit, dass die Bildung eine nationale Priorität ist, die vom Staat (Absatz 2) übernommen wird. Im Artikel 3 heißt es, dass der staatliche Bilingualismus (Englisch und Französisch) in allen Schultypen und Stufen gefördert wird. In diesem Kontext würden Englisch und Französisch als Voraussetzung zum Erlernen weiterer indoeuropäischer Sprachen dienen.

Im Artikel 4 wird die Aufgabe der Bildung folgendermaßen geschildert¹¹:

Indem wirtschaftliche, sozioökonomische, politische und ethische Faktoren berücksichtigt werden, setzt sich das Bildungswesen die Bildung jedes einzelnen Kindes zum Ziel, damit es sich auf intellektueller, körperlicher, gesellschaftlicher und ethischer Basis entfalten kann und sich harmonisch in seine Gesellschaft integriert.¹²

Indem ökonomische, soziokulturelle, politische und moralische Faktoren bei der Bildung berücksichtigt werden, wird Wert auf die künftige gesellschaftliche Integration der Kinder gelegt. Ein optimaler Mehrsprachigkeitserwerb kann im kamerunischen Kontext erst erfolgen, wenn Nationalsprachen berücksichtigt werden. Die Erfahrung des Mehrsprachigkeitserwerbs, die in der Tradition der Bevölkerung zu finden ist, wird hier befragt.

Der Artikel 5 legt Wert auf die Einführung der Kinder in ihre Kultur und deren ontologischen Werte, die Ethik, den Frieden und den Dialog, die Förderung ihrer kreativen Begabung und die Förderung von Nationalsprachen als Task Force zu ihrer multiperspektivischen Entwicklung¹³. Es erübrigt sich hier zu betonen, dass diese Werte die unbedingte Voraussetzung zum Sprach- bzw. Mehrsprachigkeitserwerb darstellen.

Jedoch sagt der Artikel nicht explizit, welchen Status (Schulfach oder Schulsprache?) diese Nationalsprachen bekommen werden, ab welcher Stufe und in welcher Schulart sie unterrichtet werden können. Aber die politische Entscheidung kann m. E. erst getroffen werden, wenn Pädagogen und Linguisten daran gründlich arbeiten und dem Staat, das Produkt ihrer Reflexion zur Verfügung stellen.

Zusammenfassend werden Amts- und Nationalsprachen von nun an in die Curricula aufgenommen werden. Aber der grundlegende Gedanke, soweit ich diese Bildungsphilosophie interpretieren kann, besteht darin, dass die Erfahrung bezüglich des Erwerbs von Nationalsprachen und ihres praktischen Gebrauchs in die neue bildungspolitische Philosophie einfließen soll. Dies bedeutet, dass in Kamerun auch Französisch und Englisch mit endogenen metaphysischen Spracherwerbsvorstellungen¹⁴ eine noch größere Effektivität gewinnen sollen.

2. Das Wesen der Mehrsprachigkeit im Spracherwerbsprozess

Mein unter 1. vorgestellter Ansatz der Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion soll in dem Sinne verstanden werden, dass die Sprache eine Wirkungskraft besitzt.

¹⁰ Der Begriff der Mehrsprachigkeitsarchitektur soll hier im soziolinguistischen und sprachphilosophischen Sinne verstanden werden. Dabei geht es nicht um die Präsentation der inneren Struktur einer Sprache, die aus Grammatik, Lexik, Syntax u.a. besteht, obwohl diese Komponente einer Spracharchitektur angehören.

¹¹ Diese Übersetzung ist von mir.

¹² Vgl. die Definition von Beacco und Byram (2002: 8)

¹³ Vgl. Nguiffo (2001). Nguiffo betont die Notwendigkeit des Gebrauchs von Nationalsprachen in der Schule, damit sie eine Brücke zwischen der Schule und der Gesellschaft schlagen können.

¹⁴ Der Aspekt der metaphysischen Spracherwerbsvorstellung wird im nächsten Abschnitt untersucht

Genauso wie die Sprachen miteinander wirken, also inter- und transagieren können, so wirken sie auch auf Menschen. Dieser Prozess der Mehrsprachigkeit als Inter- und Transaktion verläuft gleichermaßen im Kopf wie im Herzen aller Menschen. Der Mensch schafft sich emotionell Bilder im Kopf¹⁵, die positiv oder negativ sein können. Negative Bilder sind Vorurteile, die die Lerner am Spracherwerb hindern können, wenn sie diese Sprachen, deren Sprecher und die Lernmaterialien nicht achten¹⁶. Positive Bilder können hingegen den Mehrsprachigkeitserwerb beschleunigen, weil die Lerner zu anderen Sprachen positiv eingestellt sind. Im Allgemeinen ist die positive Einstellung zu Sprachen im kamerunischen Kontext eine Selbstverständlichkeit.

In meiner Dimbamba- Sprache gibt es zum Beispiel kein Wort für Fremdsprache. Es klingt merkwürdig, wenn man den deutschen Begriff Fremdsprache in dieser Sprache umschreibt, z. B. [dihɔp di babôt]. [dihɔp] steht für Sprache, [di] für von und [babôt] für die anderen und nicht für Fremde, wobei [bôt] ein Plural für [mut], also Mensch ist. [babôt] ist eine respektvolle Hervorhebung von [bôt]. Insofern würde keiner auf die Idee kommen, eine solche Umschreibung zu gebrauchen. Man würde lieber die angesprochene Sprache direkt benennen: z. B. [dihɔp di nza ilɔ ihɔp?] ¹⁷ [ma ilɔ ihɔp bassa] oder [ma ilɔ ihɔp dihɔp di bassa]¹⁸. Sosehr Menschen Beachtung finden, sosehr müssen ihre Sprachen und ihr Anderssein respektiert werden. Aus diesem Grund kann ich sagen, dass Bilder im Kopf von metaphysischen Vorstellungen geprägt werden, da religiöse und ethische Aspekte in der Gesellschaft im Vordergrund stehen.

Von diesem Postulat der Achtung des anderen und seiner kulturellen Werte ausgehend, wird keine strenge Linearität und Vertikalität vorgegeben, sondern eine Verflochtenheit der Einflüsse angenommen. Das ergibt ein Substrat aus diesem Prozess, welches eine Brücke zwischen Sprachen einerseits und zwischen Sprachen und Menschen andererseits schlägt. Deshalb bilden Sprachen und Menschen eine Entität. Diese Tatsache gilt weitgehend für alle afrikanischen Sprachen. Dies könnte der Grund dafür sein, warum im afrikanischen Kontext der Mehrsprachigkeitserwerb kein Problem darstellt.

Von meinem Ansatz der Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion ausgehend, wird jetzt die ontologische Umgebung der Spracherwerbenden betrachtet. Es soll herausgestellt werden, wie die Lerner zum Mehrsprachigkeitserwerb im afrikanischen bzw. kamerunischen Kontext kommen und welche Kriterien dabei berücksichtigt werden.

2.1 Die ontologische Umgebung der Spracherwerbenden

Jeder Spracherwerbsprozess hängt mit der ontologischen Umgebung der Spracherwerbenden zusammen. Der Spracherwerbsprozess im afrikanischen Kontext stellt einen Habitus¹⁹ dar, da ethische und religiöse Werte das Verhalten der Menschen lenken.

In Kamerun bzw. Afrika ist der Mehrsprachigkeitserwerb nicht losgelöst von den soziokulturellen und metaphysischen Vorstellungen. Im Spracherwerbsprozess wird nicht nur das Physische, d.h. Lexik und Grammatik etc., erworben, sondern auch das Metaphysische bzw. das Verborgene.

Dennoch kann das Metaphysische nicht empirisch erworben werden. Es wird intuitiv wahrgenommen. Diese Wahrnehmung ist der Motor des Verstehens, das die Wirklichkeit letztendlich abbildet. Die Wahrnehmung wendet sich nicht von einer wahrzunehmenden Wirklichkeit ab, sondern sie wendet sich ihr zu. Aber die Menschen nehmen die Wirklichkeit unterschiedlich wahr. Deshalb sagen die Dogon²⁰ in Mali hinsichtlich der individuellen Wahrnehmung und des individuell geprägten Gebrauchs der Sprache, dass jeder Mensch seine Sprache(n) besitzt oder sie spricht wie er will. Die Dogon sprechen hier die Notwendigkeit der Autonomie und der Freiheit im Sprachlern- und Gebrauchsprozess an. Dadurch werden die strengen Sprachregeln kritisiert, die die Menschen daran hindern, weitere Sprachen zu gebrauchen, weil sie immer auf die "Korrektheit" achten müssten.

Im Dorf wurden uns Kindern abends Märchen erzählt. Die Erzählung der Märchen setzte eine teilnehmende Hörschaft voraus, die mitgesungen und mitgetanzt hatte. Manchmal kamen Erzähler aus anderen Sprachregionen. Auf ihrer langen Reise machten sie auch in unserem Dorf (Benga) halt, um zu übernachten. So konnten sie uns ihre Märchen in ihren Sprachen erzählen. Und wenn die Erzählung beendet wurde, fragten uns unsere Eltern oder Großeltern in der Dimbamba- Sprache, was wir verstanden hatten. Für uns war das eine Herausforderung, der wir uns gerne stellten. Es stellte sich heraus, dass wir trotz Verstehensschwierigkeiten die wichtigsten Zusammenhänge verstanden hatten.

Hier sieht man die Wichtigkeit der Oralität im Mehrsprachigkeitserwerb²¹. Bei der Erzählung konstruieren die Kinder ih-

¹⁵ Neuner (2003b:15-62)

¹⁶ Vgl. Bitjaa Kody (2001:112)

¹⁷ Wessen Sprache, gemeint welche Sprache, sprichst du gerade?

¹⁸ Ich spreche bass / die Bass - Sprache oder ich spreche die Sprache der Bass .

¹⁹ Vgl. hierzu Mvesso (2006:8). Mvesso gebraucht den von Bourdieu entlehnten Begriff des Habitus im erziehungswissenschaftlichen Bereich, indem er sich fragt, ob der Erwerb von Kenntnissen als Habitus von Sozialschichten abhängt. Gogolin (2004) gebraucht den gleichen Begriff im Bereich des Spracherwerbs. Für sie ist die Einsprachigkeit ein Habitus in Europa.

²⁰ Vgl. hierzu Calame - Griaule (1965: 23)

²¹ Vgl. Tadjadjeu und Mba (2000 : 146- 150). Bei diesen Autoren geht es um die Anwendung der Oralität im L1- Unterricht als Vorbereitung auf den Mehrsprachigkeitserwerb.

re Welt im Kopf, suchen Begriffe, die ihrer Wahrnehmung entsprechen. Sie greifen die kosmischen, spirituellen bzw. religiösen und psychischen Zugänge zur Sprache auf, die nicht empirisch untersucht werden können. Diese drei Dimensionen nenne ich die metaphysischen Zugänge zur Sprache. Sie bestimmen den Verlauf des Mehrsprachigkeitserwerbs mit.

Darüber hinaus ist die Wahrnehmung der Lerner der Motor der Kenntnisspeicherung. Das wahrgenommene wird konstruiert und im Langzeitgedächtnis fixiert. Bei der Fixierung oder der Abrufung des Fixierten können Fehler gemacht werden. Dennoch sind sie eine Chance im Spracherwerbsprozess.

Die Metaphysik stellt zwar eine verborgene Realität dar, lässt sich aber durch das Physische ans Licht bringen. Zu dem Metaphysischen zählt auch die Religion, die durch den Inferenzprozess dazu beiträgt, dass sowohl das Physische als auch das Psychische bzw. das Spirituelle aufgegriffen werden. Sie ist ein Bindestrich zwischen beiden. Sie hebt die Idee hervor, dass beide (Physik und Metaphysik) wichtig sind und immer zusammen betrachtet werden sollen. In diesem Raum soll sich der Mehrsprachigkeitserwerb vollziehen; das heißt die Fähigkeit, das Sprachliche und die Erfahrung aus der nicht sprachlichen, dem Geist bzw. dem Göttlichen zusammen zu führen. Aus dem Gesagten versteht man, warum es in der afrikanischen metaphysischen Vorstellung keine Dualität gibt von Materie und Geist, Physik und Metaphysik²². Dies soll im kommenden Kapitel dargelegt werden.

2.2 Das Wesen der Mehrsprachigkeit in Anbetracht der Metaphysik

Die afrikanische Denkweise kennt keine Dualität Materie/Geist. Der Geist knüpft sich an die Materie. Er erhebt sich mit ihrer Hilfe und kommt zu ihr zurück. Dadurch wird die Beziehung zwischen Geist und Materie deutlich. Zum Gleichgewicht zwischen beiden gibt es eine Angemessene Dosierung²³, weil diese letzte den Menschen ausmacht. Bei der Dosierung geht es nicht immer um eine gerechte Mengenverteilung²⁴. Der eine kann mehr Gewicht als der andere haben und umgekehrt. Zur Erhaltung des Gleichgewichts befasst sich die menschliche Intelligenz mit der Dosierung. Zwar ist Materie genauso wichtig wie der Geist, aber dadurch, dass der Geist nicht etwas Konkretes ist, wird er näher fokussiert.

Im Alltag wird die magische²⁵ und religiöse Haltung der Afrikaner bestimmt. Ein Geschehnis soll seine Erklärung auch in diesem Bereich suchen. Ein Sieg in einem Fußballspiel liegt nicht nur an der hervorragenden Leistung der Spieler, sondern auch auf das Glück und die Beachtung irrationeller Phänomene. Gleichwohl wissen sie, dass das Glück und die Beachtung irrationeller Phänomene den Sieg nicht gewährleisten. Andererseits lässt sich eine Krankheit zum Beispiel nicht nur medizinisch erklären, sondern es gibt auch religiöse bzw. "magische" (im metaphysischen Sinne) Erklärungsversuche²⁶.

Im Bezug auf den Mehrsprachigkeitserwerb zählen nicht nur morphosyntaktische, lexikalische und grammatische Merkmale, die durch den Transfer oder durch Interferenzen dem Lerner bewusster erscheinen, sondern auch die Fähigkeit spontan und präzise durch ein psychisches, spirituelles bzw. religiöses und kosmisches Vermögen die "fremde" Sprache zu erschließen. Diese Dimension des Spracherwerbs wird nicht in der Mehrsprachigkeitsdidaktik thematisiert. Im Denken der Afrikaner kann der Konstruktivismus nicht allein das Phänomen des Mehrsprachigkeitserwerbs darlegen, da Mehrsprachigkeit auch Instinkt²⁷ ist.

Der Lerner kennt seine Welt und versucht die fremde Welt durch die ihm zur Verfügung stehenden Materialien zu verstehen. Der Transfer als wichtige Voraussetzung im Mehrsprachigkeitserwerbsprozess erfolgt nicht nur durch sprachliche Zeichen, sondern auch durch nicht sprachliche und zwar durch metaphysische. Insofern kann man eine sprachlich weit entfernte Sprache verstehen, ohne sie jemals gelernt zu haben. Daher sind metaphysische Verstehenszugänge erforderlich, um das Phänomen der Mehrsprachigkeit endgültig zu eruieren. Die Fähigkeit zur differenzierenden Wahrnehmung wird von da an zu einer neuen Kulturtechnik im Mehrsprachigkeitserwerbsprozess, die individuell entwickelt werden soll.

Auf die Dualität Geist/ Materie bezogen werde ich in diesem Beitrag zwei Begriffe aus der Philosophie gebrauchen: Sein und Seiendes²⁸, wobei Sein auf den "kosmischen", "spirituellen", "psychischen" bzw. "psychologischen" Zugang zur Mehrsprachigkeit hinweist und Seiendes auf den sprachlichen und kulturellen zielt.

22 Vgl. Abb.2

23 Vgl. Njoh Mouelle (1998³: 53). Er verwendet den Begriff "Dosierung", um ein Gleichgewicht zwischen Geist und Materie herzustellen.

24 Ebd.

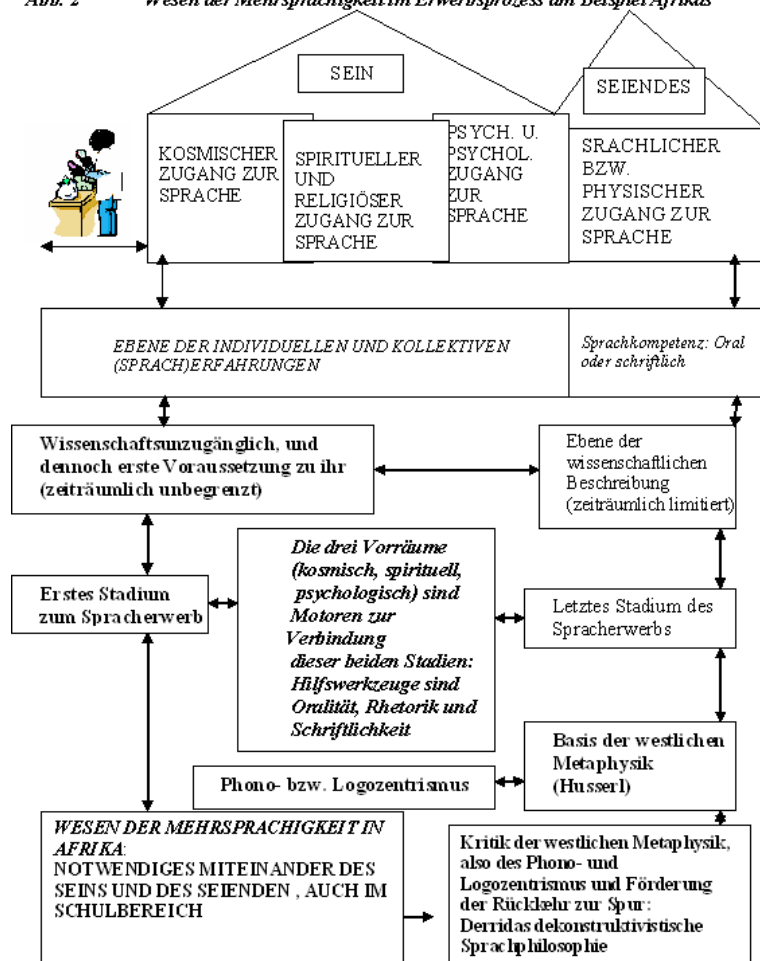
25 Der Begriff magisch muss im abwertenden Sinne nicht verstanden werden. Magisch bedeutet hier das, was als irrationell angesehen wird, weil man keine Erklärung dafür findet.

26 Vgl. Njoh Mouelle (1998³: 39). Njoh Mouelle erzählt hier die Haltung der afrikanischen Mediziner, die rationale und irrationelle Methoden zwecks einer optimalen Heilung ihrer Patienten zusammenbringen und anwenden. Dennoch passiert es, dass immer mehr Menschen dem Irrationalen trauen, mit der Hoffnung dort die Antworten auf ihre Fragen zu finden.

27 Der Ansatz des Sprachinstinkt ist von Pinker (1996: 53, 97)

28 Vgl. Heidegger (1987)5

Abb. 2 *Wesen der Mehrsprachigkeit im Erwerbsprozess am Beispiel Afrikas*



Als Fazit kann gesagt werden, dass das vorliegende Schema die Vernetzung²⁹ der Einflüsse im Spracherwerbsprozess hervorhebt, wobei die Ebene des Seins drei wichtige Zugänge aufweist: den kosmischen, den spirituellen und den psychischen bzw. den psychologischen Zugang. Diese Zugänge bilden den Bereich der metaphysischen Erfahrung. Die Ebene des Seienden befasst sich nur mit der mündlichen oder schriftlichen Sprachkompetenz, also mit der sprachlichen Basis. Um das Phänomen der Mehrsprachigkeit zu ergründen, darf man sich nicht nur mit den sprachlichen Elementen begnügen, sondern man sollte die ganze ontologische Umgebung der Sprachenerwerbenden einbeziehen, die aus emotionalen und metaphysischen Elementen besteht.

2.3 Die Relevanz der Gedächtniskunst und des kulturellen Gedächtnisses für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit

Die theoretische Darstellung des Wesens der Mehrsprachigkeit im Erwerbsprozess am Beispiel Afrikas hat gezeigt, dass nicht nur die linguistische Basis zum Spracherwerb führt, sondern dass die metaphysische Basis die Voraussetzung eines optimalen Erwerbs darstellt. Die Metaphysik ist der Sockel, auf dem alles Physische beruht.

Da der Mensch im Zentrum des Mehrsprachigkeitserwerbsprozesses steht, bedarf er seines Gedächtnisses. Im Spracherwerbsprozess sind Informationsverarbeitungsprozesse von großer Wichtigkeit, da das Verstehen jedem Spracherwerb zugrunde liegt. Hier wird die mnemotechnische Fähigkeit der Lernenden benötigt, zumal sie eine der unbedingten Voraussetzungen zum schnellen und optimalen Speichern von Kenntnissen ist.

Im Anschluss an mein Konzept des Wesens der Mehrsprachigkeit soll hier auf einen wichtigen Aspekt zur Förderung der Mehrsprachigkeit im afrikanischen Kontext eingegangen werden: das Gedächtnis und die Gedächtniskunst³⁰. Der Begriff

“Gedächtnis” ist ein metaphorischer Ausdruck für das Gehirn. Dadurch wird festgestellt, dass das Gedächtnis sich mit

29 Vgl. Böhme (2004)
30 Vgl. hierzu Assmann (1999)

Merken, Beziehen und Wiederholen befasst. Das Gedächtnis erfüllt also drei Funktionen und zwar die der Speicherung, der Abrufung und der Mitteilung.

Das Gedächtnis hat zwei Dimensionen: eine Innendimension und eine Außendimension. Die Innendimension bezieht sich auf biologische und physiologische Elemente. Die Außendimension besteht aus kosmischen, spirituellen bzw. religiösen und psychologischen Elementen, auf die bereits in diesem Beitrag eingegangen wurde.

Das Gedächtnis besitzt vier Außendimensionen, unter denen zwei wichtige Gedächtnisrahmen zu unterscheiden sind: das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis. Das kommunikative Gedächtnis ist eine logische Erweiterung der Gedächtniskunst, die die Überlieferung bzw. die Erinnerungskultur bezeichnet, da alle Individuen kommunizieren müssen. Das kommunikative Gedächtnis besteht aus kurzfristigen Erinnerungen, während das kulturelle Gedächtnis eine langfristige Erinnerung und Assmann³¹ zufolge eine „institutionalisierte Mnemotechnik ist“. Insofern ist das kulturelle Gedächtnis die Vollendung der Gedächtniskunst.

Gerade in diesem Bereich gibt es in Afrika Strategien zur Förderung der langfristigen Kenntnisspeicherung³². Im Gegensatz zur selbstverständlichen Teilhabe einer Gruppe am kommunikativen Gedächtnis, ist die Teilhabe der gleichen Gruppe am kulturellen Gedächtnis eher selektiv und differenziert. Insofern hat das kulturelle Gedächtnis immer seine speziellen Träger, wie Griots, ältere Menschen, Priester, Lehrer, Künstler u.a.

Die Initiationsriten sind ein Weg zur Einführung aller Kinder in das kulturelle Gedächtnis in Afrika. Dabei geht es um direkte Kenntnisvermittlung. Diese Tatsache wird von Parin, Morgenthaler und Parin-Matthey in ihrer psychoanalytischen bzw. ethnologischen Studie bestätigt. Das kulturelle Gedächtnis beinhaltet insofern Tradition und Kommunikation, es bezeichnet die Zeit im absoluten Sinne und ist nach Assmann³³ „ein Akt der Semiotisierung“.

Die Gedächtniskunst, die individuell bedingt ist und darüber hinaus auf der Innendimension des menschlichen Gedächtnisses beruht, ist die erste und entscheidende Voraussetzung zur Wahrnehmung der herankommenden bzw. aufzunehmenden Außenimpulse, ihrer Speicherung, ihrer Abrufung, der interaktionistischen Fähigkeit der Individuen und der langfristigen Erinnerung. Zudem ist sie eine wichtige Voraussetzung zum Lernen, weil sie mnemotechnische Fähigkeiten gebraucht. So gesehen, ist sie der praktische Weg zum Mehrsprachigkeitserwerb. Dennoch reicht sie nicht aus, um allein diese Aufgabe zu übernehmen. Sie braucht das kommunikative und insbesondere das kulturelle Gedächtnis, in dem das kommunikative enthalten ist.

Das Wesen des Mehrsprachigkeitserwerbs geht also über das Gedächtnis als biophysiological Wirklichkeit hinaus und versteht es insbesondere einerseits als Tempel der metaphysischen (kosmischen, spirituellen und psychologischen) Vorstellungen und verknüpft diese letzten andererseits mit sprachlichen und kulturellen bzw. anthropologischen Einflüssen der menschlichen Umgebung³⁴. Dieser Weg wird in der vorliegenden Abbildung anhand eines zusammenfassenden Schemas zum Mehrsprachigkeitserwerb dargestellt.

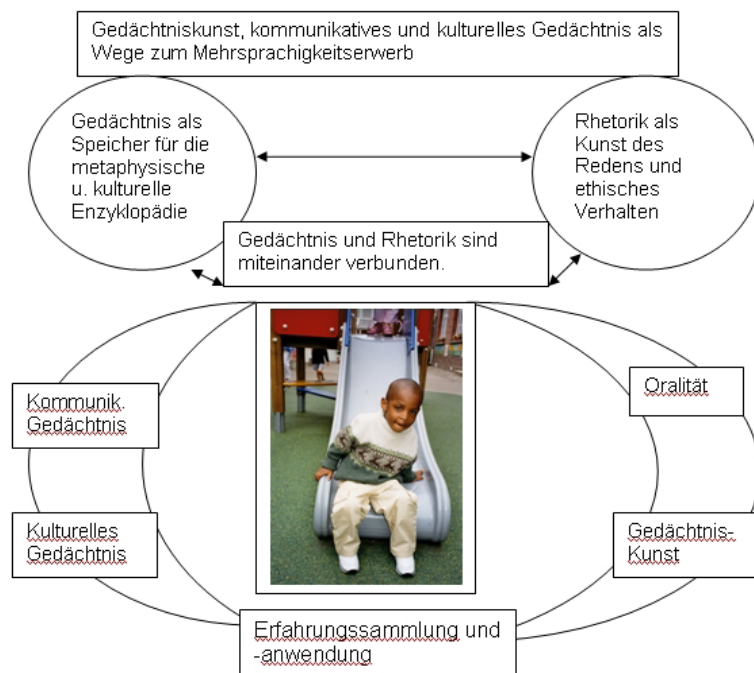
31 Ebd. S. 50 und 52.

32 Vgl. Goody (1987: 189 ff.) Goody spricht hier von creative reconstruction.

33 Assmann, ebd. S. 77.

34 Der Mehrsprachigkeitserwerb bedarf eines Netzwerkes von Einflüssen. Zum Konzept von Netzwerk, vgl. Barkhoff et al (2004)

Abb. 3 Zusammenfassendes Schema zum Mehrsprachigkeitserwerb



Der Mehrsprachigkeitserwerb besteht aus einem Komplex von Faktoren. Dieser Komplex lässt sich einerseits verstehen im Rahmen des Gedächtnisses als Speicher für das metaphysische und kulturelle enzyklopädische Wissen und andererseits findet sie ihren praktischen Ausdruck in der Rhetorik als Kunst des Redens, wobei die Rede hier Kommunikation und Kunst vertritt und darüber hinaus auch aus ethischen Werten besteht. Die metaphysische und kulturelle Enzyklopädie, also das Gedächtnis, besteht aus kommunikativem und kulturellem Gedächtnis, die Rhetorik hat Oralität und Gedächtniskunst als Voraussetzung. Der junge Afrikaner wächst in dieser Umgebung auf, dadurch sammelt er seine mehrsprachige Erfahrung.

Abschliessende Bemerkungen

Die Problematik meines Beitrags Tagung bestand in der Frage, was das Wesen der Mehrsprachigkeit im Erwerbsprozess am Beispiel Afrikas ist.

Im Bezug auf Kamerun kann gesagt werden, dass der Mehrsprachigkeitserwerb ein Habitus ist, weil das Land multilingual ist und die Bevölkerungen die individuelle und kollektive Mehrsprachigkeit fördern. Aus dieser Feststellung folgt mein Ansatz bzw. mein Schema der Mehrsprachigkeit der Inter- und Transaktion. Aber Kamerun bzw. Afrika ist ein Sonderfall, weil in den meisten Ländern eine exoglossische Sprachpolitik betrieben wird. Fremde Sprachen, die den Status von Amtssprachen haben, leben neben Nationalsprachen und sie beeinflussen sich gegenseitig: daraus resultiert mein Ansatz vom transarchitekturellen Amtssprachenpanorama.

Dennoch wurde noch nicht die Frage beantwortet, was das Wesen der Mehrsprachigkeit am Beispiel Afrikas ausmacht. Die Antwort auf diese Frage ist, dass es keine Dualität zwischen metaphysischen und physischen Realitäten im Spracherwerbsprozess gibt. Die linguistische Basis allein kann den Mehrsprachigkeitserwerbsprozess nicht vorantreiben. Sie wird ihn eher erschweren. Sie braucht auch noch die metaphysische Basis, die aus emotionalen und begrifflichen Faktoren besteht: diese Faktoren sind der kosmische, der spirituelle bzw. religiöse und der psychische bzw. psychologische Zugang zur Mehrsprachigkeit.

Das Schema zur Darstellung des Wesens der Mehrsprachigkeit reicht jedoch allein nicht aus, um dieses Phänomen optimal zu erklären. Im Falle Kameruns bzw. Afrikas muss außerdem auf die Relevanz des Gedächtnisses bzw. der Gedächtniskunst und des kulturellen Gedächtnisses Bezug genommen werden.

Literatur

- Assmann, Jan (1999): Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck.
- Bahmer, Lonni (2000): Schriftlichkeit und Rhetorik: Das Beispiel Griechenland. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Bär, Marcus (2004): Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik. Aachen: Shaker.
- Beacco, Jean-Claude / Byram, Michael (2002): Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education, Main Version. Strasbourg: Council of Europe.
- Bitjaa Kody, Zachée Denis (2001): Attitudes et représentations linguistiques à Yaoundé. In: Tadjadjeu, Maurice und Mutaka, Nguessimo (Eds): African Journal of Applied linguistics Nr.2. Yaoundé. S. 100-124.
- Barkhoff, Jürgen / Böhme, Hartmut / Riou, Jeanne (Eds): Netzwerke. Eine Kulturtechnik der Moderne. Köln, Weimar, Wien : Böhlau.
- Böhme, Hartmut (2004): Einführung. Netzwerke. Zur Theorie und Geschichte einer Konstruktion. In: Barkhoff, Jürgen/ Böhme, Hartmut/ Riou, Jeanne (ed): Netzwerke. Eine Kulturtechnik der Moderne. Köln, Weimar, Wien : Böhlau, S. 17-36.
- Calame-Griaule, Geneviève (1965): Ethnologie et langage. La parole chez les Dogon. Paris: Gallimard.
- Derrida, Jacques (1967): De la grammatologie. Paris : Ed. de Minuit.
- Eboussi Boulaga, Fabien (1977): La crise du Muntu. Authenticité africaine et philosophie. Paris: Présence Africaine.
- Echu, George (2003): Multilingualism as a source: the lexical appropriation of Cameroon indigenous languages by English and French. In: Inter- netzeitschrift für Kulturwissenschaften, Nr. 13/ April 2003 (<http://www.inst.at/trans/13Nr/echu13.htm>).
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Goody, Jack (1987): The interface between the written and the oral. Cambridge, etc.: Cambridge Univ. Press.
- Greenberg, Joseph H. (2005): The Languages of Africa. Bloomington
- Heidegger, Martin (1987)5: Einführung in die Metaphysik. Tübingen: Niemeyer.
- Heine, Bernd/ Nurse, Derek (Eds) (2000): African Languages. An Introduction. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Mvesso, André (2006): Assister son enfant dans ses études aujourd'hui au Cameroun : Quel paradigme, quelle méthodes ? Yaoundé : Presse Universitaires de Yaoundé.
- Neuner (2003b): Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In: Michael Byram (Ed): Intercultural competence. Strasbourg: Council of Europe. S. 15-62.
- Neuner, Gerhard (2003c): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta/ Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachendidaktik- Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe. S. 13-34.
- Nguiffo, Noé (2001): Enseignement des Langues Africaines: Nécessité d'un pont entre l'école et la communauté. Le cas de quelques communautés au Cameroun. In: Tadjadjeu, Maurice und Mutaka, Nguessimo (Eds): African Journal of Applied linguistics Nr.2. Yaoundé. S. 86-99.
- Njoh-Mouelle, Ebénézer (1998)³: De la médiocrité à l'excellence. Essai sur la signification humaine du développement. Yaoundé: Editions Clé.
- Njoh-Mouelle, Ebénézer (1983) : Considérations actuelles sur l'Afrique. Yaoundé: Editions -Clé.
- Parin, Paul / Morgenthaler, Fritz/ Parin -Matthèy, Goldy (1985)4: Die Weißen denken zuviel. Psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon in Westafrika. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Pinker, Steven (1996): Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. Aus dem Amerikanischen von Martina Wiese. München: Kindler.
- Oiliviéri, Claude (1991): Plurilinguisme et enseignement: l'exemple africain. In: Coste, Daniel / Hébrard, Jean (eds): Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique. Tunis : Hachette. 152-160.
- Reh, Mechthild / Heine, Bernd (1982): Sprachpolitik in Afrika. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Sadembouo, Etienne (2005): Enseignement bivectoriel en contexte multilingue au Cameroun. Graz : European Centre for Modern Languages.
- Tadjadjeu, Maurice und Mba, Gabriel (2000): Notes on oral L1 Instruction. In: Tadjadjeu, Maurice und Mutaka, Nguessimo (Eds): African Journal of Applied linguistics Nr.1. Yaoundé. S. 146-150.
- Towa, Marcién (1971) : Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle. Yaoundé: Editions- Clé.
- Trim, John / North, Brian / Coste, Daniel / Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lernen, beurteilen. München: Langenscheidt.
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 45/1. S. 39-44.

Modelli interazionali a confronto in un'area urbana plurilingue

Enrica Cortinovic, Università degli Studi di Torino, ecortinovic@gmail.com

Abstract

Il presente contributo intende proporre le prime valutazioni su una ricerca condotta nel 2006 sul territorio della città di Bolzano/Bozen.

Lo studio si basa su una raccolta di dati effettuata personalmente dalla ricercatrice attraverso il metodo dell'intervista breve e anonima di matrice Laboviana: le interazioni hanno come oggetto richieste di indicazioni stradali effettuate alternativamente in italiano e Hochdeutsch (tedesco standard).

L'analisi dei dati in tal modo ottenuti, effettuata in prospettiva qualitativa, punta a verificare l'esistenza di stili conversazionali diversi nei parlanti e a attribuirne l'incidenza alle variabili sociolinguistiche prese in considerazione (sesso, età, gruppo linguistico presunto di appartenenza).

1. Situazione socio-demografica dell'Alto Adige e di Bolzano

La provincia di Bolzano è caratterizzata da una situazione particolare all'interno del pur variegato panorama linguistico italiano, definibile come una condizione di trilinguismo (Egger 2001: 39) in cui la lingua maggiormente diffusa risulta essere il tedesco, seguita dall'italiano e dal ladino.

Secondo il censimento del 2001 la popolazione della provincia di Bolzano raggiunge i 462.999 abitanti: di questi, 428.691 soggetti hanno rilasciato dichiarazione di appartenenza o aggregazione¹ al gruppo linguistico.

I risultati, riassunti nella tabella 1, indicano che il 69,15% dei dichiaranti (296.261 in valori assoluti) appartiene o è aggregato al gruppo linguistico tedesco, il 26,47% al gruppo linguistico italiano (113.494 soggetti) e il 4,37% (18.736 soggetti) al gruppo ladino.

Già questi dati evidenziano una delle peculiarità della situazione altoatesina: il sovvertimento della tradizionale dicotomia tra lingua maggioritaria e minoritaria.

Il tedesco parlato nella provincia di Bolzano rappresenta una minoranza linguistica sul territorio nazionale, ma, considerato in termini relativi alla sola area altoatesina, il rapporto si rovescia in una prevalenza della lingua tedesca su quella italiana.

Più si indaga nel dettaglio, più la situazione si mostra complessa e nello stesso tempo lascia intravedere una netta distinzione nella distribuzione geografica della popolazione: mentre la popolazione italiana si concentra quasi esclusivamente nei comuni di Bolzano, Laives, Bronzolo, Vadena e Salorno, il gruppo tedesco risulta maggioritario in tutte le vallate, ad eccezione delle valli Badia e Gardena, in cui mostra una compatta prevalenza il gruppo ladino.

La concentrazione dei gruppi linguistici in aree diverse e chiaramente delineabili della regione è il risultato della combinazione di elementi geografici, vicende storiche e provvedimenti di politica linguistica: se da un lato le zone montane ostacolano naturalmente i contatti intercomunitari - come dimostra l'esistenza, lungo tutto l'arco alpino, di comunità alloglotte residenti sul territorio italiano -, e la comunità bavarese-alemana è stanziata nelle vallate altoatesine dal VI sec. d.C., dall'altro una presenza significativa di italofoeni nella regione si registra solo a partire dagli anni venti del secolo scorso, per effetto della massiccia politica di italianizzazione attuata dal regime fascista (Egger 2001: 33).

Negli ultimi decenni la situazione è resa più fluida dall'intensificarsi dei contatti tra i tre gruppi linguistici e dalla sempre maggior consistenza dell'immigrazione extracomunitaria: plurilinguismo, identità linguistica, apprendimento linguistico sono tra le maggiori istanze politiche e sociali del territorio e suscitano sempre l'attenzione dell'opinione pubblica.

2. Metodologia della ricerca

Lo scopo della ricerca è quello di indagare i meccanismi linguistici e interazionali alla base di un tipo specifico di scambio comunicativo: la richiesta di indicazioni stradali in un'area urbana plurilingue.

¹ La dichiarazione di appartenenza, non più obbligatoria dal 1991, viene rilasciata dal cittadino nel momento dell'effettuazione del censimento. La dichiarazione di aggregazione al gruppo linguistico è prevista per coloro che ritengono di non appartenere a nessuno dei tre gruppi linguistici. I dati socio-demografici sono ricavati dal Censimento 2001 Astat. Informazioni n. 17.

Il corpus di dati è costituito da duecento registrazioni anonime a microfono nascosto, svolte su un campione rappresentativo della popolazione di Bolzano, classificato in base alle caratteristiche sociolinguistiche di età, sesso e gruppo linguistico presunto.

Questo metodo di raccolta permette di risolvere la questione etica legata alla non consapevolezza della registrazione da parte dell'interlocutore, dal momento che si tratta di interazioni brevi e a carattere non personale. Ulteriore vantaggio di questo tipo di registrazioni sta nella spontaneità e nella veridicità dei dati raccolti, non essendo l'interlocutore influenzato dalla situazione di elicitazione.

Le interazioni sono state raccolte in diverse zone della città allo scopo di monitorare le eventuali differenze riconducibili alla distribuzione geografica dei gruppi linguistici sul territorio urbano: la zona del centro, il quartiere Gries, abitato in prevalenza da tedescofoni, il quartiere Don Bosco, a prevalenza italoфона.

2.1 Quadro interpretativo

Il metodo di analisi dei dati adottato predilige l'indagine qualitativa su quella quantitativa: il numero delle interazioni, volutamente ridotto, permette di concentrare l'attenzione del ricercatore sui singoli fenomeni riscontrati e consente un'interpretazione contestualizzata dei dati.

La scelta di privilegiare la prospettiva emica comporta tuttavia la presa di coscienza degli svantaggi che essa implica: primo fra tutti, l'impossibilità di generalizzare i risultati e di ipotizzare relazioni significative tra le variabili sociolinguistiche e i fenomeni esaminati.

La prospettiva dell'analisi conversazionale, eleggendo a oggetto di studio il singolo fenomeno osservato nelle sue relazioni con gli altri elementi della situazione comunicativa, si prefigura come la cornice teorica più adatta in cui collocare la presente ricerca.

La prospettiva sociolinguistica, invitando a non trascurare il contesto in cui ha luogo l'evento comunicativo, sostiene e giustifica i tentativi di interpretazione dei dati in base alla situazione sociale in cui vengono prodotti.

2.2 Composizione del corpus e convenzioni di trascrizione

Il corpus, illustrato nel dettaglio nella tabella 2, è composto da 200 richieste di indicazioni stradali registrate anonimamente e rivolte in italiano e in tedesco dalla ricercatrice (madrelingua italiana, buona competenza del tedesco standard, competenza nulla della varietà sudtirolese) a interlocutori che si differenziano per sesso, età (giovani, adulti, anziani) e gruppo linguistico di appartenenza (italiano, tedesco). Come si vede, la ricerca prende in esame solo i due gruppi più consistenti residenti sul territorio di Bolzano.

Le registrazioni sono state effettuate con un registratore Sony Hi-MD in formato mp3 e hanno una durata media compresa tra i 10 e i 30 secondi.

La procedura metodologica adottata, che coniuga il metodo analitico dell'analisi conversazionale al quadro interpretativo offerto dalla sociolinguistica, si riflette immediatamente nelle convenzioni di trascrizione scelte per archiviare le interazioni.

Se da una parte si è ritenuto necessario rendere evidenti fenomeni conversazionali legati alla regolazione dei turni (sovrapposizioni, *latching*, pause, intonazione sospensiva e interrogativa), dall'altra si sono introdotte convenzioni relative al codice utilizzato, al fine di rilevare meccanismi di alternanza di codice attuati dal parlante.

Parallelamente, si è cercato di rispettare il parametro della leggibilità dei dati, al fine di renderne agibile la consultazione da parte di lettori non esperti: di conseguenza, si è evitata la trascrizione eccessivamente dettagliata di fenomeni non rilevanti ai fini della presente analisi (durata delle pause in secondi, distinzioni ulteriori nell'intonazione, trascrizione fonetica).

Il metodo usato risulta dunque dall'adattamento dei metodi proposti in Bazzanella (2002: 17) e Dal Negro et al. (2002: 148).

PAROLA_PAROLA	PAROLE PRONUNCIATE CONSECUTIVAMENTE
&testo&	Enunciato sovrapposto
,	Intonazione sospensiva
=	Latching
?	Intonazione interrogativa
%testo%	Volume basso
TESTO	Volume alto
Corsivo	Tedesco
Minuscolo	Italiano
Grassetto	Tedesco varietà dialettale
<testo>	Ritmo rallentato
>testo<	Ritmo accelerato
testo:	Prolungamento fonema precedente
+	Pausa
@	Risata
[ride]	Comunicazione non verbale o commento extratestuale
/	Autocorrezione
parola-parola-parola	Enunciato cadenzato con parole scandite e separate
(xxx)	Enunciato comprensibile
(testo)	Parola o enunciato incerti

3. La comunicazione nelle richieste di indicazione stradale

Pioniere in questo filone di ricerca per l'Italia, Sobrero (1992), ha utilizzato il metodo delle richieste di indicazione stradale per determinare l'uso di italiano e dialetto e la loro reciproca disposizione nel repertorio linguistico di alcune comunità dell'Italia meridionale.

Auspiciando un'integrazione dei metodi della ricerca sociolinguistica con le norme sviluppate dagli analisti della conversazione, Sobrero pone le basi per una compenetrazione delle due discipline e per un'analisi di fenomeni sociolinguistici rilevanti, come ad esempio l'alternanza di codice, considerati in chiave funzionale alla situazione comunicativa in cui vengono prodotti e alla posizione che occupano all'interno della sequenza conversazionale.

Le interazioni originate da una richiesta di indicazione stradale presentano uno schema fisso che le rende comparabili e facilmente analizzabili in chiave contrastiva (Sobrero 1992: 147).

La fase iniziale, detta di apertura, è composta da due sequenze consecutive, l'appello e lo start, a loro volta costituite da una coppia di rilevanza condizionale.

L'appello viene aperto dall'intervistatore tramite l'interpellazione, che può essere verbale o non verbale, e chiuso dalla risposta dell'interlocutore, che, solitamente servendosi di mezzi extralinguistici come cenni del capo, rallentamento del passo, alterazioni della postura, segnala la disponibilità o meno ad accettare l'interazione.

Lo start si apre quindi con la richiesta di indicazione da parte dell'intervistatore a cui segue l'impegno da parte dell'interlocutore.

La fase centrale dell'interazione, detta argomento, comprende una serie di sequenze che possono essere variamente declinate dai due interattanti. Inizia quasi sempre con l'identificazione del bersaglio, che può concludersi in una sola coppia di turni o procedere attraverso identificazioni e correzioni per più coppie di turni e coinvolgere eventuali altri interlocutori.

Conclusa l'identificazione, l'interlocutore procede con le prescrizioni a cui l'intervistatore solitamente risponde con una serie di fatismi di conferma dell'attenzione. Nell'argomento possono trovare posto a diversi livelli della catena conversazionale sequenze facoltative relative a richieste o conferme sull'orario, richiesta di una seconda indicazione, etc.

L'uscita dall'argomento, effettuata spesso tramite una ricapitolazione da parte di uno dei due interattanti, conduce direttamente alla parte conclusiva, detta chiusura, obbligatoria e spesso occupata dalla coppia dei ringraziamenti. Uno schema esemplificativo si trova nella tabella 3.

Le caratteristiche riconoscibili di questo tipo di scambio comunicativo sono il carattere deittico, sottolineato dalla presenza della gestualità, la tendenza alla cooperazione da parte dei partecipanti, la presenza di fatismi di conferma dell'attenzione e una tolleranza per le pause e le autocorrezioni dell'interlocutore.

4. L'analisi dei dati

La ricerca è attualmente giunta ad una prima analisi dei dati, che è stata effettuata assumendo come variabili indipendenti il codice nel quale è posta la domanda e il gruppo linguistico presunto dell'interlocutore, sul quale è però doveroso fare alcune considerazioni preliminari².

Il gruppo linguistico dell'interlocutore può, come precisato, essere desunto soltanto dalla competenza più o meno approfondita che egli dimostra del codice in uso. Se nella maggioranza dei casi l'attribuzione non genera particolari dubbi, non si può del tutto trascurare l'eventualità che dall'interazione registrata non emergano informazioni sul gruppo linguistico che invaliderebbero la suddetta attribuzione. A titolo d'esempio possiamo immaginare un'interazione con richiesta in ITA a cui l'interlocutore risponda in ITA regionale: siamo portati a classificare l'interlocutore come appartenente al gruppo linguistico ITA, ma, non avendo alcuna informazione sulla sua competenza di TED, non possiamo escludere la possibilità che egli sia perfettamente bilingue. La soluzione è accettare questo margine di imprecisione come parte integrante di un metodo che trascura deliberatamente gli aspetti biografici privilegiando quelli situazionali. Tuttavia, il riferimento alla situazione sociolinguistica ci ricorda che, sebbene si assista negli ultimi decenni ad un intensificarsi dei contatti intercomunitari, le due comunità che questo studio prende in esame, mantengono una propria identità sociale e linguistica ancora ben riconoscibile a livello prosodico, lessicale e morfologico.

L'incrocio delle due variabili indipendenti dà origine a quattro gruppi di interazioni, che verranno analizzate separatamente:

- Domanda in italiano a interlocutore del GL italiano
- Domanda in italiano a interlocutore del GL tedesco
- Domanda in tedesco a interlocutore del GL italiano
- Domanda in tedesco a interlocutore del GL tedesco

Per ogni gruppo sono stati considerati una serie di parametri:

- Scelta del codice della risposta (primo turno dell'interlocutore): in questo tipo di scambi, caratterizzati da brevità, casualità e forte cooperazione da parte dei due parlanti, il codice della domanda guida l'interlocutore nella scelta del codice da adottare nelle sequenze di apertura. Ci si aspetta dunque che il codice della risposta sia selezionato più dalla particolare situazione comunicativa, che non dalla competenza del parlante (Sobrero 1992: 152).
- Codice adottato nell'argomento: se la scelta del codice al primo turno pare quasi esclusivamente guidata da fattori situazionali, il parlante mantiene pur sempre la possibilità di proporre una negoziazione del codice nei turni successivi. Il verificarsi di una situazione simile fornisce informazioni sulle competenze linguistiche del parlante: se infatti al primo turno egli sarà portato ad accettare il codice proposto dall'intervistatrice anche in caso di scarsa competenza, nel corso dell'interazione questa scelta potrebbe rivelarsi non funzionale al raggiungimento degli obiettivi comunicativi e potrebbe rendersi necessario un cambio di codice.
- Presenza di code-mixing e code-switching e collocazione funzionale nella sequenza conversazionale: adottando la prospettiva interpretativa che distingue i due fenomeni in base alla taglia delle unità linguistiche coinvolte e alla loro funzione pragmatica³, si è cercato di stabilire se è rintracciabile un loro diverso uso funzionale nei due gruppi linguistici considerati.
- Sistema di riferimenti spaziali utilizzato dall'interlocutore: è possibile distinguere due tendenze fondamentali dei parlanti nella scelta del sistema di riferimento spaziale, che riflettono due diversi modelli interpretativi e cognitivi. Il sistema esperienziale si riconosce dalla scelta di elementi spaziali concreti e legati alla realtà quotidiana del parlante (luoghi e servizi pubblici, negozi, indicazioni relative ai mezzi pubblici e ai tempi di percorrenza, etc.), mentre il sistema astratto è basato su rappresentazioni cartografiche dello spazio urbano, indicazioni direzionali etc. (Sobrero 1992: 156).
- Sistema degli allocutivi e uso dei fatismi: questo parametro riguarda, in un quadro interpretativo di matrice jacobsoniana, il comportamento dell'interlocutore in riferimento alle funzioni fatica e conativa. Le interazioni sono state analizzate allo scopo di monitorare l'uso e la frequenza, da parte dell'interlocutore, di fatismi rivolti all'intervistatrice e diretti a verificarne l'attenzione.

Per quanto riguarda la scelta del sistema di allocutivi con cui rivolgersi all'intervistatrice, si è distinto tra un sistema impersonale, caratterizzato dalla presenza di verbi all'infinito o impersonali, un sistema di cortesia basato sull'uso delle rispettive formule di cortesia (Sie e lei), e un sistema colloquiale che predilige il riferimento diretto

² Il gruppo linguistico verrà in seguito abbreviato in GL, il codice italiano in ITA e il codice tedesco in TED.

³ Alcuni studiosi definiscono come code-mixing l'inserimento, all'interno dei confini dell'enunciato, di un'unità lessicale in un codice diverso da quello prevalente nell'enunciazione e non attribuiscono a questo fenomeno intenzionalità o particolari funzioni discorsive. Il code-switching coinvolge unità complesse e avviene ai confini tra gli enunciati, facendo intravedere così una funzione logico-pragmatica e un'intenzionalità da parte del parlante (Berruto 2001: 5).

all'intervistatrice servendosi della seconda persona singolare.

4.1 Domanda in ITA a interlocutore appartenente al GL tedesco

In questo gruppo le interazioni hanno la durata media di 10 turni (considerati come tali solo quelli portatori di significato e non, ad esempio, i turni fatici di conferma dell'intervistatrice) e si svolgono naturalmente in ITA, riconosciuta come varietà condivisa tra i due interattanti.

Le varietà riscontrate sono quelle di italiano informale regionale (più frequentemente del nord-est, non rari i casi di varietà regionale meridionale), con le caratteristiche tipiche del parlato: scarsa pianificazione, preferenza per la coordinazione, autocorrezioni, uso della deissi e forte indessicalità (Bazzanella 1994: 48).

- B ecco tu prosegui vai sempre: dritta
 A ok
 B a un certo punto alla destra vedrai i portici/ >la strada per andare ai portici però tu comunque vai sempre dritta< fa un po' leggermente un po' + è un po' leggermente curva e quella a destra + è via Dottor Streiter =

È inoltre frequente la presenza di fatismi (segnali, verbi all'imperativo, domande dirette all'intervistatrice) spesso in coincidenza con un sistema di allocutivi alla seconda persona singolare.

- B Si ++ ascolta adesso + %che strada 'petta forse è meglio per fare più in fretta si% allora guarda + vai qui, la prima via che trovi_ adesso vai avanti &duecento metri&
 A &dritto?&
 B è via Goethe che è la prima stretta via che va su
 A mhm
 B Eh? Vai su e ti trovi davanti vai su altri duecento metri, ti trovi davanti delle bancherelle
 A &mhm&
 B &Eh?& La prima via che trovi a sinistra + eh? c'è bancherelle qui bancherelle qui la prima via, via Museo,

Prevalgono i riferimenti diretti all'intervistatrice, con preferenza del tu da parte di interlocutori giovani e del lei da parte di adulti e anziani. Si registrano anche casi di sistema misto e di uso di entrambe le forme allocutive.

- B ponte Talvera? Da qua [5+] allora +++ vedi là dove c'è quella scritta lì
 A si,
 B c'è una galleria no?
 A mhm
 B la vedi?
 A si
 B c'è una galleria faccia quella galleria e arriva sulla: la via Museo, a duecento metri sei &al ponte Talvera

Il sistema di riferimento sembra correlare in buona misura con le variabili dell'età e del sesso: gli uomini giovani utilizzano quasi esclusivamente il sistema astratto, basato su rappresentazioni topografiche dello spazio, misurazioni e valutazioni spaziali e temporali, indicazioni direzionali:

- A scusate per favore la piazza Domenicani,
 B piazza Domenicani adesso se tu segui la strada principale giù a destra &qua&
 A &si& =
 B = poi giri a sinistra quella è piazza Domenicani
 A ah d'accordo vado giù qui =
 B = a destra e dopo subito a &sinistra&

In tutti gli altri casi il sistema astratto è integrato da riferimenti concreti, elementi deittici, indicazioni di breve gittata:

- A scusa per caso sai dov'è la Doctor Streiter Strasse?
 B aspetta allora devi andare giù di qua fino a dove c'è il mercato,
 A si
 B ehm per dire allora++ dopo l'Adamas giri a destra + presente il Nadamas?
 A no @
 B allora dopo l'ultimo banchetto della frutta e verdura giri a destra

4.2 Domanda in TED a interlocutore del GL italiano

Le interazioni, della lunghezza media di 10 battute, possono essere suddivise in due ulteriori gruppi equivalenti sul piano numerico a seconda della scelta del codice al primo turno dell'interlocutore.

Un primo gruppo di interlocutori mostra di assecondare la varietà proposta dall'intervistatrice.

In questi casi si registrano interlingue di TED a vari livelli di elaborazione. Per lo più si tratta di varietà elementari, caratterizzate da una forte semplificazione sintattica e morfologica (preferenza per costruzioni nominali, assenza dei connettivi frasali, semplificazione della morfologia verbale e nominale).

- A Entschuldigung, + Entschuldigung + weißt du vielleicht wo die Venedigstrasse ist?
- B Venedigstrasse + also: + an der Ampel ++ rechts

In molti casi l'influenza di L1 si manifesta a livello lessicale attraverso casi di code-mixing in cui le entrate lessicali in ITA non contribuiscono al contenuto preposizionale ma assolvono piuttosto funzioni metatestuali di demarcazione e pianificazione del messaggio.

- A entschuldigen Sie bitte + wissen Sie wo die: Uni ist?
- B Universität?
- A ja
- B [5+] dunque [6+] dun- ++ <die-erste-Strasse-links> + immer geradeaus

Diverso il caso dei code-mixing interfrasali, in cui l'enunciato in ITA occupa un intero turno di B nel corso di un'interazione in TED. Essi possono essere interpretati come segnali di incapacità di proseguire l'interazione in TED e tentativi di rinegoziare la lingua proponendo il codice di maggior competenza dell'interlocutore.

- A Entschuldigen Sie bitte wie kommt man zum Zentrum der Stadt?
- B ehm ++ ah ein vierte Minuten
- A ok und man muss immer weiter gehen?
- B do
- A weiter
- B eh + ein Haltestelle
- A ah ok
- B a piedi deve andare?
- A ehm,
- B mit Fuß?

Nelle interazioni in TED la preferenza per strutture nominali riduce i casi di riferimento diretto all'intervistatrice e il ricorso ai fatismi.

Un secondo gruppo di interlocutori negozia già al primo turno la lingua e propone direttamente o indirettamente, l'adozione di ITA a codice dell'interazione, aprendo una sequenza di negoziazione più o meno lunga a seconda della disponibilità dell'intervistatrice di accettare il codice proposto.

- A Entschuldigen sie bitte, wo ist die Battististrasse?
- B eh: allora: eh + capisce un po' italiano?
- A si
- B <allora-fino-al-ponte>
- A mhm
- B giusto? <la-prima-a-sinistra>

4.3 Domanda in ITA a interlocutore del GL tedesco

Le interazioni proseguono tutte in italiano, segno che l'interlocutore possiede la competenza del codice necessaria ad assecondare la scelta di A. Le varietà di ITA riscontrate sono varietà di italiano parlato da stranieri generalmente a un buon livello di elaborazione, in cui l'influenza della lingua di partenza è riconoscibile soprattutto a livello fonologico.

Sono quasi del tutto assenti fenomeni di code-switching e code-mixing e anche il sistema dei toponimi è coerente con il codice utilizzato.

In alcuni casi la morfologia verbale viene evitata omettendo completamente la voce verbale o servendosi di costruzioni impersonali e forme verbali non finite.

- A scusa per favore sai dov'è l'università?
 B si ehm >andare< + avanti poi destra poi a: sinistra e + alla sinistra poi c'è la università =

In tutti i casi si registra l'assenza quasi totale di segnali discorsivi di richiesta di conferma dell'attenzione, questo porta a una diminuzione dei fatismi di conferma da parte dell'intervistatrice e dunque a turni mediamente più lunghi e più compatti.

Il sistema di riferimenti prevalente è quello astratto e basato sulla direzionalità e sul riferimento ai punti cardinali.

- A scusate per favore scusate + la Weggensteinstrasse è da questa parte?
 B via Weggenstein, + un po' più su + la prima a &de/ a sinistra&
 C &a sinistra& e sempre dritto =
 B = in fondo attraversi la strada e la è la via Weggenstein

4.4 Domanda in TED a interlocutore del GL tedesco

Le varietà riscontrate sono tedesco standard (in casi limitati) e, soprattutto, tedesco regionale con tratti dialettali più o meno marcati. Più marcati sono i tratti dialettali, più è difficile portare avanti l'interazione. Pochi casi, in prevalenza con interlocutori anziani comportano la caduta dell'interazione per impossibilità di accordarsi su una varietà condivisa. D'altra parte non mancano invece i casi in cui una risposta iniziale in una varietà marcata (soprattutto a livello fonologico), perde nel corso dell'interazione i tratti più localmente marcati, permettendo un maggior successo della comunicazione

- A Entschuldigung + wissen Sie vielleicht wo die Rosministrasse ist?
 B die Rosministrasse, ist ++ Sie gehen links rauf und dann wo die Talferbrücke
 A ja
 B die die eine Strasse hinunter + bevor Sie &(xxx)&
 A &ah ok & dann kann ich auch =
 B Sie können auch jetzt &hier da und dann rechts unten&
 A &aus hier und dann rechts&
 B und immer gerade aus aber vor / kurz vor der Brücke dann links runter

Il problema interpretativo nel quale non mi addentrerò in questa sede per la complessità della questione e la mancanza di competenze al riguardo, è relativo alla valutazione della marcatezza dei tratti diatopici nelle risposte dell'interlocutore e l'intenzionalità nella scelta del codice a contatto con un'intervistatrice che dimostra una competenza del tedesco limitata alla varietà standard.

Il dubbio che alcuni casi suscitano risiede nella difficoltà di stabilire quanto una varietà piuttosto marcata verso il polo dialettale sia dovuta all'effettiva scarsa competenza da parte dell'interlocutore di interagire in una varietà più vicina allo standard, o rifletta invece un atteggiamento di esclusione dell'interlocutore esterno alla comunità servendosi di un uso antagonistico che il dialetto a volte assume in situazioni comunicative simili (Sobrero 1992: 157).

5. Considerazioni conclusive

L'analisi dei dati sinora condotta premette di delineare alcune considerazioni relative alla scelta del codice e allo stile conversazionale adottato:

- La scelta del codice in apertura dell'interazione appare dovuta, per entrambi i gruppi linguistici, più alla situazione che non alle competenze dell'interlocutore.
- L'adozione del codice nell'argomento è invece più guidata dalle competenze dell'interlocutore soprattutto per i parlanti italiani interpellati in tedesco e i parlanti dialettalofoni interpellati in tedesco standard.

- È possibile delineare una differenza nella strategia conversazionale correlata all'appartenenza al gruppo linguistico, fatti salvi i requisiti minimi di competenza. I parlanti del gruppo italiano tendono a strutturare la conversazione privilegiando le funzioni conativa e fatica, mentre i parlanti del gruppo tedesco paiono privilegiare la funzione referenziale. I primi sarebbero più interessati al mantenimento dell'interazione e del contatto cooperativo con l'interlocutore, i secondi al perseguimento degli obiettivi comunicativi, mostrandosi più informativi che cooperativi.

Tabelle

	ITALIANI	TEDESCHI	LADINI
Residenti in Alto Adige (dati assoluti)	113.494	296.461	18.736
Residenti in Alto Adige (percentuale)	26,47	69,15	4,37
Residenti a Bolzano (percentuale)	73,00	26,29	0,71

1. DISTRIBUZIONE DEI TRE MAGGIORI GRUPPI LINGUISTICI IN ALTO ADIGE E NELLA CITTÀ DI BOLZANO SECONDO IL CENSIMENTO 2001

richiesta in ITA	INTERLOCUTORI DEL GL ITA						INTERLOCUTORI DEL GL TED					
	Maschi			Femmine			Maschi			Femmine		
	gio	adu	anz	gio	adu	anz	gio	adu	anz	gio	adu	anz
	10	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	interlocutori del GL ita						interlocutori del GL ted					
richiesta in TED	Maschi			Femmine			Maschi			Femmine		
	gio	adu	anz	gio	adu	anz	gio	adu	anz	gio	adu	anz
	10	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8

2. CAMPIONE DELLA RICERCA

APERTURA	APPELLO	INTERPELLAZIONE	A SCUSI, PER FAVORE
		risposta	B prego
	start	richiesta	A sa per caso dov'è la piazza del mercato?
		impegno	B dunque,
ARGOMENTO	identificazione del bersaglio		la piazza Erbe?
	prescrizione		allora ++ sempre dritto e poi dopo la curva la prima a destra
	fatismi di conferma		A mh si
	uscita	ricapitolazione	B quindi sempre dritto poi a destra
		prechiusura	A d'accordo
CHIUSURA			grazie
			B prego arrivederci

3. SCHEMA DELLA STRUTTURA DI UNA RICHIESTA DI INDICAZIONE STRADALE.

Bibliografia

- Auer, Peter (1995): The pragmatics of code-switching: a sequential approach, in Milroy, Lesley/ Muysken, Pieter (eds): One speaker, two languages, Cambridge: Cambridge university Press, 37 - 58.
- Bazzanella, Carla (1994): Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato, Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Bazzanella, Carla (2002): Sul dialogo: contesti e forme di interazione verbale Carla. Milano: Guerini studio.
- Berruto, Gaetano (2001): Struttura dell'enunciazione mistilingue e contatti linguistici nell'Italia di nord-ovest (e altrove) in Wunderli, P. (ed): Italica-Raetica-Gallica. Studia linguarum litterarum artiumque in honorem Ricarda Liver, Tübingen: Francke, 263 - 283.
- Berruto, Gaetano (2004): Prima lezione di sociolinguistica, Bari: Laterza
- Knapp, Karlfried / Enninger, Werner / Knapp - Potthoff, Annelie (1987): Analyzing intercultural communication, Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Egger, Kurt (2001): L'Alto Adige - Südtirol e le sue lingue. Una regione sulla strada del plurilinguismo, Merano: Edizioni Alpha&Beta.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel / Jefferson, Gail (1974): L'organizzazione della presa del turno nella conversazione, in Giglioli, Pier Paolo / Fele, Giolo (eds): Linguaggio e contesto sociale, Bologna: Il Mulino, 52 - 67.
- Sobrero, Alberto (1992): Il dialetto nella conversazione. Ricerche di dialettologia pragmatica, Lecce: Congedo Editore.
- Telmon, Tullio (1992): Le minoranze linguistiche in Italia, Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Zorzi, Daniela (1998): La dimensione contrastiva nell'analisi della conversazione, in Galatolo, Renata/ Pallotti, Gabriele (eds): La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale, Milano: Editore, 96 - 112.
- http://www.provincia.bz.it/astat/downloads/mit17_02.pdf

Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass

Anemone Geiger-Jaillet, IUFM d'Alsace, Université Marc Bloch, Strasbourg,
anemone.geiger-jaillet@alsace.iufm.fra

Abstract

Der Beitrag im Rahmen des Bozener Kongresses stellte eine Untersuchung zu den Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass vor, die mit den beiden Hochsprachen Französisch und Deutsch sowie den elsässischen Dialekten in Kontakt sind.

Kontext

Seit 15 Jahren gibt es im Elsass bilingualen Vor- und Grundschulunterricht nach dem Prinzip der Teilimmersion: 13 Wochenstunden werden in Französisch und ebenso viele in Deutsch unterrichtet. Im Jahr 2005-06 besuchten etwa 13000 Kinder solchen Unterricht (vgl. Geiger-Jaillet 2004 zur Organisation des Unterrichts).

Für die künftigen Vor- und Grundschullehrer/innen dieser Schulform wurde 2002 ein spezifisches Aufnahmeverfahren (= Concours) im Rahmen der Regionalsprachenpolitik des französischen Ministeriums geschaffen. Die Zahl der Bewerber/innen, die in den Vorbereitungsdienst aufgenommen werden, wird jährlich von der Schulbehörde für ein Schulgebiet (= académie, hier académie de Strasbourg) festgelegt. Das jeweils dort angesiedelte Institut zur Lehreraus- und fortbildung (IUFM, institut universitaire de formation des maîtres) bietet dafür vor dem Concours eine Vorbereitung an. Die Absolventen und Absolventinnen, professeurs des écoles 1. Jahr (PE1) genannt, haben Studentenstatus. Nach dem Concours kommen die künftigen Lehramtsanwärter/innen zu einer zehnmonatigen berufsbezogenen Ausbildung, sie sind dann Beamte(r) auf Widerruf und werden PE2 genannt. In Frankreich unterrichtet eine Primarschullehrkraft von der Vorschule bis zum Ende der Grundschule, hat also Kinder der Altersstufen 3 bis 11 Jahre.

Jede Person mit einer EU-Bürgerschaft kann sich in Frankreich dem Concours unterziehen. Französisch- oder deutschsprachige Kandidaten werden aufgenommen, wenn sie alle Prüfungsteile bestanden haben, darunter eine Mathematikprüfung in Französisch. Die Sprachkompetenzen der Kandidaten/innen für bilingualen Unterricht werden in Französisch und Hochdeutsch überprüft. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, sich in einem der elsässischen Dialekte testen zu lassen.

Problematik

Die Sprachpolitik im Elsass nach dem Zweiten Weltkrieg, die enge Bindung an den Nationalstaat Frankreich und die verschiedene standardsprachliche Überdachung - mit Französisch und mit Deutsch als zwei Referenzsprachen - hat die Sprachlandschaft und vor allem die Praxis der jüngeren Sprecher im Elsass stark verändert, wie die Straßburger Dialektologen Bothorel-Witz und Huck in ihren Untersuchungen feststellten. Der Sprachkontakt ist insofern asymmetrisch, als sich in den neueren Untersuchungen immer Französisch als das sprachliche und ideologische Hauptbezugssystem zeigt, unabhängig davon, ob Sprecher sich in Hochdeutsch oder in einem elsässischen Dialekt ausdrücken. In jüngerer Zeit laden die bildungspolitischen Maßnahmen zum bewussten Gebrauch des Elsässischen neben den beiden Standardformen Französisch und Deutsch ein (Huck 2006). Diese Öffnung wird noch nicht von den Lehrkräften genutzt. Selbst der Präsident des Verbands bilingualer Lehrer im Elsass und an der Mosel, selbst dialektophoner bilingualer Lehrer, hat mit seinen Vorschlägen (vgl. INFO-LEHRER 2005) noch keine breite Wirkung erzielt.

Untersuchung

Die beiden Ausbildungsjahrgänge im universitären Zentrum für bilinguale Lehrerausbildung im Südelssass (CFEB, centre de formation aux enseignements bilingues) beantworteten im Januar 2006 einen Fragebogen. 60 Studierende des ersten und 45 Lehramtsanwärter/innen des zweiten Jahrs wurden zu ihren Vorstellungen gegenüber den in Kontakt befindlichen Sprachen Deutsch, Französisch, Elsässisch befragt und gaben Auskunft über deren Gebrauch während eines zweiwöchigen Praktikums in den bilingualen Schulklassen.

Einige Ergebnisse

Die Haltungen der Befragten unterscheiden sich, je nachdem, ob die Befragten selbst Dialekt sprechen oder nicht.

Mehrsprachigkeit

Die sich in der bilingualen Ausbildung befindlichen künftigen Lehrkräfte sind selbst in erhöhtem Maße zwei- oder gar mehrsprachig. Sie oft haben bereits während der eigenen Schulzeit von bilingualen Zweigen mit Deutsch und Französisch profitiert und leben mehrheitlich in individueller Mehrsprachigkeit. Etwa ein Viertel von ihnen hat eine vierte schulische Fremdsprache erlernt.

Identität

60% der PE1 und 44% der PE2 fühlen sich vorrangig als „Elsässer“, 32% bekannten sich in zweiter Linie als „Franzosen“, und nur zu 6% bekannten sich als „Europäer“.

Deutsch und Dialekt

Die Mehrheit der Dialektsprechenden stammt aus dem Unterelsass (Perrin 2006: 78). Nur die im Elsass geborenen künftigen bilingualen Lehrkräfte benutzen überhaupt (gelegentlich) Dialekt, und zwar 80% der PE1 und 89% der PE2. Als tägliche Umgangssprache wird der Dialekt jedoch nur von 13% der PE1 und 19% der PE2, alle im Elsass geboren, verwendet.

Obwohl 63% der Hilfskräfte in der Vorschule (in der Abkürzung ATSEM genannt) im Unterelsass Dialektsprecherinnen sind, benutzen nur 11% den Dialekt im Umgang mit den Kindern. Das erklärt sich aus einer gewissen Befangenheit gegenüber der „Schule der französischen Republik“ und ist vielfach davon abhängig, wie die Hauptlehrkraft mit dem Dialekt umgeht, ob sie z.B. die ATSEM zur Benutzung des Dialekts ermuntert. Auch die hierarchisch höchste Person, die Direktorin oder der Direktor, beeinflusst alle in der Schule arbeitenden Personen und kann viel bewegen, aber auch viel blockieren, wenn er (oder sie) selbst nicht unbedingt vom System der bilingualen Klassen und dem Gebrauch der elsässischen Dialekte, aus persönlichen oder politischen Gründen, überzeugt ist.

Prognose(n) für die Zukunft

Ob die PE den Dialekt künftig in der Schule einsetzen wollen, hängt in erster Linie von ihren eigenen sprachlichen Kompetenzen ab. Die nicht Dialekt sprechenden PE widersetzen sich zwar nicht per se dem Einsatz des Dialekts (8 von 24 PE möchten ihn explizit nicht vermitteln), haben aber zu 83% in ihrem eigenverantwortlichen Praktikum nur das französische Schulprogramm umgesetzt. Dennoch ist auch bei ihnen die Mehrheit von der kulturellen Öffnung dieser Klassen überzeugt!

17% der dialektsprechenden PE2 versuchten während des Praktikums, die Klasse(n) für die elsässische Kultur zu sensibilisieren. Das geschah übrigens nicht notwendigerweise in der Mundart. Es wäre auch gar nicht möglich gewesen, denn nur wenige Kinder in den bilingualen Praktikumsklassen verstanden Elsässisch. Während im Unterelsass durchschnittlich 8 Kinder in einer Klasse Dialekt verstanden, waren es im Oberelsass nach den Angaben der PE nur 3 pro Klasse (Perrin 2006: 87). Dennoch sind diese Hochschätzungen besser als manche Einschätzungen anderer Lehrkräfte. Es könnte bedeuten, dass die bilingualen PE2 die Mundartkompetenzen der Kinder besser beurteilen können als nicht bilinguale Lehrkräfte.

Ausblick

Wenn man weiß, dass Immigranteneltern in Frankreich zu 66% die Muttersprache auch als Erwachsene weiter verwenden (INSEE 2002), aber nur 37% der Eltern von Regionalsprachen, dann erkennt man ohne Schwierigkeiten, dass diese jungen Lehrkräfte künftig eine wichtige Rolle bei der Weitergabe der Regionalsprachen zu spielen haben. Besonders die jungen Frauen unter ihnen müssten bezüglich ihrer Vorstellungen des Dialekts und seiner vermuteten Beziehung als „traditionell“, „rückständig“ und eben nicht „modern“ oder „zeitgemäß“ eine gehörige Arbeit an sich selbst leisten. Da sie zahlenmäßig im Übergewicht in der Lehrerschaft sind, tragen sie die Hauptverantwortung, was die Weitergabe des Dialekts angeht. Die Lehrkräfte sind jedoch selbst verunsichert, haben ihre eigene Sprachenbiographie vielfach nicht bewusst reflektiert und müssten während der Ausbildung viel stärker mit dem Thema konfrontiert werden. Für die Zukunft wäre zu wünschen, dass alle im Elsass eingeschulten Kinder von den engen Beziehungen zwischen den Dialekten und der Standardsprache und von der Geschichte und dem Erbe der Region erfahren sollten, für den Dialekt sensibilisiert werden, um in einem zweiten Schritt die Beziehungen zur deutschen Hochsprache zu verdeutlichen (vgl. Morgen 2003).

Literatur

- Geiger-Jaillet, Anemone (2004): Zweisprachiger Unterricht in einem einsprachigen Land - bilinguales Lehren und Lernen in Frankreich, Schwerpunkt Elsass, 47-61. In : Bonnet, A. / Breidbach, S. (ed): Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Huck, Dominique (2006): Le dialecte en Alsace, sa place dans l'enseignement, possibilités et limites, 129-145. In: Nouveaux Cahiers d'allemand, n°2.
- I.N.S.E.E. (2002): Langues régionales, langues étrangères: de l'héritage à la pratique. I.N.S.E.E. Première Nr.830, Februar 2002. In: http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/IP830.pdf
- Morgen, Daniel (2003): L'école et le recul du dialecte. In: Colloque sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale, en Alsace. Strasbourg, Guebwiller, mars 2003 (Actes en ligne, partie 5. Le dialecte à l'école, 42-56, <http://www.alsace.iufm.fr/web/connaitr/cfeb/dialecte.pdf>)
- Perrin, Mélanie (2006): La place de l'alsacien dans les représentations des futurs professeurs des écoles bilingues. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation sous la direction d' A. Geiger-Jaillet, Strasbourg: Université Louis Pasteur (vol. 1 Présentation et analyse, vol. 2 Données statistiques) (MS).
- INFO-LEHRER (2005): Dossier L'enseignement de et en dialecte à l'école, 1er trimestre 2005-06. (Bulletin de liaison de l'Association Lehrer, F-67340 Weinbourg)

Der vollständige Beitrag ist erschienen in:

- Geiger-Jaillet, A. (2006): Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass, in Nouveaux Cahiers d'Allemand. (Revue de linguistique et de didactique), Nancy, octobre 4/2006, 349-376.

Rote Blume, grünes Tier – ich liebe Dir!

Zur Poesie des grammatischen Fehlers und zur Grammatik der Gefühle
Isolde Mozer, Universität Frankfurt am Main, mozer@em.uni-frankfurt.de

Abstract

Die hier vorgestellte DaF-Lecture setzt sich zum Ziel, den in universitären Kursen vorhandenen, jedoch selten genutzten multilingualen Thesaurus zu heben. Gearbeitet wird mit Übertragungen von Kurt Schwitters' weltberühmtem Liebesgedicht An Anna Blume, die jeder Student in seiner Muttersprache ausgehändigt bekommt. Durch die Rückübertragung ins Deutsche erhält der Lehrende einen Einblick in die Struktur und das Ausdrucksvermögen der Herkunftssprachen, die er für eine systematische Fehlerkorrektur und für kontrastive metasprachliche Betrachtungen nutzen kann. Ihr exklusives Vorwissen versetzt die Studenten in die Lage, sich nun einmal nicht als defiziente Sprecher zu repräsentieren; die damit verbundene Umkehrung des Interaktions-Settings vermag deshalb ebenso zu motivieren wie das Sujet der Liebe – das bei Schwitters ganz besonders in seiner kalkuliert normabweichenden, dadaistischen Gestalt animiert.

1. Voraussetzungen

Im universitären DaF-Unterricht – und zwar sowohl in der Propädeutik wie in der Studienbegleitung – herrscht ein muttersprachlicher Multilingualismus, der für die Deutsch-Didaktik gewöhnlich kaum fruchtbar gemacht wird. Verwunderlich ist dies aus zwei Gründen nicht: Erstens sind der polyglotten Kompetenz des Lehrenden natürliche Grenzen gesetzt, denn wer wäre schon in der Lage, mit Studenten aus Benin, Äthiopien oder Tansania in deren Muttersprache Fongbé, Amharisch oder Suaheli zu sprechen? Zweitens liegt der DaF-Didaktik – wie den meisten Fremdsprachendidaktiken – immer noch das Modell der Einsprachigkeit zugrunde. Praktiker kennen deren Grenzen. Sie ist oft eine Hürde, wenn es, wie in der Erwachsenenendidaktik, weniger um einen intuitiven als vielmehr um einen kognitiven Fremdspracherwerb geht. Metasprachliche Reflexionen sind dann nur in einem sehr fortgeschrittenen Stadium der Sprachbeherrschung möglich; ist das noch nicht erreicht, hilft im allgemeinen der Zugriff auf eine lingua franca, die in den meisten Fällen das Englische sein wird. Doch ist mit dessen Distanz zu Konjugationen und Flexionen der synthetische Charakter des Deutschen kaum zu erfassen. Auch kann aufgrund der unterschiedlichen Sprachsozialisation der Deutschstudenten kaum verlässlich mit Englischkenntnissen gerechnet werden. – Weit gewichtiger aber gestaltet sich die Einsprachigkeit im Hinblick auf die systematischen Fehler, die Fehler also, die redundant auftauchen, weil sie von interlingualen Interferenzen herrühren. Viele Sprachen verfügen beispielsweise über keinen oder nur einen oder nur zwei Artikel; andere Sprachen kennen ein gegenüber dem Deutschen erweitertes oder reduziertes Kasussystem; viele Sprachen benutzen kein Temporal-, sondern ein Aspektesystem etc., manche Sprachen benutzen Tonhöhenvarianten für morphologische und semantische Differenzierungen und entbehren der Flexionsmöglichkeiten, die das Deutsche besitzt. Fehler, die aufgrund dieser Eigentümlichkeiten in der Herkunftssprache in der Zielsprache, dem Deutschen, auftreten, können von einem Lehrenden nicht als systematische erkannt und korrigiert werden, wenn er die Herkunftssprache nicht kennt. Von den Studenten ist eine selbst geleistete oder im Kurs geäußerte kontrastive Sprachbetrachtung kaum zu erwarten. Denn zum einen bringt es die Heterogenität der Kurse mit sich, dass es unter den Teilnehmern (angehende) Wissenschaftler gibt, deren Hauptinteresse nicht-philologischer Natur ist; bei diesen Studenten ist eine Reflexion über die Charakteristiken ihrer Muttersprache nicht vorauszusetzen. Hinzu kommt, dass sich die habitualisierte Sprachkompetenz, die sich in der Beherrschung der Muttersprache manifestiert, ja gerade durch einen nicht reflektierten, sondern unwillkürlichen Gebrauch auszeichnet. – Nach meinem Dafürhalten sollte die Sprachdidaktik auf eine kontrastive Betrachtung von Herkunfts- und Zielsprache nicht verzichten, denn sie vergeudet auf diese Weise eine Ressource, die den Spracherwerb und die Sprachkorrektur enorm unterstützen könnte.

1.1. Liebe lockt, Babylon belebt

Nur selten habe ich DaF-Studenten so vital und existentiell so berührt erlebt wie in dieser Unterrichtssequenz. Mutmaßlich liegt das an zwei motivierenden Effekten, die dem Schwitters-Projekt innewohnen und deren „Wucht“ schon zu Beginn der Sequenz beobachtet werden kann. Natürlich elektrisiert das Sujet der Liebe, das das Material des Projekts abgibt, handelt es sich doch um eine emotionale Universalie, die keiner weiteren Begründung bedarf. Der andere Motivationsschub speist sich aus der herkunftssprachlichen Orientierung der Textgrundlage. Da jeder Student mit seiner spezifischen lingua matris befasst ist, erlebt er sich in einer solchen Unterrichtsphase einmal nicht als defizient, sondern im Gegenteil als Besitzer exklusiven Wissens. Die Wertschätzung dieser Kompetenz kehrt das übliche Interak-

tions-Setting um: Der Lehrende kann in diesem Projekt nur Fragen stellen, Verbindungen konstruieren, Ergebnisse ordnen – im Grunde aber beschränkt sich seine Rolle auf die des Impulsgebers. Vor allem aber fühlen sich die Studenten auf eine ganz ungewohnte Weise aufgewertet, wenn ihre Muttersprache identifiziert wird und sie zu ihr zurückgeführt werden. Als besonders eindrucksvoll habe ich dieses „Erkannt-Werden“ und gleichsam „Beim-Namen-gerufen-werden“ bei solchen Studenten erlebt, die aus gutem Grund davon ausgehen konnten, dass ihre Muttersprache außerhalb ihrer Region nicht einmal dem Namen nach bekannt sein dürfte, als Beispiele nenne ich nur vier Sprachen, alle sind auf dem afrikanischen Kontinent beheimatet: Kiribati, Xhosa (Südafrika), Otjiherero (Namibia) und Bambara (Mali).

1.2. Schwitters' Gedicht An Anna Blume

Aus welchem Grund wurde aus dem unüberschaubaren Kanon deutscher Liebeslyrik nun gerade Kurt Schwitters' An Anna Blume ausgewählt? Es gibt dafür einen literaturgeschichtlichen und einen pragmatischen Grund. Dieser letztere Grund betrifft die Verfügbarkeit des Materials. Seit dem Jahr 2000 liegen unter dem Titel „A–N–N–A!“ 154 Nachdichtungen der Anna Blume aus 137 Ländern vor, ediert von Gerd Weiberg, Klaus Stadtmüller und Dietrich zur Nedden, und publiziert vom Land Niedersachsen und dem zu Klampen Verlag (damals in Lüneburg, jetzt in Springe). Diese „monotextuelle“ Anthologie entstand als offizielles Gastgeschenk von Schwitters' Heimatstadt Hannover an seine Gäste bei der Weltausstellung Expo im Jahr 2000. An deutschsprachige Lyriker und andere Sprachmächtige aus aller Welt war zuvor der Auftrag ergangen, eine Übersetzung bzw. Nachdichtung der Anna Blume zu verfassen; von Ägypten bis über Kasachstan, Kirgisien, Korea bis Zypern reicht der Sprachhorizont der eingereichten Texte, der, notabene, neben dem intendierten blumigen Pfingstereignis als Resultat globalen Zusammenwirkens natürlich auch politische Entwicklungen und die Dekonstruktion von Ideologemen dokumentiert. So wird etwa die romantische Idee einer nationalsprachlichen Einheit desavouiert, wenn, wie im Falle Zyperns, die Sprachverfassung doppelt belegt ist (in türkischer und griechischer Sprache) und wenn das Türkische und das Griechische gleichzeitig als die Landessprachen der Türkei und Griechenlands vertreten sind. Von anderen Standardvarietäten – Abbildungen der Kolonialisierungsgeschichte oder von Hegemonialprozessen – seien hier nur das Arabische genannt, das als Landessprache in elf, oder das Spanische, das in dreizehn Ländern gesprochen wird.

Namentlich im Lyrik-Kanon des beginnenden 20. Jahrhunderts nimmt An Anna Blume einen unangefochtenen Platz ein. Schwitters hatte das Gedicht im Jahre 1919 in einer gleichnamigen Publikation herausgebracht und es außerdem an Hannovers Litfasssäulen plakatieren lassen. Dieser geniale Werbegag von Schwitters und seinem Verleger Paul Steege-mann machten das dadaistische Gedicht und seinen Verfasser mit einem Schlag weltberühmt: Schwitters, das enfant terrible im Bratenrock, hätten viele Hannoveraner am liebsten am nächsten Laternenpfahl aufgehängt, während andere, wie Schwitters' Sohn berichtet, das Gedicht „ekstatisch rezitierten“. Übrigens sorgte Schwitters auch bald für eine internationale Verbreitung der Anna Blume: In einer stark erweiterten Neuauflage erschien das Gedicht im Jahre 1922 auf Deutsch, Französisch, Englisch und Ungarisch. Die Expo-Idee der Stadt Hannover adaptierte also die Werbevirtuosität ihres großen Sohnes in amplifizierter Form. Als Reprint kann das Original-Plakat übrigens beim Sprengel-Museum in Hannover bezogen (und in der Schlusssequenz des Unterrichts präsentiert) werden. Im Hinblick auf den späteren Merz-gesamtkünstler ist es eher minimalistisch gehalten: Der Lyrik-Text, in schwarzer Fraktur und konventionellem Layout, wird einzig von einem umlaufenden roten Balken ornamentiert. Als ein posthumes Merz-Ereignis könnte man jedoch das babylonische Stimmengewirr bezeichnen, das als akustische Collage übersetzter Gedichtfragmente dem Expo-Band als CD beigelegt ist. – Collage-Charakter eignet auch der Anthologie – sind doch die in faksimilierter Kalligraphie hinter- und nebeneinander montierten Alphabete selbst für akademische Rezipienten nur in geringen Ausnahmen dekodierbar. Ihnen präsentiert sich die polyglotte Anna als ein Leporello mit graphemischen Mustern.

Unter didaktischen Gesichtspunkten muss noch einmal die dadaistische Gestalt des Gedichts hervorgehoben werden. Als noch imperfekte Deutsch-Sprecher würden die DaF-Studenten erst nach längerer mütterlicher Anleitung von Seiten des Lehrenden auf die Eigentümlichkeiten des Textes stoßen. In ihrer Muttersprache erkennen sie die Normabweichungen, die Fehler und Eigenwilligkeiten des Autors jedoch schon auf den ersten Blick. Da unabhängig von der Herkunftssprache alle Teilnehmer die dekonstruktivistischen Merkmale auffinden können, wird es ihnen nicht schwer fallen, die Schwittersschen Stilmittel als kalkulierten, sanktionierten Ausdruck zu begreifen.

Sicherlich provoziert Anna Blume aber auch viele Studenten, die aus konventionellen oder subjekt-distanten Kulturen kommen – trotz der globalen, unterhaltungsindustriell betriebenen Egalisierung der Mentalitäten und ihrer kulturellen Ausdrucksformen. Mit Scham und Scheu angesichts der Präsentation derart intimer Gefühle ist deshalb ebenso zu rechnen wie mit Irritationen über die gelegentlich als skandalös empfundene Formlosigkeit der Schwittersschen Expression. Westlich inkultierte Sprachvermittler müssen sich stets vor Augen halten, dass in vielen Literaturen die Ausdrucksmittel streng standardisiert sind; im Westen dürfte zumindest der vorderasiatische Topos von Rose und Naktigall für die metaphorische Umschreibung des Liebesworbens bekannt sein.

Tradition und Innovation, Konvention und Kreativität, Distanz und Expression, Normorientierung und Regelverletzung – vielfältig sind die Polaritäten, die mikro- und makrospezifisch aus Schwitters Lyrik erwachsen, und auf die der Leh-

rende in kaum antizipierbarer Form gefasst sein sollte, wenn er sich auf dieses polyglotte Projekt einlässt. Da er aber – gerade in den als verwirrend und uneindeutig erlebten Momenten – von den Studenten als Autorität in puncto Originalgedicht gefragt ist, erscheint mir an dieser Stelle eine zumindest kursorische Auslegung des Gedichts unerlässlich. Doch zunächst die Ode im Original:

An Anna Blume

Oh du, Geliebte meiner 27 Sinne, ich liebe Dir!

Du, Deiner, Dich Dir, ich Dir, Du mir, ---- wir?

Das gehört beiläufig nicht hierher!

Wer bist Du, ungezähltes Frauenzimmer, Du bist, bist Du?

Die Leute sagen, Du wärest.

Laß sie sagen, sie wissen nicht, wie der Kirchturm steht.

Du trägst den Hut auf Deinen Füßen und wanderst auf die Hände,

Auf den Händen wanderst Du.

Halloh, Deine roten Kleider, in weiße Falten zersägt,

Rot liebe ich Anna Blume, rot liebe ich Dir.

Du, Deiner, Dich Dir, ich Dir, Du mir, ----- wir?

Das gehört beiläufig in die kalte Glut!

Anna Blume, rote Anna Blume, wie sagen die Leute?

Preisfrage:

- 1.) Anna Blume hat ein Vogel,
- 2.) Anna Blume ist rot.
- 3.) Welche Farbe hat der Vogel.

Blau ist die Farbe Deines gelben Haares,

Rot ist das Girren Deines grünen Vogels,

Du schlichtes Mädchen im Alltagskleid,

Du liebes grünes Tier, ich liebe Dir!

Du Deiner Dich Dir, ich Dir, Du mir, ---- wir!

Das gehört beiläufig in die --- Glutenkiste.

Anna Blume, Anna, A---N---N---A!

Ich träufle Deinen Namen.

Dein Name tropft wie weiches Rindertalg.

Weißt du es Anna, weißt Du es schon,

Man kann Dich auch von hinten lesen.

Und Du, Du Herrlichste von allen,

Du bist von hinten, wie von vorne :

A -----N-----N-----A

Rindertalg träufelt STREICHELN über meinen Rücken.

Anna Blume,

*Du tropfes Tier,
Ich -----liebe -----Dir!*

Unter formalen Gesichtspunkten entspricht das Gedicht den Erwartungen, die die moderne Lyrik verheißt: Es ist zwar gegliedert, verzichtet aber auf einen homologen Rhythmus. Ein einziger Endreim strukturiert die Harmonie, es ist die Endung [ir], die insgesamt acht mal vorkommt und zwar als viermaliger Paarreim. Drei Endungsreime sind identisch („Dir./...wir?“), der letzte Reim heißt „Tier,/Dir!“ Das Wort „Dir“ begegnet also in vier Reimen, „wir“ wird von „Tier“ abgelöst. Die der Geliebten zugesprochene Tierhaftigkeit („Du tropfes Tier“) wird also in die Dyade hineingestellt und in dieser Kongruenz generiert der Reimbestandteil „Tier“ den grammatisch falschen Kasus: den Dativ anstelle des Genitivs. Auch in den drei anderen Reimen ist der falsche Dativ (der bei einem Hannoveraner Autor sicherlich kaum als Berliner Dialektvarietät gedacht ist) durch die Korrespondenz zum Reimbezugswort motiviert; so ist die obligate Kasusform, die die Valenz des Verbs „lieben“ eigentlich verlangt, aufgebrochen und bringt gleichsam durch den perlokutiven Akt zur Sprache, was der Autor mehr andeutet und verschweigt als dass er es ausspräche: den angestrebten, wohl aber zum Scheitern verurteilten Versuch, die von ihm getrennte zweite Person in die Einheit des „wir?“ hineinzuziehen.

Auffällig, weil auch sie die „reine“ Grammatik zur poetischen Konstruktion benutzt, ist die zweite Zeile; und wie wichtig sie dem Autor war, zeigt ihre zweimalige Wiederholung: „Du, Deiner, Dich Dir, ich Dir, Du mir, --- wir?“ Eine unter kommunikativer Perspektive sinnlos erscheinende interrogative Ellipse. Ihr Material stammt ausschließlich aus Personalpronomina, wobei das Pronomen der zweiten Person in allen Kasus durchdekliniert wird, sich dann zweimal mit der ersten Person verbindet und schließlich, freigestellt, erscheint die erste Person im Plural und mit Fragezeichen versehen. Tatsächlich benutzt Schwitters alle „Fälle“ der deutschen Sprache, um (mit Wittgenstein) zu sagen, was mit ihr in Bezug auf das lyrische Ich „der Fall“ ist: Beide mögen in die Einheit der Dyade münden. Schwitters reduziert hier – ganz entgegen der expressiven Augenfälligkeit – die Sprache auf ihre Grundkategorien, mit denen ihm kommunikativ die äußerste Nahstellung zweier Personen, ihre intime Kontiguität gelingt. Der anthropologische Kernbereich, dessen Glück in der ungeteilten Existenz des Liebenden mit der Geliebten gipfelt, ist im Deutschen durch die Reihung möglich. Diese Feststellung erscheint trivial, sie gewinnt aber einen analytischen Wert vor dem Hintergrund anders strukturierter Sprachen. So verfügen viele Sprachen über keine Kopula, so dass deutsche Formulierungen wie „ich Dir“ oder „Du mir“ in der Rückübersetzung eben auch heißen könnten: „Ich bin Dir“, „Du bist mir“ im Sinne eines Besitzes etwa oder als prädikative Aposiopese im Sinne einer vorenthaltenen Parallelidentität („Du bist mir [mein Augäpfelchen, ein Sonnenschein.“] etc.). Eine Bedeutungsverengung gegenüber dem Deutschen träte auch in den Sprachen zutage, die keine Flexion des Personalpronomens kennen und die personale Beziehung stattdessen über die Verbalenz zum Ausdruck bringen: „Du gehörst mir“ etc. Das freigestellte „Deiner“ (das wir hier als 2. Person Genitiv auffassen), wäre dann überhaupt nicht zu übersetzen. (Ähnlich schwierig wäre übrigens bei einem Verständnis von „Deiner“ als Genitiv oder Dativ eines Possessivpronomens in Bezug auf ein feminines Objekt die Übersetzung in eine agglutinierende Sprache, etwa des Türkischen oder des Ungarischen, da das Besitzverhältnis dort als Possessivsuffix an das Bezugswort, den „Besitzer“, angehängt wird.)

Sehr auffällig ist Schwitters' eigene, explizierte Fehlerkorrektur, die man in einem abgeschlossenen Kunstwerk nicht erwarten würde: „Du ... wanderst auf die Hände,/Auf den Händen wanderst Du.“ Nach dem Gestus der autodidaktischen Sprachlernhandlung in der Pronominalreihe könnte man dieses *Pentimento* in dem Sinne verstehen, dass es die auktoriale Intention der Fehlerinklusion zu unterstreichen hat: Das verliebte Ich buchstabiert sich durch die Sprache hindurch, es scheint sich ihrer erst sukzessive sicher zu werden – durch die Begegnung mit der Geliebten wird es zum noch ganz stotternden Kind, was, ganz nebenbei, auch eine dadaistische Selbstreferenz wäre. – Auch der erste Satz der Preisfrage: „Anna Blume hat ein Vogel.“ ist falsch, wenn wir „Anna Blume“, die die erste Position einnimmt, als Subjekt verstehen. Da die Satzstellung von Subjekt und Objekt im Deutschen aber nicht festgelegt ist, könnte der – dann korrekte – Satz auch lauten: Ein Vogel hat Anna Blume. Die Satzlogik ist von Schwitters in dieser Periode also nicht festgelegt; kontextuell abgeleitet (zwei Zeilen später heißt es: „Dein[es] ... Vogel[s]“) ist wohl Anna das Subjekt. So könnten wir denn auch den Satz als graphemisch fixierten Sprechsatz auffassen; das elidierte „ein“ anstelle „einen“ könnte, phonologisch verstanden, demnach auch einen Akkusativ ausdrücken, weil Endsilben im Deutschen bekanntlich oft verschluckt werden. In flektierenden Sprachen ohne Artikel, etwa dem Russischen, wäre eine solche Ambivalenz wie in der 1. Preisfrage undenkbar, denn alle Substantive, also auch Namen, sind durch eine Kasusendung in ihrer syntaktischen Funktion markiert. Die Nebenbedeutung von „einen Vogel haben“ (eine Redewendung für „nicht ganz in Ordnung sein“), die von Schwitters beiläufig am Material abgehandelt wird, geht bei einer eindeutigen Syntax natürlich verloren. – Ungeklärt ist auch der Satz „Rot liebe ich Anna Blume, rot liebe ich Dir.“ Denn während das Deutsche morphologisch zwischen Adjektiv und Attribut unterscheidet, designiert das Englische das Attribut mit dem Suffix *-ly*. Dolch welche syntaktische Funktion nimmt das Wörtchen „rot“ hier ein? Betrachtet man nur den ersten Teil des Satzes, so könnte man annehmen, es handle sich um ein Hyperbaton zum Zwecke der Intensivierung („Ich liebe die [unvorstellbar] rote Anna Blume“); so verstanden wäre „rot“ ein verkürztes Prädikativum („als Rote liebe ich AB“), ein verkürzter Kausalsatz („weil sie rot ist, liebe ich AB“), oder eine Präpositionalkonstruktion („in ihrer Rotheit liebe ich AB“). Im zweiten Teil des Satzes scheint das „rot“ aber doch mit dem Verb eine Verbindung eingehen zu wollen –

auch wenn die Konvention es nicht zulässt, dass der semantische Hof von „rot“ mit dem des Verbs „lieben“ kongruiert. Schwitters lässt offen, ob die rote Farbe – eine Metapher für Vitalität (rotes Blut), für Feuer (rote Glut) und für Verzehren und Verzehrtwerden (rote Flammen) – sich auf die unabweisbare (aktive) Begehrlichkeit des Liebenden oder auf die (passive) der Geliebten bezieht.

Korrespondierend zu grammatikalischen Normabweichungen bedient sich Schwitters rhetorischer Figuren, die die Textlogik auf den ersten Blick absurd erscheinen lassen. Einige Beispiele für die verwendeten Stilmittel sind das Oxymoron („Blau ist die Farbe Deines gelben Haares“), die Katachrese (etwa die Sphärenvermischung zwischen Optischem und Akustischem: „Rot ist das Girren Deines grünen Vogels“), die Metonymie (Blume, Geliebte, Tier) und das Paradoxon („Du Herrlichste von allen,/.../Du tropfes Tier“): Der Unvergleichlichen, im Elativ gelobt, wird das Tier gegenübergestellt, dem metonymisch die Eigenschaft des Erbärmlichen, Armseligen zugesprochen wird. Alle diese Stilmittel heben das Objekt in die Sphäre der Einmaligkeit und Unfassbarkeit – so wie die Existenz der Geliebten die des Liebenden aufhört und ins Übermenschliche steigert: Von seinen „27 Sinnen“ spricht das lyrische Ich. Als arbiträre Zahl, die die menschliche Grundausstattung irgendwie vervielfältigt – so erscheint uns diese eines Gedichts nicht angemessene numerische Exaktheit. Doch alles wird klar, wenn wir diese Zahl als kabbalistische Aussage auffassen. Sehr komprimiert sei hier nur daran erinnert, dass die jüdische Mystik jedem Buchstaben einen Zahlenwert zuordnet; numerisch lassen sich arkane Botschaften formulieren und verborgene Korrespondenzen aufdecken. Der Zahlenwert des (streng tabuisierten) Gottesnamens JHWH hat den Zahlenwert 26, Anna Blume wäre also diejenige, die selbst Gott übersteigt. Diese blasphemische Idee hat ver-rückte Konsequenzen. Wenn das Himmelswesen auf die Erde herabsteigt, verkehren sich auf ihr die Verhältnisse: Die Welt wird auf den Kopf gestellt – so wie es auch Annas invertierende, vom Pedalen auf das Manuale sich verlagernden Fortbewegungsweise suggeriert. Dennoch ist die (immanente) Harmonie schnell wiederhergestellt, wenn man mit Schwitters die Sprache zu ihrem Recht kommen lässt und den Namen „sprechen“ lässt. Dann stellt man schnell fest, dass es sich bei „Anna“ um ein Anagramm handelt, das aus einer achsensymmetrischen Identität besteht. Die Sprache also hat Realität, Wahrheit und Ordnung – nicht die Geliebte, deren Existenz (in der zweiten Strophe) massiv bestritten wird: „Wer bist Du, ..., Du bist, bist Du?/Die Leute sagen, Du wärest. Laß sie sagen, ...“. Der Irrealis suggeriert auf der Oberfläche die Nicht-Existenz der Geliebten – doch greift diese verneinende Aussage über die Unerreichbare ebenfalls einen mystischen Gestus (die Apophase) auf, die positive Prädikatisierungen vermeidet, da auch sie Festlegungen sind. Neben der Aufhebung der Widerspruchsfreiheit im Paradoxon und neben der Kataphase (der elativischen oder superlativischen Lobpreisung) gehört die Verneinung zum Stilmittel der *unio mystica* – Schwitters entkleidet außerdem, wie wir oben an der Betrachtung der Pronomen-Reihung gesehen haben, die Sprache ihrer Semantik und behandelt sie ganz als Material, als grammatische Struktur, die allein es auszuschöpfen gilt.

2. Polyglotte Ernte

Obszönität ist also alles andere als das Anliegen Schwitters'. Dennoch verbreiten einzelne Übersetzungen der Anna Blume diesen Hautgout – darauf müssen sich Lehrende gefasst machen. Wenn beispielsweise anstelle des „Du, ungezähltes Frauenzimmer“ die Rückübersetzung heißt: „Du, unberechenbare Frau mit Zimmernummer“ oder „Du, unbezahlbare Schlampe“, dann hängt dieser Registerwechsel sicher auch damit zusammen, dass (im ersten Fall) der entsprechende Student nicht bedacht hat, dass das Wort für „rechnen“ und „zählen“ im russischen ein Homonym ist, und dass „Frauenzimmer“ zwar einen halbseidenen Beigeschmack hat, nicht aber den der Verworfenheit. Wahrscheinlich haben die beiden zitierten Studenten jedoch den Ton aufgegriffen, der in ihrer muttersprachlichen Version angeschlagen und der tatsächlich drastischer als der im deutschen Original ist. Andere Völker, andere Temperamente, Mentalitäten und Moralvorstellungen – die Übersetzer der Anna Blume haben sich alle Freiheiten genommen; zu Recht, denn eine One-to-one-Kopie ist unproduktiv, und jeder kongeniale Übersetzer wird ohne Einschränkung Benjamins Thesen über die Aufgabe des Übersetzers zustimmen, der dessen Übertragungs-Leistung nicht in einer bloßen Vermittlung oder in einer wortwörtlichen Adaptation sieht, sondern im Band eines möglichst nahen Zusammenhang, dem des Lebens. Doch „das Leben“ ist im Kontext einer internationalen Zusammenkunft wie der eines DaF-Kurses ein weiter Begriff. Denken wir etwa an einen Studenten aus einem buddhistischen oder moslemischen Land, der zwar ein muttersprachliches Äquivalent zu dem deutschen Kompositum „Kirchturm“ parat hat, aber trotzdem mit folgender Zeile nichts anfangen kann: „Die Leute ... wissen nicht, wie der Kirchturm steht.“ Die Bedeutung zielt hier nämlich nicht auf eine (etwa architektonische oder städtebauliche) Charakterisierung dieses Kirchturms, sondern ist wiederum eine Metonymie für die Stellung des Wetterhahns auf dem Kirchturm: eine Metapher also für die Frage, woher der Wind weht. – Man kann sich die Schwierigkeiten beim Übersetzen solcher Passagen lebhaft vorstellen und das Ergebnis dieser Schwierigkeiten auch für das religiöse und kulturelle Lernen fruchtbar machen. Ebenso schwer vermittelbar dürften die zweite und dritte Stufe auf der Skala des „Feurigwerdens“ sein: „Das gehört beiläufig in die kalte Glut!“ und: „Das gehört beiläufig in die --- Glutenkiste.“ Eine Auswahl aus den Rückübersetzungen dürfte die Problematik illustrieren. So hieß es für die „kalte Glut“: „kaltes Feuer“ (türkisch und chinesisches), „eiskalte Hitze“ (ukrainisch), „abgekühlte Kohle“ (polnisch), „im Ballettröckchen erfroren“ (russisch), „als das Feuer der Liebe noch nicht kalt geworden war“ (persisch). Die „Glutenkiste“ erhielt die Entsprechungen: „Kohleleimer“ (polnisch), „heißer Kasten/heiße Kiste“

(russisch), „Feuergrill“ (türkisch), „Liebeskiste“ (persisch).

Momentaufnahmen der interlingualen Vermittlung sollen hier lediglich dargestellt werden, deshalb sei abschließend dem Titel des Gedichts Aufmerksamkeit geschenkt. Im Original hat der Titel zum Ko-Text ein annoncierendes Verhältnis; er kündigt ein halboffizielles Schriftstück an, und ist in dieser Funktion gleichsam eine Briefkuvert-Anschrift, aber eben nicht eine Briefanrede. Diese wäre qualifiziert („Liebe“, „Liebste“, „Meine liebe“) und würde auf den Nachnamen verzichten. Doch handelt es sich bei Anna Blume überhaupt um einen Eigennamen und nicht um etwas anderes? Im ersten Fall müssten ja alle Übersetzungen die Nomina „Anna“ und „Blume“ als nomina propria unverändert übernehmen. Etwa in Übersetzungen aus Kuba, Belgien, Chile und Irland werden diese Eigennamen tatsächlich übernommen, andere Übersetzungen verändern sie – obwohl bei verändertem Vornamen oft ja auch das Palindrom nicht funktioniert, so bei „Anne“ (Kamerun); bei veränderten Namen bleibt das Anagramm (nicht jedoch das Palindrom), so bei „Anele“, das den neuen Namen „Elena“ ergibt; bei „Hannah“ (Indien) und Lily (Irland) ist das Palindrom erhalten, ebenso bei dem zahlreich begegnenden „Eve“ (Ägypten und viele andere arabischsprachige Länder, Gabun, Guyana, Türkei) oder „Awa“ (Burkina Faso), nicht jedoch bei „Eva“. Seltsam erscheint es, dass dieser Ersatzname so häufig gewählt wurde. Nach meinem Dafürhalten macht er deutlich, dass „Anna“ von diesen Übersetzern nicht als Eigename, sondern als prototypische Metapher für „die Frau“ aufgefasst wird. In außerchristlichen Verfassungen kann dies natürlich nicht Anna, die Mutter der Mutter Maria sein, sondern die Mutter des Menschengeschlechts überhaupt: vulgo Eva. – Ist der Name „An(n)a“ vielfach intralingual, so gilt dies keineswegs für den Namen „Blume“, der entsprechend übersetzt wird (in der Romania „Flor“, „Flore“, „Fiore“, „Fleur“, „Florabel“, „Fleurie“, sogar als „Trifleur“ (Luxemburg), im Englischen als „Flower“ (Indien), als „Bloom“ (Australien, Indien, Jamaika, UK) oder als Blüte, „Blossom“ (Guyana). Im Asserbeidschanischen dann ein Beispiel für Rose („Annagül“), im Türkischen Knospe („Tomurcuk“). Die slawischen Sprachen haben oft das Diminutiv für Blume, etwa „Kwiatek“ (polnisch), im Slowakischen das Adjektiv blumig („kvetovej“). „Virag Anna“ hält die Reihenfolge von Familien- und Vorname ein, das im Ungarischen Konvention ist. Am privatesten ist vielleicht die russische Version, die von einer Nennung des Nachnamens absieht und diesen intimen Gestus, wie wir in Teilen gesehen haben, ja auch im Ko-Text weiterverfolgt. Dass das Russische dann nicht einfach bei der Gattungsbezeichnung bleibt, sondern die Anna Blume gelegentlich als „Stiefmütterchen“ apostrophiert, muss hier ebenso ein Kuriosum bleiben wie das Jamaikanische, das die Adorationen ebenso variiert und „Eve“ abwechselnd als „Evenin’ flowers“, als „Blossom“ (Blüte) und „Hibiscus“ feiert.

Alfabetizzazione della lingua inglese e insegnamento veicolare nel progetto “Scuola Trilingue”

Giuseppe Perna, Istituto Pedagogico provinciale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per il gruppo linguistico italiano di Bolzano, giuseppe.perna@scuola.alto-adige.it

Abstract

The purpose of this contribution is to briefly report on the introduction of English in the first grade of the primary school and on the practice of vehicular teaching, which have been voluntarily adopted by the great majority of the Italian speaking Istituti Comprensivi of the Bolzano province involved in the experimental programme of the so-called “Progetto Scuola Trilingue”. The novelty of the project does not limit itself to the introduction of English at an early stage. The new idea behind the project is to contribute to the linguistic learning to improve the quality of the teaching of the L3, English, and, of course, of the L2, German, both in language teaching and in teaching content matter through a foreign language. The main goals of the project are: to increase the encouraging opportunities of learning foreign languages in connection to learning content matter; to enhance the students’ motivation to learn and use a foreign language or a second language; to promote a European citizenship and identity; to cultivate the democratic cohabitation: second and third European language perceived and lived as a means of the cultural and social daily acting; to develop the positive attitude of the students and their families towards intercultural learning.

Introduzione

In questo apporto si intende delineare una prima valutazione, sicuramente non esaustiva, del cosiddetto progetto “Scuola trilingue” e riferire in particolare sull’introduzione della Lingua straniera, Inglese, nella prima classe della scuola Primaria e sulla pratica dell’insegnamento veicolare, utilizzata, insieme con altri approcci metodologici (CLIL¹, TPR², approccio Ermeneutico³, approccio ludico ecc.), per il suo insegnamento nelle scuole primarie in lingua italiana della provincia di Bolzano/Bozen. Per comodità, nel corso dell’esposizione, mi riferirò all’inglese come L3, per non confonderla con il tedesco, che in Alto Adige/Südtirol è considerato lingua seconda nella scuola in lingua italiana⁴.

1. Il Progetto Scuola trilingue

1.1 Il contesto formativo

La situazione socio-politico e culturale in cui nasce il progetto è contraddistinta dalla presenza di tre gruppi linguistici (italiano, tedesco e ladino) i cui rapporti sono regolati dallo Statuto di Autonomia, una legge avente valore costituzionale. In forza di tale legge, l’ordinamento scolastico provinciale è costituito da tre sistemi distinti e separati in cui è riconosciuto ai tre gruppi il diritto alla formazione scolastica nella propria madrelingua.

La Libera Università di Bolzano offre agli studenti, fin dalla sua istituzione (31 ottobre 1997), un percorso formativo plurilingue. L’università favorisce, infatti, l’incontro fra le culture e le lingue del territorio e promuove l’uso dell’inglese, lingua veicolare della comunicazione scientifica internazionale. L’attività didattica è svolta, infatti, in italiano, tedesco e inglese. Alla Scuola Provinciale Superiore di Sanità “Claudiana” tutti gli insegnamenti sono impartiti in italiano, in tedesco e, in parte, in inglese. Completano il quadro l’istituzione di diversi corsi professionali bilingui in L1 e L2 e una tradizione di diffuse sperimentazioni linguistiche nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia.

1 CLIL (Content and Language Integrated Learning/Apprendimento integrato di lingua e contenuto): definito anche dual focussed education, perché l’apprendimento della L5 o L2 avviene attraverso l’insegnamento/apprendimento di un contenuto non linguistico, che fa riferimento ad una disciplina scolastica.

2 Total Physical Response: l’insegnamento/apprendimento linguistico si situa in un contesto di attività fisiche, che aiutano la coordinazione psicomotoria, per un apprendimento non solo dei verbi d’azione nel modo imperativo, ma anche per ampliare il lessico di diversi campi semantici ed esercitare tempi verbali e strutture del periodo.

3 I concetti chiave dell’insegnamento linguistico ad orientamento ermeneutico, propugnati dal prof. Hans Hunfeld e assunti dall’Intendenza scolastica italiana nella elaborazione delle linee guida per l’insegnamento della L2, tedesco, in Alto Adige/Südtirol, sono tre: il concetto di ermeneutica scettica, di normalità dell’estraneo e di letteratura nell’insegnamento linguistico. Sull’argomento vedasi la produzione del prof. Hunfeld e di altri autori riportata in bibliografia.

4 Analogamente, nelle scuole in lingua tedesca, l’italiano ha lo status di lingua seconda.

1.2 Il progetto

Il cosiddetto progetto "Scuola trilingue"⁵ (si veda Infelise Fronza et al. 2003), programma di innovazione e sperimentazione scolastica attivato dall'anno scolastico 2003/04, è stato adottato dalla quasi totalità degli Istituti Comprensivi in lingua italiana della provincia di Bolzano. In un primo momento, l'inserimento a livello sperimentale dell'inglese nelle prime classi della scuola primaria, parte cospicua del progetto stesso, era stato destinato a poche scuole cittadine. Il successo immediato dell'esperienza e il gradimento espresso da parte di alunni e famiglie ha richiesto un successivo allargamento della sperimentazione, che ha causato non pochi problemi sul piano organizzativo, specialmente per il reperimento delle risorse economiche e professionali.

In assenza di maestri e maestre specializzati nell'insegnamento dell'inglese, è stato bandito un concorso europeo per l'assunzione a contratto di insegnanti di inglese per le scuole elementari. Il concorso è stato vinto da un'associazione temporanea di due imprese locali, agenzie educative specializzate nell'insegnamento linguistico, già operanti sul campo da molti anni.

1.3. La legittimazione normativa

La sperimentazione trilingue trova la sua legittimazione normativa negli articoli 6, 7 e 8 della Legge Provinciale n. 12 del 29.06.2000 sull'Autonomia Scolastica⁶, nel rispetto dell'art. 19 dello Statuto d'Autonomia⁷ e delle Linee guida per l'insegnamento/apprendimento del tedesco lingua seconda nelle scuole di ogni ordine e grado in lingua italiana, che prevedono al capo II, punto 1, l'utilizzo del modello d'insegnamento strumentale/veicolare⁸.

In particolare, la sperimentazione si è avvalsa della possibilità, offerta dalla L. P. n. 12, di utilizzare il 15% del curricolo complessivo per progettare percorsi innovativi. Le singole scuole hanno adattato il progetto alle proprie esigenze interne in termini di risorse professionali esistenti e delle specificità e tradizioni sperimentali possedute.

Il risultato di esperienze decennali di ricerca innovativa nel campo dell'insegnamento linguistico della L2 ha permesso questo nuovo programma di sperimentazione. Una sorta di innovazione ritrovata "[...] per l'impegno che tanti docenti, genitori, dirigenti scolastici hanno profuso all'interno della scuola locale per un migliore apprendimento delle lingue moderne, seconde e straniere". (Chiaromonte et al. 2005: 66)

2. Aspetti chiave

Mi limiterò qui a considerare alcuni punti chiave del progetto, di cui più avanti riporterò in una scheda sintetica le caratteristiche principali.

La sperimentazione si basa su alcune opzioni culturali, enunciate chiaramente dai suoi ideatori⁹ nel documento programmatico del 2003. Si tratta di un'occasione straordinaria per valorizzare le prassi originali nell'educazione plurilingue, ampiamente diffuse nelle scuole della provincia, dagli anni 70¹⁰. È stata assunta la scelta di principio, già enunciata dal Consiglio d'Europa, di una formazione educativa alla cittadinanza europea, dove l'educazione plurilingue detiene una posizione centrale¹¹, che diventa così asse portante e straordinaria risorsa culturale per ogni genere di relazione e scambio nel nuovo contesto europeo.

Non sono state trascurate le indicazioni provenienti dal cosiddetto "Documento dei Saggi" (I contenuti essenziali della formazione di base, marzo 1998), che afferma che deve essere garantito a tutti, fin dai primi anni di scuola, accanto all'italiano L1 per i più (ma anche come lingua straniera per gli immigrati), e, nelle aree di bilinguismo del nostro paese, alle lingue del luogo, l'apprendimento e l'uso di un inglese essenziale, finalizzato alla partecipazione attiva a si-

⁵ Si veda: <http://www.ipbz.it/generale/index.aspx?area=14>

⁶ Legge provinciale 29 giugno 2000, n. 12, art. 6 sull'autonomia didattica, n. 7 sull'autonomia organizzativa e n. 8 sull'autonomia di ricerca, sviluppo e sperimentazione.

Si veda: <http://www.provinz.bz.it/intendenza-scolastica/Ordinamento/leggi/index.htm>

⁷ DPR, n. 670 del 31.08.1972: Approvazione del Testo unico delle leggi costituzionali concernenti lo Statuto speciale per il Trentino Alto Adige: Articolo 19(1) "Nella provincia di Bolzano l'insegnamento nelle scuole materne, elementari e secondarie è impartito nella lingua materna italiana o tedesca degli alunni da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna. Nelle scuole elementari con inizio dalla seconda o dalla terza classe, secondo quanto sarà stabilito con legge provinciale su proposta vincolante del gruppo linguistico interessato, e in quelle secondarie è obbligatorio l'insegnamento della seconda lingua che è impartito da docenti per i quali tale lingua è quella materna." Si veda: <http://www.provinz.bz.it/intendenza-scolastica/Ordinamento/norme/index.htm>

⁸ Deliberazione della Giunta Provinciale n. 5053 del 6.10.1997: "Il modello strumentale/veicolare è un percorso di arricchimento linguistico, che veicola in L2 sia determinati contenuti di singole discipline sia alcuni nuclei interdisciplinari, attraverso una mirata programmazione collegiale dei Consigli di classe. A livello di scuola elementare, sono privilegiati argomenti che coinvolgono l'alunno nella sua globalità, creando un continuum tra linguaggi verbali e non verbali. A livello di scuola secondaria di primo e secondo grado, sono privilegiate tematiche che si avvalgono dell'apporto di discipline particolarmente verbalizzanti. Con l'adozione del modello strumentale/veicolare, deve comunque essere salvaguardata la configurazione della disciplina nella lingua madre e compete al docente titolare la valutazione della stessa." Si veda: <http://www.provinz.bz.it/intendenza-scolastica/Ordinamento/percorsi/index.htm>

⁹ I dirigenti scolastici Rosa Infelise Fronza, Vito Mastrolia, Marino Melissano e Mirca Passarella.

¹⁰ Al primo Seminario Permanente per i problemi del bilinguismo in Alto Adige del dicembre 1976, diretto da Giovanni Freddi, hanno fatto seguito piani di sperimentazione dell'insegnamento della L2, ispirati dalle istituzioni locali, e modalità innovative di insegnamento, sperimentate sul campo dagli insegnanti e dai direttori scolastici e pre-sidi coinvolti.

¹¹ Il Libro bianco della Commissione Europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, afferma: "Il plurilinguismo [è] elemento di identità e caratteristica della cittadinanza europea indispensabile per l'appartenenza alla società conoscitiva."

tuazioni di relazione interpersonale e ad ambienti di studio e di lavoro ormai sempre più frequenti e ampi, che coinvolgono persone di altre nazionalità.

Il progetto "Scuola trilingue" rappresenta così un primo passo dal bilinguismo (L1 più L2) al plurilinguismo (L1, L2 e L3).

L'educazione bilingue nelle regioni multilingui, ha, come, principale finalità, quella di ancorare il soggetto al territorio, riconoscendone le peculiarità; di superare l'identità culturale monolitica e di aprire al riconoscimento reciproco, all'incontro/confronto destinato a produrre una nuova, originale identità. [...] Il plurilinguismo, infatti, si centra sull'interesse per chi è lontano, offre opportunità d'interrelazione con esperienze culturali e sociali anche non affini, occasioni preziose d'armonizzazione e coesione sociale nel cosiddetto villaggio globale. (Infelise Fronza 2004b: 59)

Le declinazioni del progetto da parte delle scuole sono state assolutamente autonome e differenti. Difatti, un istituto comprensivo periferico, pur aderendo al progetto, ha attuato una scelta diversa: non ha inserito l'inglese dalla prima classe, ma ha preferito, invece, un modello di espansione della L2 arrivando a 10 ore d'insegnamento del tedesco nella prima classe della scuola primaria (con l'insegnamento della matematica in tedesco) per motivi legati al territorio. Una scuola cittadina – l'unico istituto superiore che ha aderito al progetto – ha introdotto, nella sezione sperimentale di liceo linguistico, al pari di alcune scuole medie, l'insegnamento di contenuti in L3 e in L2, facendo propria l'indicazione della Commissione Europea¹².

In realtà, il progetto "Scuola trilingue" non si limita all'introduzione dell'inglese ad un livello precoce¹³. L'idea nuova è di contribuire all'apprendimento linguistico per migliorare la qualità dell'insegnamento della L3, inglese, e, ovviamente, della L2, tedesco.

Gli ambiti disciplinari prescelti per l'insegnamento CLIL sono stabiliti annualmente dai singoli collegi dei docenti, tenuto conto delle risorse professionali e delle disponibilità dei docenti interni, per limitare al minimo il ricorso ad esperti esterni e/o al pagamento di ore straordinarie. Ovviamente, i criteri di scelta dei contenuti veicolati sono valutati in termini di opportunità pedagogica e didattica dagli insegnanti coinvolti.

I contenuti veicolati in L2/L3, individuati per la scuola primaria e secondaria, prevedono percorsi per ambiti e discipline. Nella scuola primaria la L3 veicola i contenuti nei seguenti ambiti disciplinari: educazione musicale, educazione motoria, educazione all'immagine, educazione ambientale. Per la L2 sono previsti contenuti di informatica e educazione ambientale. Nella scuola secondaria di primo grado gli ambiti disciplinari nella L3 riguardano l'educazione tecnica, l'educazione fisica, l'informatica e l'educazione musicale. La geografia, invece, è l'unica disciplina proposta in L2. Nella scuola secondaria di secondo grado le discipline coinvolte sono le scienze, la matematica, il diritto della comunità europea in L3, mentre appannaggio della L2 resta la storia dell'arte.

Il progetto diventa così espressione di un'autonomia scolastica reale e non di facciata e dà visibilità a una reale e fattiva collaborazione tra esigenze e motivazioni di genitori, allievi, docenti e dirigenti scolastici.

L'Istituto Pedagogico italiano ha garantito il necessario supporto, promuovendo e coordinando la formazione dei docenti, offrendo la supervisione scientifica al progetto tramite i propri ricercatori interni e gli esperti esterni (Henning Wode, Hans Hunfeld, Robert Hill, Mary Carmel Coonan, Gisella Langé, Elita Maule e altri). La responsabilità finale resta delle scuole, che hanno dovuto imparare a condividere difficoltà dal punto di vista metodologico e organizzativo, attivando sinergie con altre offerte di formazione provenienti dall'Intendenza scolastica (i cosiddetti laboratori disciplinari) e dalle agenzie educative esterne per raggiungere uno sviluppo professionale coerente con l'innovazione proposta. L'insegnamento di contenuti tramite la lingua straniera o la L2 mette a dura prova il clima scolastico all'interno dei consigli di classe, che si trovano a operare in una nuova dimensione professionale, che impone una programmazione e una collaborazione fra i docenti di lingua e di disciplina di tipo serrato e continuo. "Ciò implica coordinamento, diplomazia e capacità di lavorare in armonia con i colleghi, in modo da assicurare un rapporto di cooperazione reciproca, evitando incomprensioni riconducibili ad un percepito conflitto di competenze". (AA.VV. 2001b: 24)

A questo proposito si riportano alcune affermazioni raccolte nel corso del lavoro di monitoraggio sull'introduzione dell'inglese in prima elementare, condotto dallo scrivente e da altri ricercatori dell'Intendenza scolastica italiana con i docenti sperimentatori: "Quale spazio lasciano l'inglese e il tedesco alla lingua italiana? C'è qualcuno che viene penalizzato? Quali docenti di inglese ci saranno in futuro? Ci saranno ancora i native speakers provenienti dalle agenzie, bravi sì, ma che non possono garantire la continuità, o insegnanti locali formati ad hoc? L'impegno da approfondire nella programmazione è tanto, il tempo per riflettere insieme è poco ...". (Chiaromonte et al.: 67). Questi gli interrogativi più frequenti, giustificati dalla naturale ritrosia dei docenti a sperimentare nuove forme di innovazione didattica che prefigurano l'abbandono di rassicuranti modalità di insegnamento, consolidate dall'uso.

12 "L'apprendimento integrato di lingua e contenuto può svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell'Unione Europea in termini di apprendimento delle lingue", Commissione delle Comunità Europee, Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle Regioni, Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006, p. 10.

13 Si è così assunta l'indicazione fornita dal Consiglio d'Europa nella Risoluzione del 1997, in cui si dichiara che: "L'apprendimento precoce può permettere ad ogni cittadino di accedere alla ricchezza culturale insita nel pluralismo linguistico dell'Europa. [...] Inoltre, l'apprendimento delle lingue sin dalla più tenera età può favorire una migliore comprensione, un maggior rispetto reciproco attraverso la conoscenza degli altri, nonché un'apertura alle ricchezze culturali d'Europa."

Ma non basta. Per vincere la sfida professionale che il CLIL impone ai docenti impegnati nell'innovazione:

Occorre anzitutto ripensare l'insegnamento disciplinare; istituire prassi didattiche originali, commisurate all'insegnamento veicolare, capaci di interessare e coinvolgere gli allievi; predisporre materiali ad hoc; definire collegialmente i criteri della valutazione; trovare modalità di informazione e di partecipazione dei genitori (al fine di tenere alte le motivazioni originarie e la collaborazione); documentare i processi di apprendimento; monitorare i risultati. (Infelise Fronza 2004b: 60)

2.1 Scheda sintetica del progetto Scuola Trilingue**Finalità:**

- Promuovere la cittadinanza e un'identità europea
- Educare alla convivenza democratica, alla cooperazione tra persone di diversa appartenenza, promuovendo la formazione interculturale (lingua seconda e terza lingua europea, percepite e vissute come strumento dell'agire culturale e sociale quotidiano)
- Valorizzare l'atteggiamento di apertura degli studenti e delle loro famiglie nei confronti dell'apprendimento interculturale
- Conferire alla scuola un ruolo centrale (ma non esclusivo) nella formazione della nuova cittadinanza
- Incrementare le condizioni favorevoli per imparare le lingue in collegamento all'apprendimento dei contenuti disciplinari
- Migliorare le abilità pedagogiche degli insegnanti CLIL

Contenuti:

- Percorsi per ambiti e discipline, articolati nei vari gradi di scuola, proposti dai singoli consigli di classe

Metodologia:

- Insegnamento CLIL (Content & Language Integrated Learning)
- Approccio ludico, Total Physical Response, Approccio ermeneutico

Modello organizzativo:

- Adozione del progetto in autonomia, da parte dei singoli istituti
- Utilizzazione del 15% dell'orario annuale delle lezioni
- Modello flessibile, a struttura aperta, commisurato alla propria situazione, all'analisi del fabbisogno, alle risorse interne, alle professionalità riconosciute

Criteri generali del modello organizzativo:

- Valorizzazione del bilinguismo precoce
- Potenziamento generale delle ore di tedesco e dell'insegnamento veicolare in seconda lingua
- Introduzione precoce dello studio della L3 (inglese)
- Incremento progressivo delle ore di inglese ed in inglese dalla scuola elementare, fino alla scuola media e alle scuole superiori
- Scelta dei contenuti all'interno di progetti e ambiti interdisciplinari, di progetti plurilingui nell'ambito del rapporto lingue-culture
- Possibilità di ulteriori offerte opzionali, coerenti con i POF degli Istituti, che valorizzino l'aspetto linguistico ed interculturale

Referente del progetto: prof.ssa Rosa Infelise Fronza
 Responsabile formazione insegnanti elementari: prof. Robert Hill
 Referente scientifico: prof. Henning Wode

Gruppo di lavoro: isp. Walter Cristofolletti, isp. Enzo De Paoli, dirigit. Mirca Passarella, prof. Giuseppe Perna.

3. Perché il CLIL?

I nostri studenti non possono più aspettare che le loro abilità linguistiche in tedesco e in inglese raggiungano un alto livello di padronanza prima di cominciare a studiare i contenuti disciplinari in lingua. Non possono più aspettare di dominare la L2 e la L3 prima di iniziare a studiare le altre materie scolastiche.

Come fa rilevare Henning Wode, referente scientifico del progetto e fra i massimi esperti tedeschi di immersione linguistica:

The only solution appears to be to make use of the time that the students spend in school anyway for two purposes at the same time, namely, to get the students to learn an additional language while studying subject matter so that the language is learned as a by-product of this activity.¹⁴ (Wode 1999: 82)

Nel passato non troppo lontano, una lezione di lingua straniera si concentrava comunemente su compiti di tipo lessicale, grammaticale e di pronuncia, esercitati "in isolamento". Oggi, sulla scorta dell'assunto teorico alla base della Content-Based Instruction (CBI), altro acronimo per indicare l'insegnamento veicolare, quelle abilità sono inserite in lezioni linguistiche, basate sul contenuto, collegate alle competenze necessarie nelle lezioni disciplinari. Si ritiene che la lingua si impari meglio attraverso lo studio del contenuto piuttosto che sull'apprendimento linguistico puro e semplice (Borg: 2004). Vero è che lo studio linguistico implica sempre un contenuto, poiché non si può non parlare che di qualcosa. Il fuoco sul contenuto, però, permette al discente di acquisire le forme linguistiche quasi incidentalmente, per apprendere nuove informazioni.

E' necessario tenere nel debito conto i bisogni educativi e di valutazione degli studenti CLIL: il punto è concentrarsi sull'uso delle strategie di apprendimento degli allievi per continuare a sviluppare lingua e contenuto insieme, nella maniera più integrata possibile.

Nelle classi dove l'insegnamento linguistico fa riferimento ai principi fondanti della CBI o, ancora meglio, della cosiddetta "immersione linguistica", la lingua è trattata olisticamente, vale a dire non si separa in abilità discrete (le famose 4 abilità di base), ma ogni abilità diventa un altro modo per avvicinarsi all'argomento di studio, mentre il lessico viene continuamente riutilizzato e rafforzato.

Nelle classi CLIL l'apprendimento degli studenti è un processo composto. Gli scolari di scuola primaria a cui viene presentata un'unità didattica in inglese sui colori e sulle forme geometriche, o gli studenti di scuola media che guardano l'insegnante che dimostra, in tedesco, come fare un'operazione aritmetica, o gli studenti di liceo, a cui sono presentate le equazioni di secondo grado in inglese, hanno indubbiamente un lavoro extra da fare. Non solo stanno tentando di afferrare i nuovi concetti, più o meno complessi e astratti, ma devono anche decifrare e simultaneamente ricordare le parole nuove che l'insegnante sta usando nella sua lezione attentamente preparata. Mentre l'insegnante spiega, lo studente CLIL si sta concentrando intensamente sulla lingua, verificando i significati di parole poco familiari.

3.1. Padronanza di due tipologie di lingua

L'apprendimento di una lingua straniera presenta parecchie somiglianze con l'apprendimento della lingua madre. Entrambi i processi sono lunghi e complessi, e coinvolgono sia la comunicazione di base di tipo sociale sia la conoscenza accademica e culturale. Le scuole, pertanto, devono stabilire obiettivi realistici per gli studenti CLIL. Jim Cummins (Cummins 1980) afferma che ci sono in realtà due tipi di lingua da padroneggiare. Il primo concerne l'apprendimento della lingua necessaria per comunicare in ambienti sociali informali, come il cortile, il parco o la mensa scolastica. Il famoso autore canadese definisce questo tipo di competenza comunicativa Basic Interpersonal Communication Skills (BICS). La competenza di tipo BICS può essere raggiunta attraverso la pratica scolastica, ma più comunemente progredisce, mentre è appresa informalmente dai modelli linguistici proposti dai propri pari in molte altre situazioni lungo tutto l'arco della giornata. D'altro canto, invece, la seconda tipologia di lingua indicata da Cummins, la Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), comprende una serie di abilità linguistiche molto più complesse. Si pensi, ad esempio, al lessico specialistico, alla sintassi utilizzata nei testi scolastici o adoperata dagli insegnanti durante le lezioni. E' il caso dei testi che riportano fenomeni di causa ed effetto o la voce passiva, comunemente usata negli esperimenti di laboratorio dagli insegnanti di biologia. In questo caso, l'insegnante di scienze può aiutare lo studente CLIL a costruire una conoscenza di tipo CALP, proponendo una spiegazione esplicita riguardo all'apparente mancanza di soggetto nella costruzione passiva, indicando magari altri esempi nel libro di testo. Si può far esercitare ulteriormente la forma passiva in occasione della redazione delle relazioni di esperimenti scientifici in laboratorio.

La tipologia CALP rappresenta, infine, la lingua usata nell'elaborazione delle prove di verifica (testing). Resta inteso che non bastano anni di studio dell'inglese e una sicura scorrevolezza linguistica per distinguere una risposta corretta

¹⁴ L'unica soluzione sembra possa essere quella di avvalersi del tempo che gli studenti passano a scuola per due scopi nello stesso tempo, vale a dire, far imparare agli studenti una seconda lingua mentre studiano altre materie scolastiche, in modo tale che la lingua (aggiuntiva) sia appresa come un sottoprodotto di questa attività. (T.d.A.)

da un'altra molto simile in un test a risposta multipla.

Purtroppo l'insegnamento veicolare non rappresenta una panacea, anche perché l'accuratezza linguistica formale può essere trascurata dagli allievi, perché essi tendono ovviamente a focalizzarsi di più sul significato e a prestare meno attenzione ai problemi di accuratezza. Questo problema, però, non può appannare le potenzialità di riuscita dell'insegnamento veicolare: gli studenti possono acquisire notevoli abilità linguistiche attraverso uno studio contestualizzato di contenuti che non siano centrati linguisticamente.

4. Introduzione precoce dell'inglese nella scuola primaria

Riporterò in questo paragrafo le valutazioni di tipo principalmente qualitativo, basate sulle percezioni espresse dagli attori coinvolti nel processo di alfabetizzazione della lingua inglese. Le insegnanti di inglese che conducono direttamente la sperimentazione provengono, in massima parte, dalle due agenzie educative di cui si è detto, e sono per lo più docenti di madrelingua o in ogni caso con una competenza quasi nativa della lingua.

L'innovazione si è innestata su tre condizioni di partenza molto favorevoli, vale a dire: il coinvolgimento di docenti che lavorano nelle scuole con una tradizione di sperimentazione linguistica consolidata; la presenza di team docenti affiatati all'interno delle classi coinvolte; una grande "voglia di inglese" da parte dei genitori.

In generale, emerge dalle maestre di classe, coinvolte nei focus group e nelle interviste (una cinquantina) proposte in occasione del monitoraggio, la percezione di una ricaduta positiva sulla loro professionalità e sulla motivazione all'apprendimento dei bambini. Esse ritengono di aver acquisito un'aumentata coscienza professionale, poiché non "percepiscono" l'assunzione della sperimentazione come un'imposizione e avvertono una rinnovata motivazione progettuale dei team e, cosa non trascurabile, sentono forte l'esigenza di produrre una documentazione del percorso didattico molto più accurata per superare il pericolo dell'autoreferenzialità.

I docenti valutano che, in confronto alle prime classi senza l'inglese del passato, sia percepibile una ricaduta positiva sulla motivazione e sull'apprendimento dei bambini, poiché essi apprendono più velocemente e sono più "pronti" anche nei confronti delle altre lingue (L1/L2), che utilizzano con maggior curiosità intellettuale. Gli scolari appaiono "più flessibili, più elastici, più aperti, si buttano di più, sono più intuitivi, rispetto alle classi prime degli anni scorsi".

Rispetto al territorio, la percezione che colgono all'esterno è buona: sembra si sia acceso un rinnovato interesse su una scuola sempre meno considerata. La forte partecipazione dei genitori che chiedono consigli agli insegnanti su cosa fare per aiutare i loro figli a casa, rappresenta un feedback assolutamente positivo. D'altronde, l'aumento di iscrizioni, anche da parte di famiglie monolingui tedesche e non solo mistilingui o monolingui italiane, e l'interesse mostrato dal mondo scolastico di lingua tedesca per questa sperimentazione ne è la conferma. Naturalmente non mancano i docenti critici che, però, non si possono definire "franchi oppositori", fermamente convinti che la proposta non sia da seguire o da osteggiare con forza. In realtà, le preoccupazioni maggiori sono ascrivibili a malintesi pseudo-sindacali.

Da parte dei genitori si registra un ampio e generalizzato apprezzamento. Essi plaudono all'iniziativa dell'inserimento dell'inglese dalla prima classe, perché costatano un parallelo miglioramento della L2 oltre a un atteggiamento entusiasta di ricezione della L3. Addirittura alcuni dichiarano, rispetto ai figli più grandi, un superiore interesse anche per l'apprendimento della L2. Nessun genitore ha rilevato un calo nell'apprendimento di altri contenuti, anzi ritengono che la L3 favorisca un apprendimento generalizzato, anche perché, per i bambini, l'insegnamento dell'inglese è divertente, coinvolgente e motivante.

Fra le riflessioni negative esposte dai genitori si evidenzia una comunicazione non sempre ottimale con la scuola: essi vogliono partecipare di più ed essere più coinvolti.

4.1. Tratti comuni alle diverse pratiche didattiche

L'obiettivo generale dell'introduzione dell'inglese in prima classe è la creazione di un ambiente linguistico con funzioni di propulsore motivazionale allo studio e all'acquisizione della L1 e della L2.

Il progetto si propone, infatti, di integrare la lingua inglese nelle programmazioni di educazione musicale, di educazione all'immagine, di educazione fisica e di informatica, facendo sì che i diversi linguaggi siano di supporto all'altro.

Dal punto di vista linguistico, l'insegnamento dell'inglese si propone un triplice obiettivo:

- sensibilizzare gli alunni ai tratti distintivi del sistema fonetico
- rendere familiari semplici strutture grammaticali
- incoraggiare gli alunni verso un uso spontaneo e scorrevole della lingua in alcuni contesti di quotidianità scolastica

I contenuti sono quelli concordati in sede di programmazione di classe tra gli insegnanti del team e, ovviamente, possono variare da una classe all'altra.

Le funzioni linguistiche, le abilità, il lessico e le abilità produttive si possono elencare in:

- saper salutare e sapersi presentare
- comprendere domande brevi e saper rispondere in modo pertinente
- riconoscere e abbinare colori, numeri, figure, parole familiari
- riprodurre i ritmi e i suoni della lingua
- nominare alcune parti del corpo
- memorizzare, mimare e cantare una canzoncina, filastrocca, storia
- realizzare ritmi e melodie con uno strumento musicale autocostruito
- fare movimenti nello spazio su comandi impartiti dall'insegnante per costruire una danza
- esercitare la memoria a breve termine
- interpretare immagini
- interagire oralmente nelle attività di classe
- comprendere ed eseguire istruzioni e procedure
- ritenere nella memoria a lungo termine il lessico minimo appreso

Gli approcci, le metodologie, le tecniche e i materiali adottati:

- Approccio Ludico
- CLIL
- TPR
- Learning by Doing
- Storytelling
- Rhymes, Chants & Songs
- Flashcards, Storycards & Realia

Per la valutazione del progetto si sono adottate:

- griglie di osservazione delle attività svolte, elaborate dai consulenti
- brevi test somministrati agli alunni
- questionari rivolti a genitori e insegnanti
- feedback alunni, insegnanti, dirigente scolastico e genitori (raccolto dagli esperti esterni che, periodicamente, entrano nelle classi)

5. Conclusioni

Una interpretazione restrittiva dell'articolo 19 dello Statuto di Autonomia non ha facilitato scelte di educazione linguistica basate sull'integrazione e sul bi-plurilinguismo. L'idea fondamentale era di mantenere identità e culture ben distinte e differenziate (Siviero/Portesi 2001: 12).

Un altro ostacolo è rappresentato dalla convinzione, diffusa anche nella nostra provincia, di considerare il bilingue un individuo che possiede due lingue allo stesso livello di competenza di un parlante nativo. I parlanti plurilingui possiedono, invece, qui da noi come altrove, differenti livelli di competenza linguistica. E' appena il caso di richiamare il più importante documento di riferimento, il Common European Framework, che ci ricorda che la conoscenza di una lingua è sempre parziale, anche quando si tratta della lingua madre o nativa. In un individuo reale la conoscenza è sempre incompleta, non è mai sviluppata o perfetta come la si immagina nell'utopico parlante nativo ideale.

La spiegazione forse più convincente, che spazza via questo pregiudizio, ci proviene ancora una volta da Henning Wode, che afferma:

Although the students should develop a high level of proficiency in their foreign languages there is no need to insist on native-like perfection. For one thing, such a goal is next to impossible to achieve via the classroom anyway. Second, there are socio-cultural reasons why no harm is done if second language (L2) learners retain an accent that makes them identifiable as, for example, a French person talking German [...] ¹⁵ (Wode 1999: 80)

Questo è il principio a cui si ispira la Libera Università di Bolzano, dove per l'iscrizione non si pretende un pari livello di competenza linguistica nelle diverse lingue di studio, ma vengono accettati principianti in una o due lingue, a seconda del corso di laurea: sarebbe un segnale positivo di convivenza far passare questo principio anche nella vita quotidiana.

Negli ultimi anni la scuola di lingua italiana della provincia di Bolzano si è dedicata con molto impegno a nuovi programmi sperimentali nel campo dell'educazione plurilinguistica, fermamente convinta dei vantaggi che risulteranno dalla nuova prospettiva, anche se, per quanto riguarda l'insegnamento CLIL, deve essere chiaro che per raggiungere una fluenza espressiva nella disciplina appresa occorrerà almeno aspettare la conclusione del ciclo di insegnamento scolastico di "almeno cinque anni" (O' Riagàin/Lüdi 2003: 44).

Il progetto "Scuola Trilingue" rappresenta, finalmente, una sorta di "utopia realizzata" (Infelise Fronza 2004a), per l'introduzione precoce della L3 e per la diffusione dell'insegnamento veicolare, secondo l'approccio CLIL, di L2 e L3 nelle scuole altoatesine, anche perché, come ha scritto Johann Drumbl, docente alla Libera Università di Bolzano:

La sperimentazione 'trilingue' in atto in alcune scuole di Bolzano ha acceso le speranze di molti genitori e insegnanti. Nel valutare i primi esiti di questa sperimentazione bisogna mettere sulla bilancia, non solo l'immediato e tangibile progresso degli alunni, ma anche il valore dell'entusiasmo e della coesione sociale creati dalla speranza per un migliore apprendimento linguistico. La speranza è il valore aggiunto più importante delle riforme. Deludere questa speranza sarebbe un grave errore. (Drumbl 2004: 1)

¹⁵ Anche se gli studenti devono sviluppare un alto livello di conoscenza nelle lingue straniere, non c'è bisogno di insistere su una perfezione da nativo. In primo luogo un tale obiettivo è quasi impossibile da raggiungere in classe. Secondariamente perché ci sono ragioni socio-culturali per cui non c'è alcun danno se apprendenti di una L2 mantengono un accento che li renda riconoscibili come, ad esempio, un francese che parla tedesco [...] (T.d.A.)

Bibliografia

- AA.VV. (2001a): *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen*. Bolzano: Intendenza scolastica italiana.
- AA.VV. (2001b): *Insegnare in una lingua straniera - MIUR: Direzione generale della Lombardia on behalf of TIE-CLIL*. Milan.
- AA.VV. (2004): *Didattica ermeneutica dell'immersione*, Intendenza scolastica italiana. Bolzano, dattiloscritto.
- Baur, Siegfried (2001): *Le insidie della vicinanza. Comunicazione e cooperazione in situazioni di maggioranza/minoranza*. Merano: Alpha Beta.
- Borg, E. (2004): *The ABC of ELT... "CBI"*. In *IATEFL Issues*, 181.
- Chiaromonte, Maria Rita et al. (2005): *Monitoraggio di qualità dell'autonomia scolastica*. Bolzano: Promotion.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cristofolletti, Walter (2004): *Deutsch als Zweitsprache. Hermeneutisches Lehren und Lernen als Entwicklungsperspektive zu Mehrsprachigkeit*. In *Rassegna - Periodico dell'Istituto Pedagogico italiano*, 25, 64-70.
- Cummins, Jim (1980): *The cross-lingual dimension of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue*. In *TESOL Quarterly*, 14, 175-187.
- Debiasi, Verena, Gasser, Dorothea, (2004): *Werkstatt als hermeneutischer Dialog. Ein Bericht*. Meran/Klagenfurt: Alpha Beta-Drava.
- Drumbl, Johann (2004): *Lo spazio della speranza*. In *Corriere dell'Alto Adige*, 16 maggio.
- Freddi, Giovanni (ed.) (1977): *Atti del primo Seminario Permanente di Bolzano, Collana di documentazione e studi a cura dell'Assessorato all'Istruzione Pubblica e alle Attività Culturali in Lingua Italiana della Provincia di Bolzano*.
- Hunfeld, Hans (1998): *Die Normalität des Fremden. 24 Briefe an eine Sprachlehrerin*. Waldsteinberg: Heidrun Popp Verlag.
- Hunfeld, Hans (2003): *The normalcy of the foreigner: requirements for a curriculum for intercultural learning*. Corso di formazione sulla didattica veicolare per il progetto "Scuola Trilingue", Bolzano.
- Hunfeld, Hans (2004): *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik - Normalität des Fremden - Fremdsprache Literatur*. Meran/Klagenfurt: Alpha Beta-Drava.
- Infelise Fronza, Rosa et al. (2003): *Progetto Sezioni trilingui per la Scuola in lingua italiana della provincia di Bolzano*, dattiloscritto.
- Infelise Fronza, Rosa (2004a): *La scuola trilingue. Percorsi di un'utopia concreta*. In *Informa, Notiziario dell'Istituto Pedagogico di lingua italiana*, 49, 3.
- Infelise Fronza, Rosa (2004b): *Apprendere in tre lingue: una porta aperta per la nuova cittadinanza*. In: *Rassegna - Periodico dell'Istituto Pedagogico italiano*, 25, 57-63.
- O' Riagàin Pàdrag, Lüdi Georges (2003): *Bilingual Education: some policy issues*. Council of Europe, Language Policy Division.
- Perna, Giuseppe (2004): *English as a Teaching Language: First Experiences and Results*. In: *Rassegna - Periodico dell'Istituto Pedagogico italiano*, 25, 71-76.
- Portesi, Laura, Dodman, Martin (eds) (2000): *Crescere in più lingue. Ricerche sul plurilinguismo in ambito scolastico*. Azzano S. Paolo: Edizioni Junior.
- Siviero, Carmen, Portesi, Laura, (2001): *Italiano e tedesco come L2 in Alto Adige-Südtirol*. In *Lend - lingua e nuova didattica*, 5, 8-22.
- Siviero, Carmen (2004): *Apprendimento plurilingue e politiche linguistiche europee*. In: *Rassegna - Periodico dell'Istituto Pedagogico italiano*, 25, 12-23.
- Wode, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, Henning (1999): *Immersion Teaching: A European Perspective*. In Ricci Garotti Federica (ed.): *L'immersione linguistica*. Milano: Franco Angeli, 78-94.

Lo status delle lingue minoritarie tra mantenimento e perdita linguistica

Carmela Perta, Università "G. D'Annunzio", cperta@unich.it

Abstract

Il presente lavoro ha come oggetto due alloglossie presenti sul territorio italiano, l'arbëresh e il francoprovenzale. Nella prima parte si analizzerà la vitalità sociolinguistica di cui gode l'italo-albanese in una comunità alloglotta molisana, Portocannone; nella seconda parte, invece, verrà presa in esame una varietà francoprovenzale parlata a Faeto in Puglia, per valutarne la diffusione e indagare sull'immagine della lingua minoritaria presso la comunità pugliese. L'obiettivo finale sarà quello di comparare lo status di cui godono le due varietà alloglotte e vedere se e quanto questo possa influire sul loro ipotetico mantenimento o rivitalizzazione in caso di declino o perdita linguistica.

1. Arbëresh

Al fine di indagare la vitalità sociolinguistica¹ dell'arbëresh si introdurrà il quadro relativo alla diffusione e all'uso della lingua minoritaria a Portocannone, ed in seguito si analizzeranno gli atteggiamenti della comunità nei confronti di tale alloglossia.

1.1 Diffusione dell'arbëresh

Gli unici dati a nostra disposizione riguardanti il numero dei parlanti arbëresh di Portocannone possono essere tratti dai censimenti immediatamente successivi all'unità d'Italia, ossia quelli del 1901, 1911, e 1921 e dai risultati dell'indagine condotta da Klaus Rother nel 1966². Sulla base di tali dati si nota che il grado di diffusione della lingua minoritaria è molto alto: nel 1901 e nel 1911 rispettivamente il 91,7% e il 98,2% della popolazione si definiva arbëresh; il picco più alto si registra nel 1921, quando la quasi totalità della popolazione (il 99,8%) era parlante arbëresh, tale percentuale si riduce di poco nel 1966, anno in cui Portocannone aveva il 90,1% di residenti arbëreshë.

I dati sincronici di cui ci si avvale sono i risultati di uno studio sociolinguistico condotto nella comunità albanofona molisana³, volto a descrivere lo stato di vitalità della lingua minoritaria in questione, "misurato" sia attraverso il grado di competenza nella lingua arbëresh sia attraverso l'analisi delle norme sociolinguistiche dei parlanti, i quali determinano l'uso dicotomico italiano vs lingua minoritaria in determinati domini. In questa sede si presentano i risultati principali emersi da tale ricerca, al fine di raccordarli con i dati qualitativi riguardanti le attitudini e gli atteggiamenti dei parlanti verso la lingua minoritaria.

Il campione stratificato rappresentativo indagato era formato da 90 informanti stratificati in base all'età nel modo seguente:

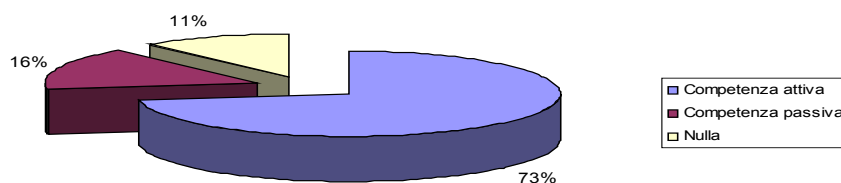
- fascia 1: soggetti da 3 a 18 anni,
- fascia 2: soggetti da 19 a 39 anni,
- fascia 3: soggetti da 40 a 69 anni,
- fascia 4: soggetti da 70 anni in poi.

¹ La vitalità sociolinguistica è un concetto multifattoriale che può essere considerato un "conglomerato di effettiva diffusione nella comunità e dell'uso (almeno in alcuni domini), buona o sufficiente trasmissione generazionale e buon mantenimento presso le giovani generazioni, forte lealtà linguistica e autocoscienza minoritaria identitaria presente negli atteggiamenti della comunità" (Berruto, in c. di stampa).

² Rother, 1968: 1-20.

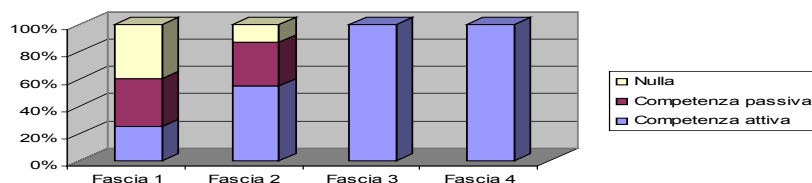
³ Vedi Perta 2004b.

Dai risultati dell'inchiesta condotta emerge che il grado di diffusione della lingua arbëresh a Portocannone è relativamente alto, come si può vedere nel seguente grafico:



1. Diffusione dell'arbëresh

Il 73% degli informanti è costituito da parlanti attivi, percentuale seguita dal 16% di parlanti con competenza passiva mentre l'11% dei soggetti si definiva esclusivamente italofono. È possibile, però, osservare un declino graduale della lingua minoritaria, attestato dal fatto che la percentuale di informanti con competenza attiva in arbëresh cresce in maniera proporzionale all'età, come è evidente nella figura 2.



2. Competenza in arbëresh secondo l'età

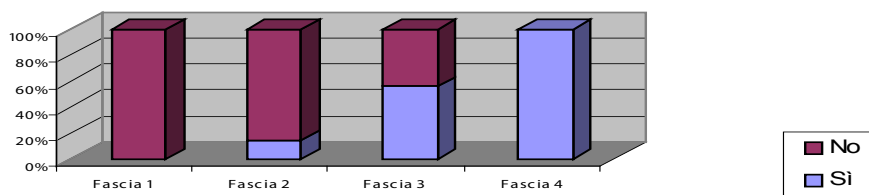
Non solo il grado di competenza nella varietà alloglotta ma anche il suo uso in diversi domini e con destinatari di diversa età è correlato all'età: la dimestichezza con il codice nativo aumenta con l'aumentare dell'età dei parlanti, mentre l'uso aumenta proporzionalmente all'età sia dell'emittente che del destinatario: ciò rivela l'esistenza di barriere inter-generazionali che regolano le norme sociolinguistiche di scelta del codice da utilizzare; inoltre l'inesistenza o scarsa presenza di parlanti arbëresh nelle fasce più basse d'età prefigura l'interruzione della trasmissione linguistica della varietà alloglotta.

1.2 L'immagine dei parlanti arbëresh nei confronti dell'arbëresh e dell'albanese

Al fine di valutare l'immagine che i membri della comunità di Portocannone hanno dell'arbëresh sono state indagate le opinioni degli informanti sui temi seguenti:

- utilità di trasmettere l'arbëresh ai propri figli;
- grado di soddisfazione dei soggetti riguardo la propria albanofonia;
- desiderio dei monolingui di apprendere l'arbëresh.

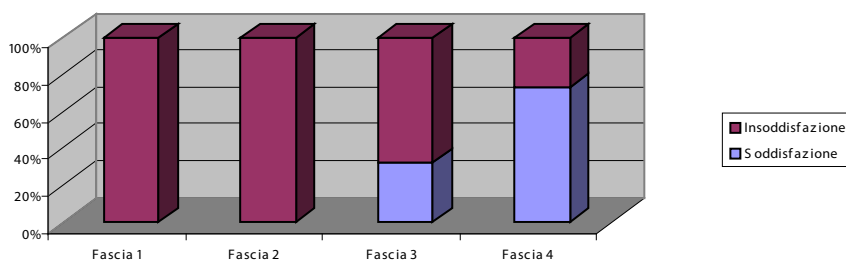
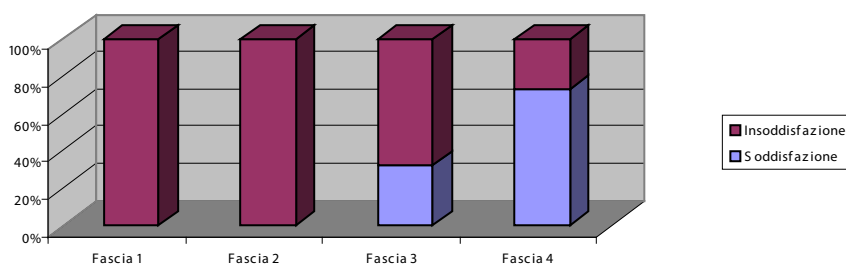
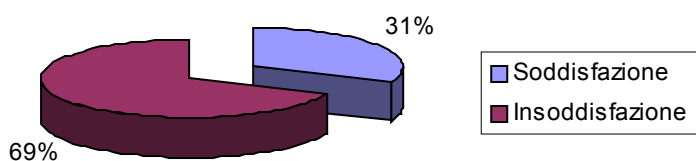
Per quanto riguarda l'intenzione dei soggetti di trasmettere la lingua minoritaria ai propri figli, la distribuzione delle risposte risulta sufficientemente bilanciata, il 51% degli informanti ha espresso volontà di trasmettere la lingua minoritaria ai propri figli, mentre il 49% si è mostrato contrario. Osservando i dati in base alle fasce di età, la situazione che emerge evidenzia chiaramente come le risposte negative siano state espresse esclusivamente dalle fasce di età inferiore.

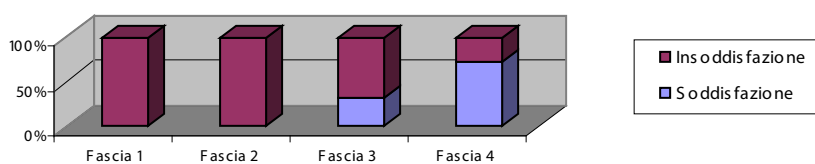


3. Trasmissione dell'arbëresh secondo l'età

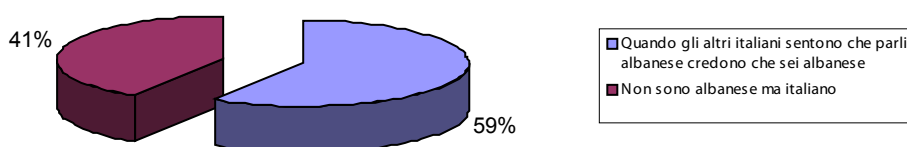
Tutti i soggetti della fascia di età 1 non sono favorevoli ad un'ipotetica trasmissione della lingua ai propri figli in futuro. Tale sentimento è condiviso dalla grande maggioranza dei soggetti appartenenti alla fascia 2, che vede comunque una percentuale ridotta a favore dell'ipotesi di trasmissione. Di contro, la percentuale dei soggetti favorevoli a trasmettere la varietà alloglotta ai propri figli cresce nella fascia di età 3 fino ad arrivare alla fascia 4, dove tutti gli informanti hanno considerato l'arbëresh una lingua degna di essere trasmessa alla generazione successiva. Quindi, l'interruzione della trasmissione della varietà alloglotta sembra aver avuto luogo tra i soggetti a cavallo tra la fascia 2 e 3.

Per quanto concerne il grado di soddisfazione o insoddisfazione dei soggetti riguardo la propria albanofonia, il 69% degli informanti ha espresso la propria insoddisfazione in tal senso, mentre solo il 31% del campione ha mostrato di essere soddisfatto di parlare arbëresh. Queste percentuali sono così distribuite in base all'età:





4. Soddisfazione o insoddisfazione da parte dei bilingui secondo l'età

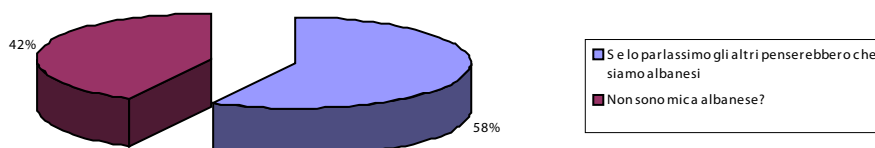
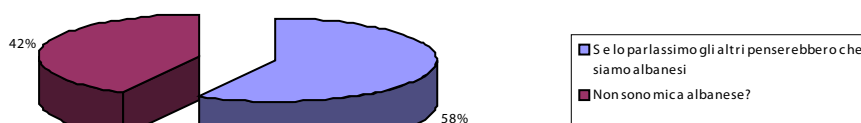


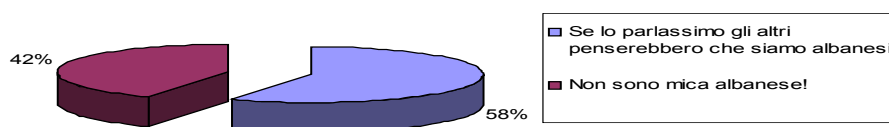
Dal grafico emerge che nessuno dei soggetti appartenenti alle fasce di età 1 e 2 ha espresso soddisfazione alcuna riguardo la propria albanofonia; solo nelle ultime due fasce d'età si può riscontrare un certo grado di soddisfazione nell'essere competenti in arbëresh, soddisfazione che aumenta proporzionalmente con l'età. Le seguenti sono le motivazioni date dai bilingui per giustificare la propria insoddisfazione in tal senso:

5. Insoddisfazione da parte dei bilingui

La ragione di fondo è costituita dalla paura di essere categorizzati come "albanesi", mentre una percentuale inferiore, il 41% del campione, ha addotto motivazioni legate al sentimento d'identità italiana.

Ai soggetti con competenza passiva in arbëresh e ai monolingui di italiano è stato chiesto se desideravano imparare l'arbëresh. E' stata rilevata la totalità di risposte negative per le seguenti ragioni:





6. Inutilità dell'apprendimento

Il 58% degli italofofoni, che come abbiamo visto, appartiene alle prime due fasce di età, non desidera apprendere l'arbëresh per il timore di essere considerato albanese: questa percentuale è superiore al gruppo che ha ritenuto inutile apprendere la varietà alloglotta a causa della autoidentificazione con l'etnia italiana.

Si riporta un frammento di conversazione con un informante con competenza attiva in arbëresh appartenente alla fascia 2 (Maschio, 26 anni):

- Intervistatore: "mi sembra che tu sappia parlare molto bene arbëresh, ti senti soddisfatto?"
- Informante (M. 26): "e di cosa?"
- Intervistatore: "di conoscere questa lingua..."
- Informante: "soddisfatto? Ma sai cosa significa?"
- Intervistatore: "no, dimmelo tu"
- Informante: "certo! Ti può capitare di parlare la nostra lingua, quando sono presenti dei forestieri. E allora sai cosa succede?"
- Intervistatore: "no..."
- Informante: "immediatamente dicono che sei un Albanese, come se loro conoscessero l'albanese, ti rendi conto?"
- Intervistatore: "non proprio, non capisco... si accorgono che sei un Arbëresh..." [brusca interruzione]
- Informante: "un Arbëresh, perché pensi che per loro ci sia differenza, sei un Albanese e basta!"
- Intervistatore: "sì, va bene, ma non capisco qual è il problema"
- Informante: "ma tu, sei italiana o no?"
- Intervistatore: "certo che lo sono!"
- Informante: "e dove vivi? Albanese! Pericolo Albanese!! E' facile dire che gli Albanesi sono tutti criminali e che siamo tutti Albanesi!!!".

Da questi risultati riguardanti la situazione dell'albanofonia nella comunità molisana di Portocannone, emerge un quadro di declino dell'arbëresh, sicuramente non confortato da facili prospettive di ripresa. E' pur vero, tuttavia, che alcune "possibilità" di rivitalizzazione della lingua di minoranza possono essere individuate all'interno e del panorama legislativo regionale⁴ e di quello nazionale, in seguito all'approvazione della legge 482/1999⁵. La legge appena ricordata prevede infatti che la lingua delle minoranze storiche riconosciute sia utilizzata come oggetto e/o veicolo di istruzione, nei documenti ufficiali, dai membri dei consigli comunali e dagli organi a struttura collegiale dell'amministrazione, dai mezzi di comunicazione, nella toponomastica e nell'onomastica. Ovviamente questo complesso di disposizioni e le conseguenti prospettive riguardano anche la lingua albanese come lingua di una minoranza linguistica insediata entro i confini nazionali. Ciò nonostante, però, dagli elementi costitutivi del concetto vitalità sociolinguistica che sono stati indagati si registra che vi è: 1) scarsa diffusione della lingua minoritaria tra le nuove generazioni; 2) del tutto insufficiente trasmissione intergenerazionale; 3) diffusa assenza di lealtà linguistica; 4) del tutto insufficiente autocoscienza minoritaria identitaria. Infatti, dai risultati si evince che l'atteggiamento dei parlanti nei confronti della lingua minoritaria in questione sia del tutto negativo tra gli informanti delle prime due fasce di età, visione condivisa da una grossa fetta dei soggetti appartenenti alla terza fascia. Dalle motivazioni addotte emerge che

⁴ In base alla legge regionale 15/1997 "La Regione Molise valorizza e promuove il patrimonio culturale delle minoranze linguistiche storicamente presenti nel territorio, quale elemento non secondario della cultura molisana" (art. 1)

⁵ Pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale il 20 Dicembre 1999, mentre il suo Regolamento di attuazione è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale il 13 Settembre 2001.

il radicale cambiamento di atteggiamento dei parlanti verso la varietà alloglotta debba essere ricercato in un passato piuttosto recente: sembrerebbe che la comunità arbëreshe oggetto d'indagine mostri una forte volontà di distinguersi dai "nuovi" immigrati albanesi, il cui status è connotato da un forte stigma. Come è noto, la posizione dei nuovi immigrati albanesi, spesso clandestini o irregolari, ai margini dell'attività economica, ha prodotto l'impressione tra gli italiani che i gruppi albanesi siano frequentemente legati al mondo della criminalità. Queste connotazioni negative attribuite al popolo albanese si riflettono nell'atteggiamento dei parlanti arbëresh anche verso la propria lingua: poiché la più semplice associazione che gli italiani possano fare tra gli arbëreshë e i nuovi albanesi è legata alla lingua da loro utilizzata, l'unico mezzo a disposizione affinché gli italo-albanesi si distinguano dai nuovi immigrati è non parlare arbëresh. E' appena il caso di ricordare che tutti gli informanti della fascia 4 hanno categorizzato la propria lingua come albanese, ma hanno sentito la necessità di affermare che il loro idioma rappresenta il "vero" albanese in opposizione all'albanese dei nuovi immigrati. Tutto ciò è sintomatico di una identità rinegoziata.

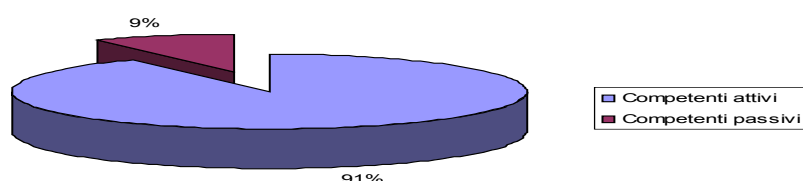
2. Faetano

La varietà francoprovenzale presente a Faeto in Puglia, da cui il nome della specificità dell'alloglossia locale, Faetano, costituisce l'oggetto della seconda parte del presente lavoro.

I dati che saranno presentati sono il risultato di uno studio pilota condotto in tale comunità, a cui seguirà un'indagine sociolinguistica di più ampio respiro.

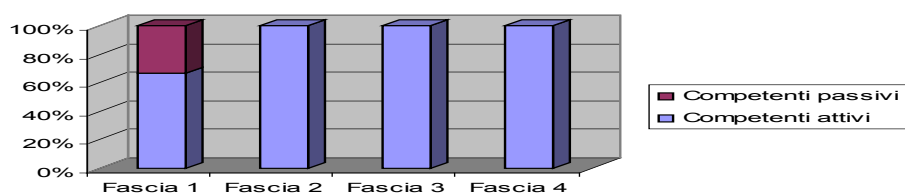
2.1 Diffusione del faetano

Il campione utilizzato per lo studio pilota era formato da 34 soggetti, segmentati secondo la metodologia menzionata in precedenza. La situazione emersa relativamente alla diffusione del faetano è schematizzata nel seguente grafico:



7. Diffusione del faetano

Il 91% dei soggetti intervistati dichiara di parlare fluentemente faetano; solo il 9% degli informanti dichiara di avere competenza passiva, mentre nessuno dei soggetti intervistati è risultato esclusivamente italofono. La figura seguente mostra il grado di competenza dei parlanti intervistati in base all'età:



8. Competenza in faetano secondo l'età

Il faetano risulta essere molto diffuso in tutta la comunità, solo una ridotta percentuale di soggetti appartenenti alla prima fascia d'età dichiara di avere competenza passiva del faetano. Il carattere isolato di tale comunità⁶ di soli 799 abitanti (dati censimento dicembre 2005) e l'economia esclusivamente a base agricola sembrano essere stati elementi determinanti per la conservazione ed il mantenimento del faetano, anche se di contro sono stati la causa di una forte immigrazione soprattutto verso l'estero. Infatti, secondo i dati ISTAT, nel 1911 Faeto contava 4509 abitanti; da tale data il numero ha cominciato a decrescere fino al livello odierno. E' appunto per questo che si è cercato di indagare il

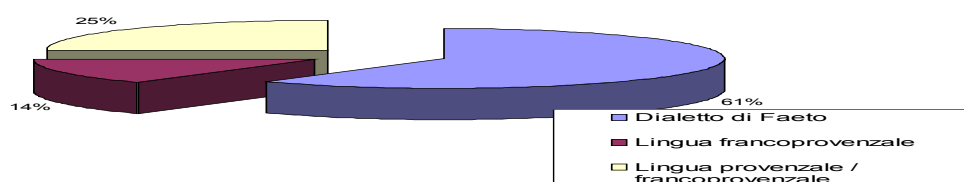
⁶ Il comune, il più alto della Puglia, si trova esattamente a 820 m di altitudine.

motivo per cui la comunità in questione abbia resistito e continui a resistere ad una sostituzione di codice quasi contro ogni aspettativa⁷. A tal fine si è cercato di indagare sullo status di cui gode il faetano stesso.

2.2 L'immagine del faetano all'interno della comunità

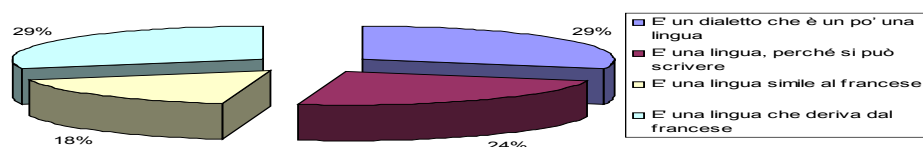
Lo status del faetano è stato indagato ponendo le seguenti domande ai soggetti facenti parte del campione:

- Parli altre lingue o dialetti a parte l'italiano,
- se sì, sei soddisfatto di parlare questo dialetto o lingua?
- se sì, perché,
- se no, perché.
- Per quanto riguarda la prima domanda, l'interesse verteva su come la comunità di Faeto etichetta il faetano, ossia dialetto vs lingua. Le risposte sono riportate nel seguente grafico:



9. Lingua o dialetto?

Il 14% dei soggetti ha definito la propria parlata come lingua francoprovenzale; il 25% del campione ha definito ugualmente il faetano "lingua", ma usando le etichette provenzale e francoprovenzale come sinonimiche. Il 61%, invece, ha etichettato la propria alloglossia come dialetto del luogo o faetano. Ricevuta questa risposta, e volendo suscitare delle riflessioni metalinguistiche sul concetto di dialetto da tale porzione del campione, i soggetti sono stati invitati ad esplicitare ciò che intendevano per "dialetto del posto". A tal fine è stata posta la domanda "il faetano è un dialetto come il dialetto foggiano, barese..., non è una lingua come l'italiano, l'inglese, è così?". Le seguenti sono le risposte ottenute:

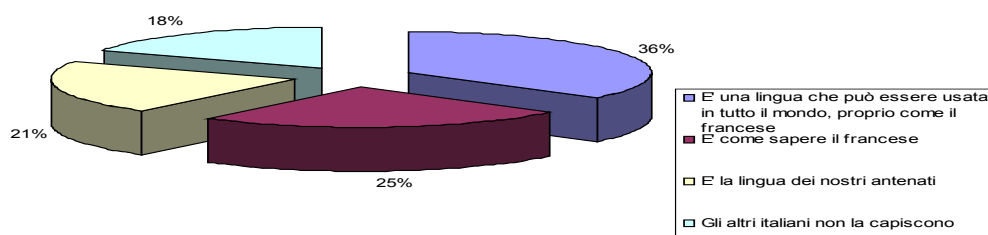


10. Dialetto?

Come appare evidente, tutti i soggetti hanno affermato che il proprio dialetto è in realtà una lingua, la cui ortografia sembrerebbe codificata, infatti tale lingua "può essere scritta" (espresso dal 24% dei soggetti), "ha grosse affinità con il francese" (espresso dal 18% degli informanti), al punto di derivare da questo, come ha affermato il 29% degli intervistati.

Per quanto riguarda la domanda che verteva sul grado di soddisfazione o meno nel parlare il faetano, tutti i soggetti hanno espresso soddisfazione in tal senso. Di seguito sono riportate le motivazioni da loro addotte:

⁷ Anche se i processi di assimilazione ai dialetti pugliesi sono evidenti.



11. Soddisfazione

Tutti i soggetti mostrano un alto grado di orgoglio quando viene chiesto loro di motivare la propria soddisfazione: il leit motiv è appunto quello di poter essere associati ai francesi e soprattutto alla lingua francese, lingua non solo spendibile, ma che gode di notevole prestigio (dichiarato rispettivamente dal 25% e 36%). Il 21% dei soggetti, fieri della propria origine, ha risposto che il faetano è la lingua degli antenati, mentre il resto dei soggetti (il 18%) ha pensato al faetano come ad una lingua segreta che può essere utilizzata anche in presenza di italiani quando non si vuole essere compresi da questi. Anche questa motivazione, comunque sembrerebbe essere riconducibile ad un certo grado di fierezza nel parlare questa sorta di francese, in quanto può essere ostentato anche in presenza di "altri" italiani.

Si riporta un frammento di intervista ad un informante appartenente alla fascia 3, le cui parole possono essere considerate come il prototipo della risposta relativa alla soddisfazione nel parlare faetano e alle riflessioni sul concetto di dialetto:

- Intervistatore: parli altre lingue o dialetti a parte, appunto l'italiano che stiamo usando ora?
- Informante (M. 42 anni): sì, inglese scolastico...
- Intervistatore: e poi?
- Informante: non so... il dialetto di qua...
- Intervistatore: ah... e come si chiama?
- Informante: dialetto di Faeto...
- Intervistatore: il faetano?
- Informante: sì
- Intervistatore: e quindi è un dialetto, proprio come il foggiano, il napoletano... [brusca interruzione]
- Informante: no! La nostra lingua si può scrivere, secondo te i dialetti si possono scrivere?
- Intervistatore: non saprei...
- Informante: ma certo che no!!
- Intervistatore: quindi è una lingua...
- Informante: sì, noi lo chiamiamo dialetto, ma è... è una lingua... come ti posso spiegare... è un po' come il francese...
- Intervistatore: ah...
- Informante: sì, sì, deriva dal francese
- Intervistatore: ma sul serio? Ma ti piace come lingua?
- Informante: sì, sì
- Intervistatore: e sei soddisfatto di conoscerlo, di parlarlo?
- Informante: Come no! E' come se sai il francese, loro ci capiscono...
- Intervistatore: quindi è come se tu fossi italiano e francese?
- Informante: eh, sì.

12. Discussione

L'analisi del grado di vitalità delle due alloglossie risulta utile per comparare le rispettive comunità sulla base degli at-

teggiamenti dei parlanti nei confronti della propria lingua minoritaria.

Alla luce di quanto detto sul grado di vitalità di cui godrebbe l'arbëresh e sull'immagine dell'albanese e degli albanesi è possibile affermare che l'introduzione dell'albanese standard nella vita ufficiale e nella scuola, in seguito all'applicazione della legge 482/1999, rappresenta un problema per la comunità alloglotta che potrebbe rischiare di mettere in pericolo un equilibrio già molto precario. L'utilizzo sia della varietà locale sia dello standard albanese nella vita amministrativa e nelle scuole non sembra poter funzionare come mezzo di rivitalizzazione della varietà alloglotta: l'atteggiamento negativo degli italo-albanesi non solo verso l'arbëresh, ma soprattutto verso l'albanese sembra ostacolare - se non prevenire - ogni forma di tutela prevista dalla normativa nazionale. Il nodo principale è costituito dalla comunità alloglotta stessa: la popolazione di Portocannone non può essere motivata a lavorare per rivitalizzare l'arbëresh, se percepisce che questa lingua li assocerebbe ad una comunità oggetto di un profondo stigma.

Di contro, il mantenimento del faetano non sembra essere minacciato: l'alloglossia mostra un alto grado di vitalità all'interno della comunità, e ciò sembra poter essere spiegato dalla soddisfazione espressa dai parlanti per la conoscenza del faetano, poiché questo (nel loro immaginario) li associa ad una lingua che gode di notevole prestigio, ossia il francese.

In conclusione, i due casi appena esaminati mostrano la stretta connessione tra prestigio di una alloglossia e suo mantenimento. Come si è visto, la tutela e la valorizzazione delle lingue minoritarie non può dipendere solo dai provvedimenti istituzionali; il riconoscimento delle lingue minoritarie ed il loro inserimento nella vita amministrativa e nella scuola non ne garantiscono il mantenimento: la trasmissione intergenerazionale potrà essere assicurata solo attraverso l'uso della lingua minoritaria negli scambi comunicativi quotidiani. Occorrerebbe pertanto agire su un insieme di elementi che possano condurre alla rivitalizzazione della lingua locale e alla ricostruzione della sua immagine presso i parlanti. Sarebbe auspicabile poi l'attuazione di strategie volte al coinvolgimento della comunità di parlanti per un'opera di sensibilizzazione all'alterità. Quindi, la legge 482/1999 rappresenta sì un'utile piattaforma di partenza per la tutela di lingue minacciate, ma è la volontà della comunità a mantenere viva la propria lingua l'elemento prioritario per qualsiasi forma di rivitalizzazione.

Bibliografia

- Altimari, Francesco (1983): Comportamento linguistico e condizionamenti socio-culturali nella situazione plurilingue di un'area albanofona della Calabria. In Guzzetta, A. (a cura di): *Etnia Albanese e minoranze linguistiche in Italia*. Atti del IX Congresso Internazionale di Studi Albanesi. Università di Palermo, 51-74.
- Berruto, Gaetano (in corso di stampa): *Lingue minoritarie e sociolinguistica del contatto*. In: Atti del Convegno Internazionale Minoranze linguistiche in area abruzzese e molisana. Tra sociolinguistica e glottodidattica. Pescara, 6-8 aprile 2005.
- Dressler, Wolfgang (2003): Dallo stadio di lingue minacciate allo stadio di lingue moribonde attraverso lo stadio di lingue decadenti: una catastrofe ecolinguistica considerata in una prospettiva costruttivista. In: Valentini, Molinelli, Cuzzolin, Bernini (a cura di): *Ecologia linguistica*. Roma: Bulzoni, 9-25.
- Fishman, Joshua (2001) (ed): *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Orioles, Vincenzo (2003): *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*. Roma: Il Calamo.
- Perta, Carmela (2004a): La legislazione nazionale sulle minoranze linguistiche. In: *Itinerari*, XLIII, 1, 133-144.
- Perta, Carmela (2004b): *Language decline and death in three Arbëresh communities in Italy. A sociolinguistic study*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Telmon, Tullio (1984-1986): Alcune considerazioni sulle parlate di Faeto e Celle alla luce di una recente pubblicazione. In: *Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano*, 8-10, 27-33.
- Rother, Karl (1968): Die Albaner in Südtalien. In: *Mitteilungen der Oesterreichischen Geographischen Gesellschaft*. Bd,110, 1-20.

„Englisch ist Muss, Deutsch ist ein Plus“

Englisch als Brückensprache im Deutschunterricht in Ungarn
Márta Rábai - Stickl, Universität Kaposvár, rabaim@csoki.pfk.u-kaposvar.hu

Abstract

Der Europarat verfolgt seit den 60er Jahren eine Politik, die vor allem auf die Förderung der kleineren europäischen Sprachen abzielt, und auch das Konzept Mehrsprachigkeit wurde zu einem sprachpolitischen Ziel. Wie kann Mehrsprachigkeit in Ungarn gefördert werden, wo die Muttersprache nicht zu den indoeuropäischen Sprachen gehört? Es sollten vorhandene Sprachkenntnisse in den neuen Spracherwerb einbezogen werden und wir müssen überlegen, wie Englisch als L2 für den Unterricht von Deutsch als L3 hilfreich sein könnte.

1. Sprachpolitische Tendenzen in der EU

Zu Zeiten der Europäischen Union wächst die Forderung nach „globalen Bürgern“, welche mehr als zwei Sprachen sprechen (Marx 2001:179). Die Forderung nach Dreisprachigkeit aller Unionsbürger wird mit dem Argument unterstützt, dass sich mit bloßer Zweisprachigkeit keine europäische Identität herstellen lasse. Auch das Europäische Sprachenportfolio, ein Projekt des Europarates, wirbt für eine „Förderung der Mehrsprachigkeit und des Dialogs zwischen den Kulturen“. Mit Hilfe des Portfolios, welches für unterschiedliche Altersgruppen und Länder konzipiert ist, soll eine selbständige Beurteilung und Reflexion von Sprachkenntnissen und interkulturellen Erfahrungen erfolgen. Hierbei werden sprachliche Qualifikationen transparent gemacht und somit Sprachkenntnisse international vergleichbar. Ziele des Projekts sind die Erleichterung der Mobilität in Europa, die Stärkung und Bewahrung der kulturellen Vielfalt, die Förderung autonomen Lernens sowie die Ermutigung zum lebenslangen Sprachenlernen (vgl. Madrider Manifest und Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001).

1.1 Schulsprachenpolitische Tendenzen in Ungarn

Bei der Wahl der ersten Fremdsprache müsste in Betracht gezogen werden, dass Ungarisch keine indoeuropäische Sprache ist und deshalb anders gebaut ist als die traditionellen Fremdsprachen. Beim Fremdsprachenlernen müssen sich Ungarn auf völlig neue Strukturen einlassen. Unter lernpsychologischen Aspekten -- meinen viele -- sollten Kinder als erste Fremdsprache eine morphologisch komplizierte Sprache lernen. Das Latein war früher gut geeignet, heute wäre in dieser Hinsicht die deutsche Sprache eine gute Wahl. Die Vormachtstellung der englischen Sprache kann aber nicht gebrochen werden, das muss als unrealistisch abgelehnt werden. Es erscheint vielmehr angemessen, den Spracherwerb von sowohl Englisch als auch Deutsch zu fordern. Die Betonung soll auf einer zukünftigen echten Mehrsprachigkeit der Europäer liegen mit Englisch als Brücke zum weiteren Spracherwerb. Die Weltsprache Englisch bedeutet dann anstatt Bedrohung eine Chance.

Das Neue Schulprogramm in Ungarn (Das Welt-Sprache-Programm als neue Strategie des Bildungsministeriums 2002) hatte die Zielsetzung, den Fremdsprachenunterricht effektiv und effizienter zu gestalten. Es musste damit gerechnet werden - und auch die Statistiken zeigen eindeutig -, dass die Mehrheit der Lernenden als L2 Englisch lernen will. Beginnt man mit Englisch, so ist es schwer - wie Erfahrungen zeigen (vgl. Fragebögen-Ergebnisse aus eigenen Untersuchungen) - nach dieser am Anfang relativ leichten Sprache für das Erlernen anderer Sprachen zu motivieren. Von Experten wurde oft vorgeschlagen, als erste Fremdsprache nicht Englisch zu wählen, sondern mit einer Sprache aus dem Lebensumfeld der Kinder zu beginnen. Nach lernpsychologischen Aspekten sollte man eine morphologisch komplizierte Sprache lernen. Englisch könnte intensiv als zweite Fremdsprache im Alter von 10-12 vermittelt werden, wenn die Kinder für diese Sprache besonders aufgeschlossen sind - da sie ins Computer- und Pop-Musik-Alter kommen (vgl. Bausch: 2004). Deutsch und die anderen europäischen Sprachen würden von einer solchen Regelung profitieren, aber dazu brauchte man eine Konsequenz Sprachpolitik, die in Ungarn leider nicht vorzufinden ist. Gerade in den mittel- und osteuropäischen Ländern gibt es gute Gründe, Deutsch als erste Fremdsprache anzubieten, denn so wie vorhandene Englischkenntnisse für das Erlernen des Deutschen genutzt werden können, ist es auch umgekehrt. Für Lernende mit Muttersprache einer anderen Sprachfamilie sind die Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Englisch ein Vorteil, wenn es um das Erlernen beider Sprachen geht. Es wäre aber fatal zum Schluss zu kommen, der Weg zur deutschen Sprache führe grundsätzlich über das Englische (vgl. Krumm 2003).

Alles spricht dafür, keine starren Reihenfolgen für das Sprachenlernen vorzuprogrammieren, es wäre ideal, je nach lokalen, regionalen oder individuellen Konstellationen unterschiedliche Angebote für Fremdsprachen zu entwickeln. Wenn man zum Lernen anderer Sprachen neben Englisch motivieren möchte, wäre es gut, mit der ersten Fremdspra-

che früh anzufangen. In Ungarn gilt das für Deutsch vor allem, weil diese Sprache konkret als Nachbar- und Begegnungssprache existiert, in Form von Minderheiten, Touristen, persönlichen, Wirtschafts- und Schulkontakten, um mit Englisch darauf aufzubauen. Das kann aber nur dann zum Erfolg führen, wenn den Lernenden garantiert wird, dass sie anschließend Englisch lernen können und dass die Qualität des Englischunterrichts nicht darunter leidet, dass es als zweite Fremdsprache gelernt wird, sondern im Gegenteil davon profitiert.

Dennoch muss realistisch betrachtet werden, dass Deutsch als Fremdsprache eher den Rang einer zwar häufig gelernen, aber dennoch zweiten Fremdsprache einnimmt. Deutsch ist seit langem in Teilen Europas und in unterschiedlichem Maße weltweit eine Sprache, die Nutzen und Prestige hat, die nicht nur den Kontakt mit dem deutschen Sprachraum ermöglicht und trägt, sondern auch unter Nicht-Deutschsprachigen als Verkehrssprache Dienste leistet (vgl. Portmann 2005 Graz: Plenarvortrag).

1.2 Deutsch als Fremdsprache in Ungarn

In Ungarn gibt es eine Reihe guter Gründe Deutsch zu lernen. Erstens die Kontinuität des Kontakts des Ungarischen mit dem deutschen Sprachraum und die damit verbundene Möglichkeit die Sprachkenntnisse in verschiedenen kommunikativen Situationen zu gebrauchen.

Ungarn ist dem deutschen Sprachraum unmittelbar benachbart, daher gibt es viele persönliche Kontakte. Man kommt am häufigsten zu echter Kommunikation mit Deutschen und Östereichern. Deutsch als Nationalitätensprache rangiert in Ungarn an erster Stelle, die Sprecherzahl der deutschen Minderheit kann nach den letzten statistischen Erhebungen mit 37 500 angegeben werden. Von den meisten Ungarn wurde Deutsch im letzten Jahrhundert nicht als Fremdsprache betrachtet, sondern es war selbstverständlich Deutsch zu sprechen, Deutsch zu können. Als Fremdsprache hat es ebenfalls eine lange Tradition, bis zum Zweiten Weltkrieg war es überall präsent und die wichtigste Fremdsprache an Schulen.

Deutsch ist die Sprache des europäischen, geografischen, politischen, kulturellen Raumes und die Sprache des gesamten europäischen Subraumes. Die Länder Ostmittel- und Osteuropas haben viele historische Verbindungen mit dem deutschen Sprachraum.

2. Prinzipien für das Unterrichten von Fremdsprachen

1. Der Fremdsprachenunterricht muss früh beginnen, dadurch kann die zur Verfügung stehende Zeit verlängert werden.
2. Das Curriculum in der ersten Fremdsprache kann verkürzt werden, um für weitere Sprachen Platz bzw. Zeit zu schaffen. Viele ExpertInnen sind der Meinung, dass die erste Fremdsprache zu lange unterrichtet wird, und dadurch Themen und Stunden zu langweilig werden.
3. Sprachliche Sensibilisierungsprogramme, Sprachaufmerksamkeit und language awareness vom Beginn des schulischen Unterrichts an stellen eine wesentliche Perspektive zukünftigen europäischen Sprachunterrichts dar. Man kann die Kinder schon früh mit Fremdsprachen konfrontieren und sie für Mehrsprachigkeit sensibilisieren, ohne systematischen Spracherwerb zu betreiben.
4. Die Fremdsprache kann als Medium des Unterrichts eingesetzt werden, in den bilingualen Unterrichtsformen könnten zwei Ziele auf einmal erreicht werden: Sprachunterricht und Fachunterricht. Diese Formen und Modellen ermöglichen eine Intensivierung des Sprachenlernens.
5. Der Fremdsprachenunterricht muss auch über Schule hinaus verstärkt angeboten und forciert werden (vgl. Cillia 1997: 37). Das Sprachenlernen ist eine lebenslange Aufgabe, deshalb ist es wichtig, die Motivation, die Fähigkeiten und auch das Selbstvertrauen der Lernenden zu fördern, Lernstrategien bewusst zu machen und neue Strategien für die Kommunikation und für das Lernen beizubringen (vgl. GeR: 17)
6. Der Unterricht einer zweiten oder dritten Fremdsprache sollte die Mehrsprachigkeit des Menschen selbst zum Thema machen (vgl. Krumm 1995: 23). Er stellt eine Brücke zwischen verschiedenen Sprachen dar, die es erlaubt, diese zu vergleichen, um den Lernenden die Augen zu öffnen „für die Vielfalt der möglichen Ausdrucksweisen zur Wiedergabe der gleichen Vorstellung, der gleichen Empfindung, des gleichen Gedankens“ -wie Wandruska formuliert - und es „lehrt uns, über unsere Sprachen nachdenken“ (1991: 16).

3. Englisch als Brückensprache im Deutschunterricht

Englisch als Brücke zum weiteren Spracherwerb erscheint besonders für DaF sinnvoll, da die englische und deutsche Sprache der Indoeuropäischen Sprachfamilie angehören und grundlegende Gemeinsamkeiten in Wortschatz, Morphologie, Syntax sowie in weiteren Bereichen aufweisen. Dieses vorhandene Wissen kann nutzbar gemacht und in den Unter-

richt von Deutsch als zweite Fremdsprache integriert werden. Durch eine Betonung bereits vorhandener Sprachkenntnisse kann der Erwerb einer dritten Sprache für die Lernenden attraktiver und zugleich effektiver gestaltet werden. Ein Einsatz von Englisch als Lernbrücke bietet sich bereits im Anfängerunterricht bei der Wortschatzarbeit an.

3.1 Möglichkeiten für den Einsatz von Englisch: vergleichend-kontrastierend

Obwohl die meisten Forschungsarbeiten zum Thema „Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch“ die Besonderheiten des L3-Erwerbs hervorheben, gibt es bisher selten konkrete Vorschläge zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts. Bezüglich Unterrichtsmethoden und Lehrwerken gibt es wenige - in Ungarn meines Wissens keine-, die spezifisch für den L3-Erwerb entwickelt wurden. Diese Situation resultiert möglicherweise aus dem Wunsch, die theoretische von der angewandten Linguistik abzugrenzen, führt aber gelegentlich zu einer Vernachlässigung potenziell anwendbarer Forschungsergebnisse und ihrer entsprechenden therapeutischen Maßnahmen (vgl. Marx 2005). Eine umfassende Auflistung konkreter didaktischer und methodischer Vorschläge war nicht Ziel der Untersuchung von Marx, es wurden jedoch einige Vorschläge für den DaF-Unterricht im deutschsprachigen Raum entworfen (vgl. hierzu auch Hufeisen 1994, Agafonova 1997). Da sich die erwähnten Forschungsergebnisse auf das Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache nach dem Englischen beziehen, wenn eine nähere etymologische Verwandtschaft zwischen diesen zwei Fremdsprachen als zwischen der L3 und der Muttersprache besteht, können die Erfahrungen von Marx auch für die Untersuchungen in Ungarn bedeutend sein.

Aus theoretischer Sicht ist es nötig, zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem einer zweiten Fremdsprache -wie das Deutsche in dieser Situation -zu unterscheiden.

Unberücksichtigt von der Typologie der ersten Fremdsprache dürften die schon gewonnenen Lernerfahrungen und die (meta-) sprachlichen Vorkenntnisse den L3-Lerner schon zu Beginn des Fremdsprachenlernens kompetenter machen als einen L2-Lerner. Das L3-Unterrichtsverfahren muss das Fremdsprachenlernen demgemäß zu steuern versuchen. In welchem Grade diese bereits vorhandenen Erfahrungen und Kenntnisse konkret angewandt werden, scheint jedoch mehr von der früher gelernten Fremdsprache abzuhängen als von ihrer bloßen Existenz (Michiels 1998: 92). Die bewusste Nutzung vorhandener Englischkenntnisse könnte den Prozess des Deutschlernens erheblich fördern.

3.2 Fragen vor der empirischen Untersuchung

1. Wie beeinflusst die L2 Englisch die L3 Deutsch bei Lernenden mit L1 Ungarisch?
2. Angesichts der relativ nahen etymologischen Verwandtschaft zwischen den zwei gelernten Fremdsprachen: Wo bestehen Anknüpfungsmöglichkeiten und welche Konsequenzen für den Unterricht bringt dies mit sich?
3. Deutsch als zweite Fremdsprache unterscheidet sich von Deutsch als erster Fremdsprache. Wie sollte dies in der Unterrichtsmethodik und Thematik berücksichtigt werden?
4. Inwieweit können die Vorkenntnisse der englischen Sprache bei der Planung von Deutschlehrmaterialien berücksichtigt werden?

4. Hypothesen

1. L2 Englisch übt einen größeren Einfluss auf L3 Deutsch aus als L1 Ungarisch.
2. Interferenzen betreffen häufiger den Bereich der Lexik.
3. Mit zunehmendem Kompetenzniveau in L3 verliert L2 ihren Einfluss als Bezugsgröße.
4. Fortgeschrittenere Lernende verfügen über ein höheres Sprachbewusstsein.
5. Darstellung der empirischen Untersuchung

Die empirischen Untersuchungen wurden an vier Gymnasien und zwei Universitäten durchgeführt. Bei der Wahl der Institutionen wurde die geographische Lage berücksichtigt: In zwei Gymnasien aus West-Ungarn - in Szombathely und in Zalaegerszeg, in Kaposvár und in Nyíregyháza und an zwei Universitäten - in Győr und in Kaposvár wurden die Fragebögen ausgefüllt, insgesamt wurden 250 Fragebögen ausgewertet. An den gleichen Institutionen wurden Interviews mit Hilfe eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Die meisten der befragten DeutschlehrerInnen (24/19) unterrichten Deutsch schon lange (20,16,14 Jahre), sie sind also erfahren und haben sich mit Lernenden beschäftigt, deren zweite Fremdsprache Deutsch ist. Einige haben erwähnt, dass sie früher Deutsch nach dem Russischen als L2 gelehrt haben.

Zuerst wurden die KollegInnen nach ihren Sprachkenntnissen gefragt:

- welche Sprache sie außer dem Deutschen gelernt haben
- ob sie Englisch gelernt haben
- Niveau der Englischkenntnisse

Aus den Antworten geht es hervor, dass 20 Lehrerinnen Englisch, 2 Russisch und zwei Französisch gelernt haben, 17 von den befragten haben eine dritte Fremdsprache gelernt (Latein, Italienisch, Finnisch, Niederländisch, Spanisch, Japanisch).

Die meisten haben erwähnt, dass sie Englisch in den letzten 10 Jahren gelernt haben, weil sie es für ihre Arbeit brauchen: die Lehrwerke für Deutsch enthalten viele englische Begriffe ("in den deutschen Texten, vor allem in der Presse, gibt es so viele englische Wörter, dass man sie ohne Englischkenntnisse nur mit Mühe verstehen kann") und sie behaupten, dass sie ihren SchülerInnen besser helfen können, wenn sie selbst auch über englische Sprachkenntnisse verfügen. Elf KolleginInnen waren der Meinung "alle DeutschlehrerInnen sollten schon an der Uni Englisch lernen". Aus den Antworten geht hervor, dass die meisten die Rolle des Englischen erkennen und sie wichtig finden, sie selbst möchten mehr über die englische Sprache wissen. Nur eine Lehrerin hat mitgeteilt, dass sie sich für das Englische nicht interessiert (sie spricht gar nicht diese Sprache). Es herrscht aber Einigkeit darüber, dass die Kombination von Deutsch und Englisch zu einem festen Bestandteil des schulischen Sprachenlernens geworden ist, aber sie finden, es wäre viel besser umgekehrt: Deutsch als L2 und Englisch als L3 zu unterrichten. In den Antworten gibt es nur Nuancen, die meisten (73%) formulierten resigniert ("es ist nicht günstig Englisch als L2 zu unterrichten", "ich habe es schon akzeptiert, aber ich bin mit der Situation nicht einverstanden", "es ist ein Blödsinn, aber was kann man tun? Englisch ist in.")

24% der befragten LehrerInnen äußerten sich über die Rolle des Englischen so, dass sie die Hegemonie des Englischen störend finden. Zwei Personen finden, die Situation sei so ähnlich wie früher mit dem Russischen: "Damals kam das Deutsche wegen des Russischen zu kurz, heute wegen des Englischen".

Es war interessant zu hören, dass 84% der KollegInnen die Fragestellung hochinteressant finden und positiv bewerten. Auf die Frage, ob sie diese Konstellation von Sprachen als Vorteil oder Nachteil empfinden, antwortete die Mehrheit (87%), dass sie eher die Nachteile sehen. Eine Befragte formulierte es so: "Das Deutsche ist im Gegensatz zum Englischen eine präzise Sprache und viele SchülerInnen (mit Englisch als L2) können diese Präzision nicht akzeptieren." Eine andere Befragte hat die Lernschwierigkeiten betont: es gibt viele grammatische Phänomene im Deutschen, die im Englischen nicht existieren oder anders benutzt werden (z.B. Deklination der Subjektive und Adjektive, Konjugation der Verben, die verschiedenen Pluralendungen).

„Lernende mit L2 Deutsch sind die deutsche Genauigkeit gewohnt, später lernen sie L3 Englisch viel leichter und schneller.“ Wenn der Lernende mit der Präzision der deutschen Sprache konfrontiert wird, ist er schockiert und benutzt das Englische lieber.“

Hinsichtlich der Frage, wie sich ihre SchülerInnen zu den betroffenen Sprachen verhalten, sind die Meinungen geteilt. Einige betonten die Rolle der Motivation, dabei wurde auch die Lehrermotivation hervorgehoben. Die geographische Lage scheint auch bestimmend zu sein, in Szombathely und in Zalaegerszeg (die beiden sind in einem Komitat zu finden, das dem deutschen Sprachraum unmittelbar benachbart ist) gibt es viele persönliche Kontakte, die deutsche Sprache kann häufig benutzt werden. In diesen Städten meinen die Lernenden, dass sie das Deutsche unbedingt brauchen. In Nyíregyháza und in Kaposvár waren sich alle Befragten darüber einig, dass das Englische populärer sei und ihre SchülerInnen diese Sprache nützlicher finden. Die Studenten und die Dozenten an den Universitäten haben einen anderen Aspekt hervorgehoben, sie waren der Meinung "Englisch muss man für die Arbeit beherrschen aber für die persönlichen Kontakte eher das Deutsche". Die Studenten in Győr waren der gleichen Meinung. Diese Auffassung kann auch bei der Wahl der Form von Sprachprüfungen nachgewiesen werden.

Aus den Antworten kann man schließen, dass alle Lehrerinnen die Erfahrung haben, dass die zwei Sprachen einander im Lernen beeinflussen, besonders in der Anfangsphase. Der Wortschatz wurde "als störender Faktor" an erster Stelle erwähnt, dem folgt die Aussprache. Aus den Antworten kann abgelesen werden, dass Interferenzfehler auch oft in der Syntax vorkommen, die Lernenden wollen die deutschen Sätze nach englischen Regeln bilden.

"In manchen Fällen können grammatische Phänomene Transfer verursachen, z. B. bei Passivkonstruktionen". Alle Befragten haben die Erfahrung gemacht, dass die Lernenden, die die zweite Fremdsprache lernen, über bessere kommunikative Fertigkeiten verfügen, ihre Vorkenntnisse, wie z.B. Lerntechniken, Lernstrategien verwenden können (besonders im Leseverstehen), kreativer sind, mehr Interesse für Sprachen selbst zeigen. Es war interessant zu erfahren, dass die Meinungen über das Vorkommen der Transfer- bzw. Interferenzfehler geteilt sind. Einige meinen, dass die Lernenden diese Fehler häufiger schriftlich begehen, während andere behaupten, dass diese Fehler in mündlichen Produktionen häufiger zu bemerken sind. Es gab auch eine dritte Gruppe, die der Ansicht waren, dass diese Fehler sowohl mündlich als auch schriftlich vorkommen können. Ob die Lernenden es bemerken, wenn sie einen Interferenz- bzw. Transferfehler begehen, kann nicht eindeutig festgestellt werden, aber viele haben über die Erfahrung berichtet, dass die Lernenden sich oft selbst korrigieren können.

(Wegen Zeitmangels wurden noch nicht alle Antworten von Lernenden ausgewertet, als „Kostprobe“ wurden aber einige interessante Ergebnisse auf der Tagung in Bolzano in Form eines Diagramms dargestellt.)

6. Fazit

1. Deutschunterricht in Ungarn sollte die besondere Situation von DaFnE-Lernenden in Betracht ziehen. Die Motivation (z.B. unterschiedliche Funktionen der zwei Sprachen) und die Bewusstmachung des eigenen deklarativen sowie prozeduralen Wissens könnten den Unterricht effektiver machen.
2. Die Lehreraus- und -fortbildung sollte eine neue Rolle in der Umsetzung der europäischen Mehrsprachigkeitspolitik bekommen: Ein möglicher Weg wäre, LehrerInnen als „Expertinnen für Mehrsprachigkeit“ auszubilden (Krumm 1999).
3. Sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden hätten gern ein Lehrwerk, das nach dem Konzept „Deutsch nach Englisch“ gestaltet ist.

7. Anhang

Fragebogen

Umfrage zu Deutsch als L3

A PERSÖNLICHE ANGABEN

1. Seit wann lernst du Englisch ? Und Deutsch? Stundenzahl pro Woche. Niveau der Sprachkenntnisse (Selbsteinschätzung)
2. Möglichkeiten zum Üben des Englischen und des Deutschen
3. Persönliche Kontakte
4. Welche Fremdsprache sprichst du lieber?
5. Was meinst du: wozu brauchst du diese Fremdsprachen?

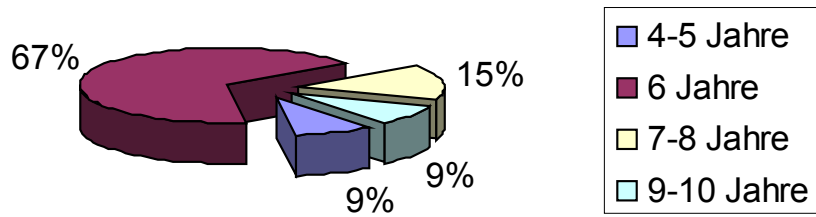
B FRAGEN ZUM SPRACHENLERNEN

1. Hilft dir Englisch beim Deutschlernen?
2. Wie häufig benutzt du Wörter aus dem Englischen, wenn dir das richtige deutsche Wort nicht einfällt?
3. Versuche dich an eine konkrete Unterrichtssituation zu erinnern, in der dir Englisch geholfen hat und beschreibe diese Situation bitte.
4. Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du aufgrund von Englisch Fehler gemacht hast? Beschreibe sie bitte.
5. Wie häufig spricht ihr in den Sprachstunden über die Lernmethoden?
6. Wie häufig vergleicht die Lehrperson in deiner Deutschstunde die englische Grammatik mit der deutschen Grammatik?

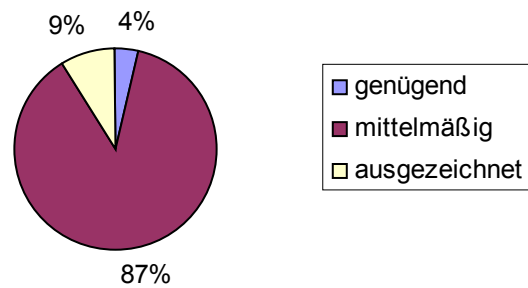
C STRATEGIEN IM FREMDSPRACHENLERNEN

1. Hast du über die Lernstrategien gehört? In welcher Stunde?
2. Hast du eigene Methoden, Tipps und Tricks, die dir beim Lernen helfen?
3. Benutzt du das Internet beim Fremdsprachenlernen?
4. Versuchst du mit Muttersprachlern (native speaker) zu sprechen?
5. Was machst du, wenn du etwas nicht weißt?
6. Was findest du wichtiger im Sprechen: Genauigkeit oder Flüssigkeit?
7. Was meinst du: wie könnten vorhandene Englischkenntnisse beim Lernen des Deutschen helfen?

Seit wann lernen sie Englisch



Niveau der Sprachkenntnisse im Englischen



Literatur

- Bausch, Karl - Richard (1997) (ed): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache 2001.
- Cillia, Rudolf de (1995): Tendenzen und Prinzipien europäischer Sprachenpolitik
- Heid, Manfred (1990): „Gedanken zur europäischen Sprachenpolitik oder über die Notwendigkeit der europäischen Mehrsprachigkeit“ In: Bausch K.R. / Heid M. (eds) ,71-77.
- Hufeisen, Britta (1995): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion, Frankfurt a.M.
- Krumm, Hans - Jürgen (1995): Das Erlernen einer zweiten oder dritten Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten
- Marx, Nicol (2001): „Es war einmal...“ Die Einflüsse des Englischen als erster Fremdsprache auf schriftliche Leistungen im Deutschen als zweiter Fremdsprache. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, H.5, 182-210.
- McLaughlin, Barry (1989): Processing a new Language: Does Knowing Other Languages Make a Difference? In: Dechert, Hans W. / Raupach, Manfred (eds): Interlingual Processes, Tübingen. Narr, 5-16.
- Neuner, Gerhard (1996): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“. In: Deutsch als Fremdsprache, H.4, 211-217.
- Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch, H.2/1995, 58 - 59.
- Trim / North / Coste (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
- Wandruszka, Mario (1991): „Wer fremde Sprachen nicht kennt...“ Das Bild des Menschen in Europas Sprachen

Einige Ergebnisse einer Untersuchung zur Effektivität des Deutschunterrichts in ausgewählten bilingual unterrichteten Schülergruppen

Renata Rozalowska - Żadło, Universität Gdańsk, kknjorzr@univ.gda.pl

Abstract

In diesem Beitrag wird über ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung berichtet, die der Frage nachgeht, ob die intensivere Beschäftigung mit der deutschen Sprache während des Sachfachunterrichts sich auf die Deutschkenntnisse der bilingual unterrichteten Schüler positiv auswirkt. Anhand von 12 Tests wurden die Leistungen der untersuchten Gruppe im Bereich des kreativen Schreibens und des Leseverstehens überprüft. Außerdem werden kurz Probleme angesprochen, die die praktische Umsetzung des bilingualen Unterrichts in Polen mit sich bringt.

1. Bilinguale Bildungsgänge in Polen

In Polen existieren seit den 60er Jahren Schulen, in denen Englisch als Unterrichtssprache verwendet wird. In diesen Schulen werden mehrere Fächer ausschließlich auf Englisch unterrichtet und die Schüler bekommen am Ende ihrer Ausbildung die Möglichkeit, das Internationale Abitur zu bestehen, das ihnen den Weg zu Universitäten in aller Welt öffnet.

Bis heute gelten diese Schulen als Eliteschulen, in die nur die Besten aufgenommen werden. Eine weitere alternative Unterrichtsform bieten die sog. bilingualen Bildungsgänge, die in Polen seit Anfang der 90er Jahre existieren.

Der Unterschied zu den oben erwähnten Schulen mit Englisch als Unterrichtssprache besteht darin, dass im Sachfachunterricht zwei Arbeitssprachen benutzt werden: Polnisch und eine Fremdsprache.

Im Schuljahr 2003/2004 gab es in etwa 98 Schulen bilinguale Zweige mit folgenden Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch, Deutsch, Italienisch und Russisch.¹

Bilingual können folgende Sachfächer unterrichtet werden: Mathematik, Physik mit Astronomie, Chemie, Informatik, Biologie, Umweltschutz, Elemente der allgemeinen Erdkunde und Geschichte, Musik und Kunst. (Przybylska-Gmyrek 1999: 299)

Aus meinen Umfragen geht jedoch hervor, dass für den bilingualen Unterricht am häufigsten solche Fächer wie Mathematik, Physik, Chemie, Erdkunde und Biologie gewählt werden.

2. Untersuchung

In diesem Beitrag wird über einige Ergebnisse einer Untersuchung berichtet, im Rahmen derer untersucht wurde, ob die intensivere Beschäftigung mit der deutschen Sprache während des Sachfachunterrichts sich auf die Deutschkenntnisse der bilingual unterrichteten Schüler positiv auswirkt. Dazu wurde das Können der Schüler beider Testgruppen im Bereich einer rezeptiven Fertigkeit - des Leseverstehens - und einer produktiven - der kreativen schriftlichen Textproduktion - untersucht.

2.1 Untersuchungsinstrumente

Die Tests wurden in drei Reihen in dreimonatigen Abständen innerhalb von einem Schuljahr durchgeführt. Jede Testreihe bestand aus vier Teilen: aus zwei Leseverstehentests und zwei Aufgaben zur freien Textproduktion, die an einem Tag innerhalb von vier Unterrichtsstunden (4 x 45 Min.) gelöst werden mussten.

Zur freien Textproduktion wurden sechs Aufgaben konzipiert, wobei es sich um drei Themen für eine Stellungnahme und drei Aufgaben zum kreativen Schreiben handelte. Bei den Aufgaben der zweiten Gruppe dienten eine Zeichnung, der Anfang einer Weihnachtsgeschichte und ein Gedicht als Anregung zum Schreiben. Die Schüler sollten anhand dieser Vorgaben ihre eigenen Texte verfassen. Die Wortzahl wurde bei den Stellungnahmen auf 150 und bei den Kurzgeschichten auf 100 Wörter beschränkt.

Mithilfe von diesen Aufgaben wurden folgende Elemente untersucht: Reichhaltigkeit und Differenziertheit des Wort-

¹ www.mobidic.org

schatzes, sinnvoller Gebrauch feststehender Wendungen, Klarheit und Variation im Satzbau, Geschick in der Satzverknüpfung, die sprachliche Richtigkeit (vgl. 3.1) und das Verfassen von längeren zusammenhängenden Texten.

Der Leseverstehenstest umfasste drei literarische Texte und drei Sachtexte. Anhand dieser Texte wurden das globale und detaillierte Verstehen des Textinhalts, das Verstehen von lexikalischen Einheiten, das Ermitteln der Wortbedeutung anhand des Kontextes sowie das Übersetzen bestimmter Fachbegriffe in die Muttersprache geprüft.

Es wurden diverse Aufgabentypen benutzt, u.a. Zuordnungsübungen, Multiple-Choice-Aufgaben, Richtig/Falsch-Aufgaben, Fragen zum Textinhalt und Übersetzungsaufgaben.

Bei der Durchführung wurde darauf geachtet, dass alle Tests unter gleichen Bedingungen stattfinden. Dies betraf sowohl die Lehrpersonen, die die Aufsicht übernahmen als auch den Zeitpunkt, zu dem die Tests geschrieben wurden.

Die Aufsicht wurde in allen Fällen von der Autorin dieser Arbeit geführt, wodurch für alle Schüler eine fast identische Ausgangsbasis geschaffen wurde.

Alle Schülergruppen bekamen die gleichen Anweisungen und die nötigen Erklärungen. Es wurde ihnen auch das Ziel der Untersuchung erklärt.

Zusätzlich wurden zwei Umfragebögen benutzt, um eine genaue Charakteristik der Untersuchungsgruppen erstellen zu können und ihre subjektive Meinung bezüglich der Organisation des bilingualen Unterrichts zu erfassen.

Mit der Testdurchführung waren einige Probleme verbunden. Am Ende des Schuljahres waren die Schüler sehr oft übermüdet, weil ihre Leistungen in fast allen Fächern intensiv geprüft wurden. Der Deutschttest, den sie im Rahmen der Untersuchung schrieben, hatte keinen Einfluss auf ihre Note im Fach Deutsch, aus diesem Grund waren einige Schüler demotiviert und lösten die gestellten Aufgaben nachlässig.

2.2 Untersuchungsgruppen

An der Untersuchung nahmen 81 Schüler aus drei bilingual unterrichteten Klassen teil. Sie wurden in diese Klassen ohne Deutschkenntnisse, nur aufgrund eines Sprachbegabungstests aufgenommen. Sie genossen in der sog. Null-Klasse sehr intensiven Sprachunterricht (18 Stunden in der Woche). Danach wurde der Deutschunterricht mit sechs Stunden in der Woche fortgesetzt. Zusätzlich wurden drei bzw. vier Sachfächer bilingual unterrichtet. Es handelte sich dabei um Informatik, Physik, Mathematik, Erdkunde, Biologie und Chemie.

Die Vergleichsgruppe bildeten 83 Schüler aus drei Klassen mit sog. erweitertem Deutschunterricht (fünf bis sechs Stunden pro Woche), die bei der Aufnahme entsprechende Sprachkenntnisse in der Zielsprache nachweisen mussten. Alle Schüler waren zur Zeit der Untersuchung 17 bzw. 18 Jahre alt und lernten in den allgemein bildenden Oberschulen (Sekundarstufe II) das dritte Jahr.

3. Die Untersuchungsergebnisse

In der Folge werden die Ergebnisse der Untersuchungen zu der produktiven und rezeptiven Fertigkeiten in dieser Reihenfolge präsentiert.

3.1 Die Untersuchungsergebnisse im Bereich der Textproduktion

Die Analyse der schriftlichen Arbeiten ergab, dass die bilingual unterrichteten Schüler im Vergleich zu den Schülern aus den Klassen mit erweitertem Deutschunterricht über einen etwas reicheren und differenzierteren Wortschatz verfügen und öfter deutsche idiomatische Wendungen zu benutzen versuchen. Gleichzeitig bereitet ihnen die treffende Wortwahl und die Verwendung der idiomatischen Wendungen in einem richtigen Kontext erhebliche Probleme, weswegen einige ihrer Aussagen unverständlich waren. Dies führte zu einem deutlichen Anstieg der gesamten Fehlerzahl. Ähnliches konnte im Bereich der Wortbildung festgestellt werden: Die Schüler verwendeten die ihnen bekannten Regeln sehr kreativ, aber oft falsch. Die Texte der bilingual unterrichteten Gruppe zeigten zwar eine größere Variabilität der verwendeten Satzstrukturen (z.B. wurden mehrgliedrige Satzgefüge bevorzugt), aber es konnte auch festgestellt werden, dass die Schüler immer noch große Schwierigkeiten mit der richtigen Stellung des Prädikats in den Haupt- und Nebensätzen hatten. Die bilingual unterrichtete Schülergruppe hatte Probleme mit der Artikelverwendung. Dies bezieht sich sowohl auf die Zuschreibung des falschen Genus als auch auf das Verwechseln von bestimmten und unbestimmten Artikeln.

In der Kategorie der sprachlichen Richtigkeit wurden durch die Errechnung eines Fehlerindexes die grammatischen, lexikalischen, orthographischen Fehler und Zeichensetzungsfehler erfasst. Hier erreichten die bilingual unterrichteten Schüler ähnliche Ergebnisse wie die nicht-bilingual unterrichteten Schüler.²

² Die Bewertungskriterien wurden in Anlehnung an die in Polen zugelassenen Lehrprogramme und die Prüfungen Deutsches Sprachdiplom der Ständigen Konferenz der

Insgesamt weisen die Testergebnisse darauf hin, dass die Leistungen der bilingual unterrichteten Schüler im Bereich der freien Textproduktion nicht signifikant besser als die der Schüler aus den Klassen mit erweitertem Deutschunterricht sind.

Möglicherweise ist der Leistungsunterschied gerade in diesem Bereich nicht besonders markant, weil während des bilingualen Sachfachunterrichts die meisten Aufgaben mündlich gelöst werden und die schriftlichen Hausaufgaben, die das Verfassen von längeren, zusammenhängenden Texten verlangen, selten aufgegeben werden.

Hervorzuheben ist, dass sich hinter den Fehlern der bilingual unterrichteten Schüler keineswegs nur Ignoranz und Inkompetenz verbergen. Diese Fehler zeugen vom Lernfortschritt, weisen auf ein relativ fortgeschrittenes Lernstadium hin, in dem sich die untersuchte Schülergruppe befindet und zeugen von ihrer Kreativität beim Anwenden des bereits erworbenen Wissens.

An dieser Stelle sollten auch die Erfahrungen der deutsch-englischen bilingualen Bildungsgänge in Kanada erwähnt werden. Bei der Untersuchung des deutschen bilingualen Programms in Edmonton wurde festgestellt, dass der systematischen Bearbeitung der Sprache (des Ausdrucks, der Grammatik, der Orthographie) und der Fehlerkorrektur viel Aufmerksamkeit gewidmet werden muss, weil die Fehler nicht von selbst verschwinden. (Prokop 1997: 44ff.)

Wie bereits erwähnt wurde, waren einige Aussagen der polnischen bilingual unterrichteten Schüler wegen der Häufung verschiedener Fehler unverständlich, wodurch das Hauptziel sprachlicher Kommunikation, nämlich sich zu verständigen, nicht erreicht wurde. Es wäre also sinnvoll auf den kanadischen Erfahrungen aufzubauen, um zu vermeiden, dass die Fehler gefestigt werden.

3.2 Untersuchungsergebnisse im Bereich des Leseverstehens

Die Testergebnisse im Bereich der literarischen Texte zeigen, dass die Leistungen der bilingual unterrichteten Schüler etwas besser als die der nicht-bilingual unterrichteten Schüler sind.

Im Bereich des globalen Leseverständnisses lassen sich aber noch keine bedeutenden Unterschiede feststellen. Die Unterschiede werden jedoch im Bereich des detaillierten Leseverstehens etwas deutlicher. Acht Items von 36 wurden von den bilingual unterrichteten Schülern signifikant besser gelöst. Allerdings ist die Anzahl der Items zu gering, um verallgemeinernde Aussagen treffen zu können.

Aus den Tests, die anhand von Sachtexten konzipiert wurden, konnten folgende Schlussfolgerungen gezogen werden: Die bilingual unterrichteten Schüler erreichten mit steigender Tendenz bei allen drei Tests höhere Mittelwerte als die nicht-bilingual unterrichteten Schüler.

Die Mittelwerte zeigen, dass diese Schülergruppe alle Aufgabentypen besser gelöst hat. Die bilingual unterrichteten Schüler sind im Stande, die Schlüsselwörter im Text richtig zu erkennen. Sie erkennen und verstehen die Paraphrasen der schwierigen Textstellen besser als die Vergleichsgruppe und nutzen die in den paraphrasierten Aussagen enthaltenen Informationen bei der Lösung der Aufgaben. Die bilingual unterrichteten Schüler können besser als die nicht-bilingual unterrichteten Schüler Informationen, die über den ganzen Text verstreut sind, entnehmen und zusammenfügen. Bei unbekanntem Wortschatz aktivieren sie Inferierungsstrategien und benutzen den Kontext, um die Bedeutung der unbekanntem Wörter zu entschlüsseln.

Im Gegensatz zu den oben präsentierten Ergebnissen der Aufgaben zur kreativen Textproduktion weisen die Leistungen im Bereich des Leseverstehens, besonders in Bezug auf Sachtexte, deutlichere Unterschiede zu Gunsten der bilingual unterrichteten Schüler auf.

Dieser Umstand lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass die Schüler während des Sachfachunterrichts mit authentischen deutschen Materialien arbeiten: mit Fachtexten, Tabellen und Diagrammen, denen sie bestimmte Informationen entnehmen müssen. Dabei erarbeiten sie entsprechende Techniken, die ihnen den Umgang mit fremdsprachlichen Texten erleichtern, auch wenn sie relativ viele unbekannte Wörter enthalten.

Die Leistungsunterschiede im Bereich des Leseverständnisses von literarischen Texten fallen nicht so deutlich zu Gunsten der bilingual unterrichteten Schüler aus. Zum einen ist dieser Umstand wahrscheinlich auf die eingeschränkte Aussagekraft eines der verwendeten Tests zurückzuführen, zum anderen könnte das bedeuten, dass die Schüler mit den literarischen Texten wegen ihrer Fiktionalität anders als mit den Sachfachtexten umgehen und die während des sachfachlichen Unterrichts erworbenen Techniken nicht einsetzen können.

3.3 Ergebnisse von entsprechenden Untersuchungen in Deutschland

Die Erkenntnisse dieser in Polen durchgeführten Untersuchung stimmen mit denen überein, die in den letzten Jahren in Deutschland in den bilingualen Zweigen mit Englisch durchgeführt wurden. Die Analyse der schriftlichen Arbeiten in der Studie von Wode und seinen Mitarbeitern ergab, dass das sprachliche Niveau der bilingual unterrichteten Schüler und der Schüler aus den Kontrollgruppen durchaus vergleichbar ist und dies als ein normales Entwicklungsstadium betrachtet werden sollte. (Wode et al 1996: 15-42, Wode 1998: 55-75) Es muss allerdings erwähnt werden, dass in dieser Studie die Leistungen der bilingual unterrichteten Schüler nach nur sieben Monaten des bilingualen Unterrichts untersucht wurden. (Kickler 1995: 138)

Zu ähnlichen Ergebnissen im Bereich des Leseverständnisses kommt Bredenbröker, der anhand einer zweijährigen Untersuchung ein erhebliches Anwachsen von Leistungsunterschieden zwischen den bilingual und nicht-bilingual unterrichteten Schülern bereits nach einem Jahr bilingualen Unterrichts feststellte. (Bredenbröker 2000: 99-100)

4. Andere Faktoren, die die Untersuchungsergebnisse beeinflussen

Bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse muss aber noch auf andere Faktoren eingegangen werden, die möglicherweise den Lernprozess der polnischen Schüler positiv beeinflusst haben.

Um einen Platz in einer bilingualen Klasse bewerben sich vier bis sieben motivierte Schüler, die hoffen dank des bilingualen Unterrichts bessere Zukunftsperspektiven zu gewinnen.

Es ist also anzunehmen, dass es sich um besonders leistungsstarke und leistungswillige Schüler handelt.

Dieses Problem erwähnt auch Iluk, der bemerkt, dass in die bilingualen Klassen keine leistungsschwächeren Schüler aufgenommen werden, weil der bilinguale Sachfachunterricht von den Lernern besondere intellektuelle Begabungen und überdurchschnittliche Arbeitsleistungen verlangt. (Iluk 2000: 8)

Anhand des Sprachbegabungstests werden die besten Kandidaten ausgewählt, die theoretisch über keine Vorkenntnisse in Deutsch verfügen. Aus der durchgeführten Umfrage geht aber hervor, dass nur etwas mehr als ein Drittel von ihnen tatsächlich Anfänger waren. Somit ist also die Voraussetzung, nur Schüler ohne Sprachkenntnisse aufzunehmen, nicht erfüllt. Die Sprachkenntnisse der Schüler werden dank dem sehr intensiven Deutschkurs in der sog. Null-Klasse (18 Unterrichtsstunden pro Woche) weiterentwickelt. Das Ausgangsniveau einer bilingualen Klasse ist also wesentlich höher als das Ausgangsniveau einer Klasse mit erweitertem Deutschunterricht.

Die Schüler aus den bilingualen Klassen fahren im Rahmen eines Schüleraustausches öfter als die nicht-bilingual unterrichteten Schüler in die deutschsprachigen Länder. Dadurch haben sie auch einen intensiveren Kontakt zu Muttersprachlern. Auch das steigert zusätzlich ihre Motivation, die deutsche Sprache möglichst gut zu beherrschen.

In Anbetracht der oben erwähnten Umstände wäre also zu erwarten gewesen, dass der Leistungsunterschied zwischen den untersuchten Gruppen viel deutlicher zu Gunsten der bilingual unterrichteten Schüler ausfällt.

5. Probleme des bilingualen Unterrichts in den untersuchten Gruppen

Aufgrund der Ergebnisse von Umfragen, die unter Schülern und Lehrern durchgeführt wurden, können einige Schwierigkeiten aufgezeigt werden, die die Effektivität des bilingualen Unterrichts in Bezug auf die sprachlichen Leistungen der untersuchten Schüler negativ beeinflussen könnten. Zu diesen gehören u.a.: das Fehlen einer einheitlichen Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichts, Mangel an Lehrplänen, unklare Lehr- und Lernziele, Mangel an entsprechenden Lehrmaterialien, die für die polnische Schule geeignet sind, Mangel an Lehreinrichtungen, in denen Lehrer speziell für die bilingualen Bildungsgänge ausgebildet werden könnten und ein unzureichendes Fortbildungsangebot für die bereits bilingual unterrichtenden Lehrer.

Da sich das bilinguale Lernen und Lehren in Deutschland anscheinend bewährt hat, sollten vielleicht die Probleme, die die praktische Umsetzung dieser spezifischen Unterrichtsform in Polen mit sich bringt, genau analysiert und nach Möglichkeit schrittweise gelöst werden, wobei die Einrichtung von Studiengängen zur Ausbildung von zukünftigen bilingualen Sachfachlehrern und Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen im Vordergrund stehen sollte.

6. Schlussbemerkungen

Die oben präsentierten Schlussfolgerungen wurden anhand der Analyse von 872 schriftlichen Arbeiten von bilingual unterrichteten Schüler aus drei Klassen formuliert. In Anbetracht der Tatsache, dass es derzeit in Polen etwa 24 Schulen mit bilingualen deutsch-polnischen Zweigen gibt, sollte der Wert dieser Arbeit in Bezug auf die Allgemeingültigkeit der gezogenen Schlussfolgerungen nicht überschätzt werden. Nur Querschnittanalysen mehrerer Schülergruppen in verschiedenen Lernstadien können zu aussagekräftigen Ergebnissen führen.

Es sind daher umfangreiche, langjährige Studien anzustreben, die genaue, objektive Daten zur Verbesserung der Qualität des bilingualen Unterrichts liefern.

Es wäre sinnvoll mit Hilfe von standardisierten Verfahren die Untersuchungen fortzuführen und die Ergebnisse in den oben genannten Bereichen zu vervollständigen. Außerdem sollten auch andere Aspekte untersucht werden, u.a. die Entwicklung der kommunikativen mündlichen Kompetenz und die Entwicklung des Hörverstehens.

Da von den befragten Schülern relativ oft die Befürchtung geäußert wurde, dass die fremdsprachliche Kompetenz auf Kosten der sachfachlichen Kompetenz verbessert wird und der bilinguale Sachfachunterricht zu einem fachlichen Niveauverlust führt, sollte auch dieser Aspekt gründlich untersucht werden. Dies wäre jedoch Aufgabe z.B. der Schuldirektoren oder der zuständigen Sachfachberater.

Trotz der in meiner Untersuchung aufgezeigten Probleme bei der praktischen Umsetzung des bilingualen Unterrichtskonzepts ist die systematische Arbeit an der möglichst effizienten Entwicklung der bilingualen Züge besonders wichtig, weil der Beitritt Polens zur Europäischen Union für die jungen Menschen eine neue Bildungs- und Berufsdimension geschaffen hat.

Der bilinguale Unterricht kann einen bedeutenden Beitrag zur Vorbereitung auf die mehrsprachige Berufswelt und zur Entwicklung der bikulturellen und interkulturellen Kompetenz leisten.

Literatur

- Ausführungen zu den Ordnungen der Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz - Erste Stufe und Zweite Stufe - vom 06.12.1996
- Bredenbröker, Winfried (2000): Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht. Empirische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Iluk, Jan (2000): Probleme und Widersprüche bei der Vermittlung von Mehrsprachigkeit im Rahmen bilingualer Bildungsgänge. In: Zielsprache Deutsch 31, 2-3, 3-10.
- Iluk, Jan (2000a): Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, Jan (2001): Stand und Perspektiven bilingualer polnisch-deutscher Bildungsgänge in Polen. In: Grucza Franciszek (ed): Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen Sprache-Literatur-Kultur-Politik. Warszawa: Graf-Punkt, 470-469.
- Iluk, Jan (2002): Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce. In: Języki Obce w Szkole. Nauczanie dwujęzyczne 6, 27-36.
- Kickler, Kai-Uwe (1995): Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht. Pilotstudie zur Evaluierung der lexikalischen Fähigkeiten bilingual unterrichteter Schüler anhand eines kommunikativen Tests. Kiel: I&F Verlag.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1993): Program nauczania dla szkoły średniej. Język niemiecki. Nr DKO - 4014 - 15/96/97
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1993): Program nauczania języka niemieckiego dopuszczony do realizacji w klasie dwujęzycznej. Nr DKO - 4015/ - 9/93
- Przybylska-Gmyrek, Jadwiga (1998): Uwagi na temat doskonalenia organizacji nauczania w klasach dwujęzycznych polskich liceów ogólnokształcących. In: Języki Obce w Szkole, 3, 213-218.
- Rozalowska-Żądło, Renata (2004): Formen und Modelle des bilingualen Unterrichts. Die Effektivität des Deutschunterrichts in ausgewählten bilingualen Klassen in Polen (unveröffentlichtes Manuskript) = Dissertation Universität Gdańsk, Polen.
- Rozalowska-Żądło, Renata (2004a): Zur Analyse der lexikalischen Fehler der bilingual unterrichteten Schüler. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Rozalowska-Żądło, Renata / Uniszewska Anna (eds): Festschrift für Prof. Halina Stasiak zum 70. Geburtstag, 303-317.
- Wode, Henning / Burmeister, Petra / Daniel, Angelika / Kickler, Kai-Uwe / Knust, Meike (1996): Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaalem Unterricht in Schleswig-Holstein. Ein Zwischenbericht. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1, 15-42.
- Wode, Henning (1998): Bilingualer Unterricht im Schnittpunkt von Praxis und Forschung. In: Wicke, Rainer.E. (ed): Problemy i możliwości nauczania dwujęzycznego w Polsce. Dokumentacja Konferencji w Krokowej k.Gdańska. Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für Auslandsschulwesen: Köln, 55 - 75.
- Comenius Projekt: <http://www.mobidic.org/home-DE/index.html>

Leonardo da Vinci Pilot Projects for Languages

Kristin Brogan
Institute of Technology Tralee
Kristin.Brogan@staff.ittralee.ie

Abstract

This paper describes the EU project "Problem SOLVE", which developed multi-cultural, multi-lingual, interactive CD-Rom/website learning resources for students undertaking work placements abroad. It also features the current status of the EU project "Ready, Study, Go", which aims at the same end user as "Problem SOLVE" did. Both projects try to combine linguistic and cultural features within the field of vocational education. ITT's role within these two projects is this of the Quality manager.

1. Introduction

ITT has featured as a quality manager in two Leonardo da Vinci pilot projects. "Problem SOLVE" has been completed and "Ready, Study, Go" will be completed in autumn 2007.

Problem Student Orientation and Language preparation for Vocational Experiences



The Problem S O L V E project was developed, designed and tested as a multi-lingual, multi-cultural preparation on-line module for students undertaking mobility placements in vocational training. It merges the key concepts of language, culture and vocational education. The modules consist of language and cultural exercises in a number of virtual situations in user-friendly CD-Rom and website format. This is a multimedia on-line preparation tool for learners.

The primary objective of Problem S O L V E is to encourage students to interactively troubleshoot potential challenges they may face while on placement in a different country. In addition to improved language skills for students who complete this module, they will also have an increased cultural and practical knowledge of their host country.

The Ready, Study, Go project will plan a virtual e-learning system for language and cultural training before an on-the-job learning period. The on-line material will be developed by teams of vocational and language teachers in the areas of Hotel & Tourism, Restaurant & Catering and Bakery. This will integrate language teaching into vocational content. An animated figure will guide the learner through the system. The material will consist of written and aural exercises combining professional and general vocabulary with cultural coaching and information on the work culture. The target group will be students & trainees before a work placement.

1.1 Overview

Problem SOLVE is a Leonardo da Vinci Pilot Project, which received over € 320000 funding from the EU Commission. Leonardo da Vinci programmes are targeting the vocational training sector and are dealing with students/trainees who are going on work placements abroad as part of their vocational training, which is very often accredited.

This was a two year project, which started with its first partner meeting in Dublin in November 2003 and a second meeting in Palermo, Sicily in May 2004. A third meeting was held in Bratislava, Slovakia in November 2004 and the last meeting and launch took place in Dublin in April 2005. The project partners were from Ireland, Germany, Spain, Slovakia, Italy, Sweden and Switzerland. The partners were mobility coordinators, language lecturers and experts in multimedia within Third Level institutions. The languages within the project are English, German, Spanish, Slovakian, Italian, Swedish and Swiss French.

The project has been developed through feedback from mobility coordinators at Hibernia Learning Partnership's mobility meeting in Dublin in September 2002. Representatives indicated a need for a preparation tool for students undertaking placements abroad. Deficiencies in language skills relating to practical issues and culturally-biased problem solving abilities were identified as key areas for further development. Most mobility coordinators at International Offices don't have the time to give courses to prepare their students prior to departure for the placement abroad. Most language lecturers do not take into account the necessity to prepare for a placement abroad for various reasons. A means of autonomous learning was needed.

The target group concerned are university level participants in the LDV mobility programme. The sector targeted is education, more specifically it is transnational vocational training placements. Universities and other institutes acting as sending organisations in the LDV mobility programme will utilise the website produced in this project. This provides a teaching tool for educators, language teaching staff and guidance councillors and a learning tool for students.

The Ready, Study, Go project is also a Leonardo da Vinci Pilot Project, which received over €390000 funding from the EU Commission. It is a two year project, which started with its first partner meeting in Espoo, Finland in November 2006 and a second meeting in Görlitz, Germany in April 2007. A third meeting is planned in Venice, Italy for November 2006 and the last meeting will be in spring 2007 in Tallinn, Estonia.

The project partners are from Finland, France, Ireland, Italy, Germany and Estonia. The partners are mobility coordinators, language lecturers, experts in multimedia within Third Level institutions and company partners. There is also a monitoring partner for the automotive sector in this project. The languages within the project are English, Estonian, German, Finnish, French, German and Italian. The project was developed through a previous project which was coordinated in Finland.

2. Aims and Objectives

The aim of the project was to provide students/trainees with a practical and useful preparation tool for placements abroad, which would increase their language skills while supporting autonomous learning. As intercultural competence also plays a vital role in the learning experience it was incorporated in the modules of the on-line material. The ability to exercise problem solving skills in another cultural context would also strengthen the students'/trainees' abilities to cope with the challenges while on work placement abroad.

The overall objective was to provide mobility coordinators with a preparation tool for students/trainees that combined language and cultural modules within vocational education and in doing so increased the labour market mobility of Graduates with the help of well prepared and therefore successful placements.

The aim of the Ready, Study, Go project is similar and ITT as the quality manager can share its expertise of the former project. Ready, Study, Go also focuses on the learning styles; the on-line material created in the project will consist of different learning, writing, pronunciation and listening exercises. The material will take into account different learning styles according to Neil Fleming's concept of VARK: visual, auditory, reading/writing & kinesthetic.

2.1 List of project partners

Problem SOLVE project:

- Hibernia Learning Partnership - Dublin, Ireland (Co-ordinator)
- Associazione SINTESI - Sicily, Italy
- ComEAST - Madeburg, Germany
- Halmstad University - Halmstad, Sweden
- Institute of Technology Blanchardstown - Dublin, Ireland
- Institute of Technology Tralee - Kerry, Ireland
- Letterkenny Institute of Technology - Letterkenny, Ireland
- Slovak University of Technology - Bratislava, Slovakia
- Universidad de Salamanca - Salamanca, Spain
- Swiss Occidental Leonardo (SOL) - Sion, Switzerland (SOL is a self-financing partner)

Ready, Study, Go project:

- Omnia, Vocational Institution in the Espoo Region, Finland (Co-ordinator)
- IFA Marcel Sauvage, L'Institut des Formations en Alternance, France
- Tralee Institute of Technology, Ireland
- State Institute of Secondary Education « Andrea Barbarigo » di Venezia, Italy
- Seminar- und Trainingszentrum GmbH Görlitz, Germany
- Tallinn Service School, Estonia

- CFA La Chataigneraie, France (Monitoring partner)
- Sodexho Oy, Finland (company partner)
- Suomen leipuriliitto ry, Finland (company partner)

3. Methodology and research

At the beginning more than 130 work placement students in all project partner countries were asked to complete questionnaires in order to provide important information for any future applicants who would avail of the work placements opportunity. Students were requested to list important vocabulary lists or unusual phrases for the linguistic data. For the intercultural competence they were asked to give brief anecdotes from personal experiences while being on work placement; cultural misunderstandings, examples of cultural differences etc. were part of this section. The selected topics for students to comment about were Travelling, Accommodation, Work, Socialising and Emergencies. The same topics were used for the on-line material. Any recommendations by the students for placement preparations were also investigated.

In addition to these surveys, each project partner researched orientation, cultural and linguistic preparation for their country.

At the final phase of the project students were consulted once again with the assistance of questionnaires and were requested to test the draft on-line modules of the project for the selected topics of Travelling, Accommodation, Work, Socialising and Emergencies. The students' feedback was used to modify the Master CD-ROM and the website.

For the Ready, Study, Go project all project partners were asked to contact students at their institutions who would complete questionnaires in order to provide important information for the design of the on-line material. The researched areas were similar to the ones in the initial phase of the Problem SOLVE project. Each partner was also asked to research orientation, cultural and linguistic preparation for their country. The moodle platform is used as a communication tool for sharing the material by all partners, who also use the site as a discussion forum for various work packages.

3.1 Prototype template for on-line material

The Irish partners played a key role in the development of the template that was at a later stage used by all other partners in order to design and upload their material.

Hibernia Learning Partnership which was founded in 1987 by 12 Irish Colleges as a non-profit organisation, was the coordinator of the project.

Letterkenny IT designed the text files for the content of the selected topics of Travelling, Accommodation, Work, Socialising and Emergencies for the Irish localisation. This was used as guidance by all the other partners when they designed their content in their target languages.

IT Blanchardstown were responsible for the multimedia part of the on-line material and had to give instructions to all partners how to upload their material. They also assisted with the recording of the audio files. The technical features of Problem SOLVE include information pages (text and images), animated scenarios with audio component, self-assessment questions and end of section quizzes, and interactive vocabulary tools with audio files.

ITTralee was the quality manager and had to ensure that deadlines were met and the content of the material was of an approved quality. Quality assurance, evaluation and feedback were the key functions of ITT within the project. The close teamwork between ITT and the coordinator made it possible that all content submitted by the project partners was constantly assessed in terms of relevance, style, length, common amount of exercises and consistency of language level used.

Secondary sources were used for the collation of the information for content. These sources included government websites, cultural institutions, general information about Tax and Income and the legal requirements of living and working in another country. There are information pages under each heading in the project which offer practical information to the students/trainees. Web links were another important feature.

For the Ready, Study, Go project the multimedia experts are in the process of designing a prototype template that all partners can use for their work packages. It will be uploaded in moodle for general feedback purposes.

3.2 Common structure

Each of the selected topics of Travelling, Accommodation, Work, Socialising and Emergencies had the same structure: Introduction page with general knowledge, key words with audio files and English translation, key phrases with audio files and English translation, animated virtual tours with text files of dialogues in target language and English translation and audio files. Each virtual tour was followed by a mix of various exercises that made sure the student/trainee was able to process the provided information from a linguistic and cultural viewpoint as long as they speak English. Advice from former work placement students was compiled in the section of Dos and Don'ts. A text file on cultural issues was followed by a final self assessment with the individual scores appearing at the end. All text files are bilingual.

There is no strict common structure planned for the Ready, Study, Go project as there are different work packages which vary in content and design. This will work as long as there is an overall framework for the on-line.

3.3 Didactic Approach

The project creates an autonomous learning environment, combines user friendly technology and navigational components, open access, no real prerequisites, native speakers preparing all of the content, virtual tours, questions and quizzes. Problem SOLVE incorporates authentic contemporary situations in an outside classroom environment and task based learning. The availability of high frequency vocabulary as a method, audio files and an in-built feedback system are used throughout the sections. Different learning styles are addressed by providing bilingual text files for reading, visual material through the animated virtual tours in each section and audio files for listening. The interactive nature of the material will ensure that students are self motivated and it offers the opportunity of autonomous learning.

In addition to the quantitative research and the didactic approach, LSP (Language for Specific Purpose) is also used as a method, e.g. the section on the work topic.

The didactic approach for the Ready, Study, Go project is similar, but it is hoped to have more video clips and visual material available. There is also greater emphasis on the LSP area.

4. Results

Problem SOLVE is a website product that combines linguistic and cultural information for vocational educational purposes. It shows that a transition from language learning as an academic exercise to language skills as a tool is possible. If we want that our students/trainees are capable of surviving in a foreign language environment then the trainers have to ensure that the necessary skills are provided. Problem SOLVE increases language skills as part of transferable skills, cultural awareness and problem solving abilities. This will have an impact on the success of the placement and the ability to adjust to a new culture and environment. Employers are looking more and more for transferable skills in graduates which will require a new focus for trainers and the skill set that they provide for their students/trainees.

The fact that native speakers created all the country specific content with intercultural issues in mind will ensure that the student/trainee can combine linguistic and intercultural awareness. We have to recognize the importance of intercultural competence as part of modern language teaching.

The extensive research with students before and after the construction of the material guaranteed that the content is relevant, user-friendly and based on students'/trainees' own experiences while being abroad.. Problem SOLVE can be used by incoming and outgoing students/trainees for work placements (Leonardo da Vinci) as well as study programmes (Erasmus). International experience is directly useful, in terms of language skills and cultural understanding. In addition to practical academic results and employment-related benefits, there is often an invaluable personal advantage to be gained from the experience of working and studying and living in another country. Students report that their exposure to different aspects of life and learning increases their maturity and self-confidence and better prepares them for life's challenges in general.

It is not only valuable for mobility coordinator, but also for careers officers at secondary level and guidance councillors in 3rd level institutions. Due to the flexibility of the product it can be customised to fit any language level e.g. primary, secondary, third level or general conversation levels. Hence it is of value in both educational and business environments, in particular SMEs. On-line availability ensures that anyone who has access to a PC can use Problem SOLVE.

ITT presented a paper at various conferences about Problem SOLVE, e.g. ASET 2003 (UK), IDT 2005 (Austria) and IAM 2005 (Switzerland) and received very positive feedback. ITT's application in 2006 for the European Award for Languages was also successful. ITT is hoping to be able to get funding from the EU commission by participating in the Life Long Learning Programme for a follow on project with more international partners and more languages.

Ready, Study, Go is also a website product that combines linguistic and cultural information for vocational educational purposes. The language and cultural training material will be developed for the Hotel, Catering, Tourism and Bakery

sector. The material will consist of 40 hours of general language training and 80 hours of sector specific language and cultural training.

5. Location of the multimedia learning resource

See www.problemsolve.org - please note that Internet Explorer and Macromedia's Flash plugin are necessary in order to access the modules.

See also www.readystudygo-project.net for further details. The expected date of completion will be autumn 2007.

6. European Award

Problem Solve won the European Award for Languages 2006



Berber in the Netherlands: a minority language in a multilingual society

Mohammadi Laghzaoui,
Tilburg University - The Netherlands
E-mail: m.laghzaoui@uvt.nl

Abstract

In the mid-sixties of the twentieth century Moroccan workers started to arrive to the Netherlands after an agreement between the two countries that enabled these temporary guest workers to perform especially unskilled work. In the beginning of this century the Moroccan community, which consists mostly of Berbers, has become one of the largest ethnic groups in the Dutch society. The socio-linguistic composition of Moroccans in their home country is quite complex, and this is reflected in the Moroccan community in the Netherlands as well. About 70 % of Moroccans living in the Netherlands originate from the North of Morocco and are native speakers of Berber (Obdeijn, et al, 1999). The present study deals simultaneously with the situation of Berber speakers in the Netherlands and the position of Berber as a language in the Dutch society.

1. Introduction

The focus in this paper will be specifically on Berber in the Netherlands. The analysis will proceed in two dimensions: the status of the speakers of Berber in the Netherlands and the status of Berber as a language in the Dutch society. The first part will shed light on the demographic and immigration background in addition to the position of the Berber community in the Dutch educational system and the labour market. The second part will consider the status of the Berber language itself in The Netherlands. To do this, a couple of aspects will be examined such as the position of Berber in social-cultural organizations, the mass media and in education. In addition, a number of variables will be treated: language acquisition, language proficiency, language choice, language dominance, language preference and the development of academic language.

It should be noted that statistics dealing with population, education, employment and the like are not available specifically on the Berber community. In the Netherlands, the official information released about Moroccans in the Netherlands mostly makes no distinction between arabophones and berberophones. Therefore, figures presented in the coming sections concern Moroccans in general but still give an idea about Berbers since they form the majority of Moroccans residing in the Netherlands.

1.1 Berber: general background

Berber (or Tamazight) consists of a group of closely related languages, which are mother languages of diverse groups in north Africa especially concentrating in Morocco and Algeria, in addition to a small number of native speakers scattered all over other north African countries. At a rough estimate, there are between 14 and 25 million speakers of Berber (Chafiq, 2004). In Morocco, about 40% of the population speaks Berber. Traditionally and in terms of geographical distribution three varieties are distinguished, namely Tarifit in the northern parts, Tamazight in the central and south-eastern parts and Tachelhit in the south west of the country. It is enormously difficult to trace the exact history of Berber people due to the absence of documentation. References to the history of Berber civilization are predominantly restricted to anthroponyms and toponyms. One of the big vulnerabilities of the Berber language, which still exists despite many attempts by Berber linguists, is the dependence on oral tradition and the lack of a written culture (Chafiq, 2004).

Since some time ago, there is a strong movement among Berber intellectuals and researchers to codify and standardise the Berber languages to one language, viz. Tamazight. Berber has been a written language on and off for nearly 3000 years. However, several invasions have repeatedly disrupted this tradition. Berber was first written in Tifinagh script, which is still used by Touareg in Niger. Subsequently, around the period between 1000 and 1500, Berber was written in Arabic alphabet, especially in Tachelhit of the south of Morocco (Hammam, 2004). Recently, Berber is often written in Latin alphabet principally for practical reasons and to make the language widely accessible.

Berber languages belong to the Afro-Asiatic language family, namely Hamito-Semitic languages. Furthermore, Ber-

ber belongs to Hamitic subgroup whereas Arabic is a Semitic language (Boukous, 2003). In spite of thousands of years of various forms of contacts between Berber and Arabic, there are hardly semantic or syntactic similarities between these two languages, except some loanwords (Boukous, 2003).

In the migratory context, the most important differences between Berber and Dutch are, among other things, at the level of word order, the system of time-space references, the verbal system (tense and aspect), clause combining using conjunctions, which vary according to specificity and lexical density. For instance, the canonical word order in Berber is VSO (verb, subject and object) but it is more variable than in Dutch. In addition, Berber is a pro-drop language and makes use of subject pronouns merely in limited pragmatic contexts whereas these are compulsory in Dutch. Another example of difference is at the level of aspect and tense. In Berber, aspect i.e. distinction between perfective and imperfective forms, is more relevant than tense i.e. distinction between past and present. Also, in Berber both prepositions and postpositions are used while in Dutch only prepositions are used.

2. Status of Berber's speakers in the Netherlands (language group)

Multilingualism and multiculturalism, which characterize the Dutch society, are not recent phenomena. The Netherlands witnessed immigration since the so-called 'Golden' seventeenth century. At that time, nearly 10% of the population was originally non-Dutch. From that time on, migration to the Netherlands was dependent on political and economic reasons (Laghzaoui, 2005).

In the sixties of the last century, with the large demand for workmen, Dutch employers as well as many western European countries started recruiting cheap labourers in developing countries to perform especially unskilled work. These guest workers were brought to do temporary jobs and return to their countries of origin. Yet, despite all predictions, their stay became more or less permanent. Amersfoort (1982) describes this as follow:

The European host countries needed additional labour and assumed that they could reap the economic benefits from the employment of the foreign workers while at the same time keeping the social, cultural, and political consequences of the presence of these foreign populations within their borders to a minimum.

The following sections outline some characteristics of the Moroccan-Berber community in the Netherlands in the light of demographic and educational perspectives as well as the position of this community in the labour market.

2.1 Demographic and immigration background

Among others, Moroccan workers were recruited and came alone to work and stay temporarily in the Netherlands as 'guest workers'. However, in the seventies and eighties of the last century, these Moroccans brought their spouses and children in the framework of family reunion and consequently other children were born. In the beginning of this century Moroccan community has become one of the largest ethnic groups in the Dutch society. The socio-linguistic composition of Moroccans in their home country is quite complex, and consequently, this is reflected in the Moroccan community living in the Netherlands. Approximately 70% of Moroccan immigrants living in the Netherlands originate from the north of Morocco and are native speakers of Tarifit-Berber variety (Obdeijn et al, 1999). These Moroccans are called Rifians. The others stem from larger cities such as Tangier, Rabat and Casablanca. Most Moroccans settled and concentrated especially in the west of the Netherlands. Since 1970, the number of Moroccans has been growing rapidly. In 1971, the total number of Moroccans was 22.000 and in 1987 the number reached 130.000 especially because of family reunion. In 2006, the official number of population of Moroccan origin reached 323.272 (Centraal Bureau voor de Statistiek 'CBS', 2006).

It should be noted, in this respect, that it is difficult to get a clear-cut picture of the exact number of Moroccans in the Netherlands. Traditionally, 'country of birth' and 'Nationality' has been considered as most important criteria in collecting reliable information about the composition of minority groups in the Netherlands. The first criterion is rather objective and easy to establish. However, it holds solely for the first generation and does not work for the second and third generations because of intergenerational erosion through births in the host country (Extra & Maartens, 1998). The nationality criterion is also objective and relatively easy to establish. Yet, this criterion has a drawback because of naturalization or double nationality, which leads to a decrease in the number of minority groups in national statistics. The declining significance of nationality and birth country criteria leads demographers to look for valid criteria to establish more reliable statistics on the number of minority groups in the Netherlands. Complementary or alternative criteria, such as self-categorization ('To which ethnic group do you consider yourself to belong?') and home language use (Is any language other than Dutch used in your home?) have been suggested and investigated (Broeder & Extra, 1999). These two criteria have been introduced especially in countries with a long and rich immigration histo-

ry such as the USA, Canada and Australia. In the Netherlands, the official statistics of Moroccans, and minority groups in general, rely on the first two criteria or a combination of both because the last two criteria have not yet been tried out on a large scale.

Table 1 presents the development of the Dutch population and other major ethnic groups including Moroccans, between 1996 and 2006 (CBS, 2006). These demographic statistics are mainly based on the birth country of the person and/or his/her mother and/or his/her father.

ORIGIN	1996	2000	2004	2006
DUTCH	12.995.174	13.088.648	13.169.880	13.184.007
AFGANISTAN	4.916	21.468	36.043	37.307
CHINA	23.471	29.759	41.694	45.862
IRAQ	11.278	33.449	42.931	43.778
IRAN	16.478	22.893	28.438	28.781
MOROCCO	225.088	262.221	306.219	323.272
NETHERLANDS ANTILLES+ARUBA	86.824	107.197	130.722	129.370
SOMALIA	20.060	28.780	25.001	19.875
SURINAM	280.615	308.890	325.281	331.953
TURKEY	271.514	308.890	351.648	364.608
TOTAL NON-WESTERN	1.171.113	1.408.767	1.668.297	1.722.534
TOTAL WESTERN (EXCLUDING NATIVES)	1.327.602	1.366.535	1.419.855	1.428.968

1. Population of the Netherlands (on the basis of origin) between 1996 and 2006

The figures in table 1 show that the total population of the Dutch people increased with only 1.4% whereas the Moroccan group showed a much more significant growth with 43.6% in the period between 1996 and 2006. The Surinamese and Turkish communities, which are relatively comparable to the Moroccan community, grew respectively by 18.2% and 34.2%.

Another demographic difference between the Dutch and Moroccan groups is the age distribution (see table 2). Moroccan community is over-represented in the age range under 20 and the Dutch group is rather over-represented above the age of 60 (Roelandt et al, 1993).

AGE RANGE	DUTCH POPULATION (%)	MOROCCAN POPULATION (%)
0-19	25	50
20-39	32	31
40-59	25	18
60+	18	01

2. Age distribution of Dutch and Moroccan populations in the Netherlands

2.2 Position of Berber community in the Dutch education

Moroccans of the first generation who came to the Netherlands in the second half of the previous century hardly received any education in Morocco and most of them came from the Rif area. This northern region of Morocco is characterized by a high percentage of illiteracy (Laghzaoui, 2005). Children of Moroccan guest workers started visiting Dutch elementary schools massively as education is compulsory in the Netherlands, in addition to the fact that taking part in education is a crucial factor for their future chances in the labour market. Since the Dutch educational system was monolingual and totally unprepared for this new phenomenon, different measures have been taken to deal with this situation such as offering home language instruction (HLI) to Moroccan pupils as well as children with other ethnic backgrounds.

Different studies have shown that Moroccan children lag behind their Dutch peers in school achievements (Tesser & Iedema, 2001). Besides, they are over-represented in lower vocational training and under-represented in general secondary education in addition to a high percentage of disproportionate dropouts. Table 3 gives an overview of the participation of different minority groups and the natives in the Dutch secondary education in the academic year 2003/2004 (CBS, 2006).

On the basis of empirical research findings, different factors are distinguished as explanation for low achievements of Moroccan pupils in the Dutch education. Such factors are the characteristics of the pupil and his origin, his duration of stay in the host country, mastery of the Dutch language, educational level of the parents and family environment in addition to the qualities of schools and teachers in general. (Penninx et al, 1998).

Origin	Total population	Preparatory Years 1-2	VMBO ¹ Years 3-4	HAVO ² Years 3-5	VVO ³ Years 3-6
Natives	676.780	294.170	158.550	110.580	113.480
Western foreigners	58.510	24.990	12.860	9.540	11.120
Non-western foreigners	125.400	60.870	38.690	14.340	11.500
Turkey	27.120	13.720	9.370	2.580	1.450
Morocco	23.860	11.960	8.530	2.140	1.230
Surinam	24.080	10.730	7.860	3.140	2.350
Dutch Antilles+Aruba	9.180	4.350	2.910	980	940
Other non-westerns	41.150	20.110	10.010	5.500	5.530
Origin not known	1.860	1.110	290	260	200

3. participation of different groups in the Dutch secondary education

However, a positive change has been reported in recent studies at the level of participation of Moroccans in Dutch education. According to national statistics, in higher education, 620 Moroccan students were registered in vocational colleges (HBO)⁴ and 290 in university education (WO)⁵ in 1996. Conversely, in 2006, 2900 students were registered in vocational colleges and 1020 in universities - an increase of 67.7% in vocational colleges and 51.7% in universities during the period 1996-2006 (for their Dutch peers, the increase was 13.1% in vocational colleges and 11.6% in universities) (CBS, 2006).

2.3 position of Berber community in the Dutch labour market

In the 'minderhedennota' (minority bill), which appeared in 1983, the Dutch government proposed different ways to promote the social integration of minority groups in the Netherlands. One of these ways concerns the fight against the social-economic arrears among minority groups and better positions in the labour market.

The position of ethnic minorities, and Moroccans in particular, in the Dutch labour market in comparison with the Dutch working population in the Netherlands is not satisfactory due to many factors among which the school achievements that was tackled before. Until the seventies of the last century, migrants in general, and Moroccans specifically witnessed almost no unemployment because the Dutch economy was in need of unskilled workers. Meanwhile, unemployment rates among Moroccans in the last decades have become extremely high and alarming. In 2005, the total number of Dutch people registered as unemployed estimated about 313.000 (approximately 5.2% of the active population). In the same year, the total number of Moroccans reported to be jobless reached 20.000, which is 19.9% of the active population within this group (CBS, 2006).

1 VMBO: Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs (preparatory secondary vocational education)

2 HAVO: Hoger Algemeen Voortgezet onderwijs (higher general secondary education)

3 VVO: Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (preparatory scientific education)

4 HBO: Hoger beroepsonderwijs

5 WO: Wetenschappelijk onderwijs

3. Status of Berber language in the Netherlands

As mentioned earlier, the language situation of Moroccans in the Netherlands is as complex as in the home country. In Morocco, Arabic is institutionally the official language of the country. However, Berber-Arabic bilingualism has characterized the linguistic scene in Morocco since centuries ago. The Berber language was the mother tongue of the indigenous inhabitants of North Africa before the coming of Islam in the seventh century AD. Besides, due to colonial history, two European languages were introduced in the beginning of the twentieth century: French and Spanish. As a result, this exceptional multilingual profile in the homeland is reflected in the Moroccan community in the Netherlands. The majority of Moroccans living in the Netherlands originate from the Rif area where Berber is spoken. A small minority of the Berberophone population in the Netherlands uses the southern Tashelhit variety.

This section gives an account of the position and use(s) of the Berber language in different domains. Furthermore, it presents some reports and researches on linguistic phenomena such as language acquisition, language attitudes, language maintenance and shift. Additionally, it deals with language policy concerning using Berber in the Dutch educational system.

3.1. Domains of Berber in the Netherlands

Berber in daily informal interactions

As any other minority group, Moroccan Berbers create their own community circles where family members, friends and acquaintances socialize. The first generation Moroccan-Berbers use Berber when both speech partners use the same variety. Otherwise, Moroccan Arabic is used as lingua franca since not all Berber varieties are mutually intelligible. The use of Dutch by this group is relatively limited due to their low proficiency in Dutch. Quite the reverse, the use of Berber among the second generation is considerably low and Dutch is used as lingua franca. Generally, Dutch is becoming the dominant language of interaction between younger Moroccan Berbers.

Berber in the mass media

Though not strong, Berber is present in a limited way in a number of radio and television programmes in the Netherlands. In 1969, the Dutch Network Corporation (NOS) started broadcasting its first radio programme for Moroccans in Arabic and Berber (Kraal & Heelsum, 2002). This programme focused on news and current events in the home country Morocco because these immigrants were staying temporarily and initially intending to return to their country. After 1983, more time was devoted to radio programmes for minority groups and topics which are related to the long-lasting stay of Moroccans and their social-economic issues. Since 1995, Dutch programme corporation (NPS) started broadcasting this programme and concentrated on supporting and promoting the participation and integration of Moroccan migrants in the Dutch society. The languages used in this programme are mainly Moroccan Arabic and Tarifit Berber. In the last years, however, the broadcasting time of this programme was reduced and it becomes weekly as a result of political discussions about the failure of the multicultural society.

Another area where Berber is frequently used is the Dutch Muslim Broadcasting Corporation (NMO). NMO is a religious and cultural broadcasting organization producing radio and television to cater for the needs of the entire Muslim community in the Netherlands. The language mainly used in the programmes is Dutch. Berber is used especially in interviews with first generation Moroccans or in informative programmes addressed to Moroccans. Besides, it is possible for the Berber community in the Netherlands to receive radio and television programmes broadcast by the Moroccan Radio and Television (RTM) by using satellite dishes. These programmes are, according to journalists in the Berber department, very popular among Berbers in whole Western Europe (Chafiq, 2004). Another possibility to follow Berber programmes is through the Radio Télévision Berbère (BRTV). This channel launched its first programmes in 2000 from France and can be received all over Europe and North Africa via satellite with a membership. It is a bilingual station with both Berber and French languages and its aim is to promote Berber culture in general.

Berber in society and culture

The permanent stay of Moroccans in the Netherlands led to the emergence of all kinds of social and cultural organizations. Chiefly Berber activists created cultural associations to support and preserve Berber language and culture, in addition to issuing newsletters and news bulletins in Dutch and Berber. Among these associations are Adrar, Syphax, AbiN, Tamaynut, Nokour and Tawiza. At the level of literature, Berber is used in different genres such as novels, short stories and poetry. The latter is the most known type among Berber community in the Netherlands because of the oral nature and tradition of the Berber language. In the last years, many poets take part in literary evenings and publish their work especially in Latin alphabet to reach as many people as possible. Among famous Berber poets in the Neth-

erlands are Ahmed Essadki, Mohamed Chacha, Mimoun Elwalid and Ahmed Ziani. Another new domain where Berber is widely used is Internet. The appearance of this phenomenon created a new space for Tamazight. Different organizations and associations created their own sites with information in Berber and usually in Latin script. Among the known Berber websites are www.tawiza.nl and www.amazigh.nl.

Berber and religion

All over the Muslim world, Arabic is considered as a religious language par excellence. Thus, nearly all liturgical occasions such as praying, Friday sermons or reading the Quran take place in Arabic, which is considered as the sacred language of Islam. Accordingly, Berber plays a limited role in religious matters among Berbers in the Netherlands. Berber is used sporadically during religious lectures and informal discussions. It should be noted that Islam as a religion does not exclude other languages than Arabic. In many places in the Koran, the holy book of Islam, multilingualism and multiculturalism are praised such as in the following verse: "And among His Signs is the creation of the heavens and the earth, and the variations in your languages and your colours: verily in that are Signs for those who know". (Koran: The Romans, verse 22)

Berber in education

In the seventies of the previous century, Home Language Instruction (HLI) was introduced in the Dutch primary education. Lessons in home language were organized for immigrant children especially if their parents intend to go back to their home country. Later, HLI program was considered as a means to help children learn Dutch. For Moroccan children, it was obviously that Arabic would be provided in the framework of HLI, since Arabic is the official language of Morocco. Thus, Berber community had no other choice than standard Arabic despite the increasing interest to attend Berber lessons. However, from many language surveys, it came to the fore that the interest to attend Berber lessons is increasing. The largest survey, which included Berber, was conducted in the municipality of The Hague (van der Avoird et al, 2002). The study which concerns primary education shows that among 1830 parents who were asked, 12% (223) wanted their children follow lessons in Berber. At the level of secondary school, 10% of 967 Berber children were interested in attending Berber lessons. Concerning methods and teaching materials, some Berber programmes have been developed such as *iles inu* (E-rramdani et al, 1998). Some other teaching materials have been translated from Dutch such as *De schatkist* and *Opstap-Op-nieuw*.

3.2. Research on Berber in the Netherlands

Language acquisition, choice and use

Since the presence of Moroccans in the Netherlands, many studies have been done covering different linguistic aspects. However, these studies do not always treat Berber community separately but usually report on Moroccans in general. This section provides results of some studies on Berber community.

Concerning the first generation of Moroccan Berbers in the Netherlands, there is no accurate image about language use because most researchers focus on children or youngsters. Generally speaking, they use their mother language because of low proficiency in Dutch. In his research on language acquisition and language use among Moroccan youths, De Ruiter (1989) interviewed 80 Moroccan informants between 7 and 21 years old. Among other things, they were asked about the language they use in communication with their fathers and mothers. The general conclusion that appeared from the informants' answers is that the majority (80%) uses the mother language, Moroccan Arabic or Berber, with the parents. In the same research, it was reported that the mother language is used in only 44% of the contacts with brothers and sisters and in 34% of the contacts with Moroccan friends. Nearly all informants, except the 21-year-old group, were more proficient in Dutch than in Moroccan languages. This pattern of language choice within the Moroccan community is confirmed by later studies such as Broeder & Extra (1999).

Avoird et al (2002) conducted a large-scale survey among 6000 Berber children in primary and secondary school in which thirteen Dutch municipalities were involved. The majority of the children were born in the Netherlands. Their age ranges are from 4 to 17 years old. At the level of language proficiency, almost all children (96%) say they understand Berber and 92% of them say they speak Berber. One of the striking findings in this survey is that 28% of the children claim to be able to read Berber and 15% of them indicate that they write Berber, even though there is no standard codification of Berber.

As to language choice, most children responded that they always or often speak Berber with their mothers and fathers (respectively about 82% and 72%). With their younger as well as their older brothers and sisters, about 35% of the informants say they use Berber. Most children prefer to use Dutch in interactions with their siblings since they master it better than Berber. The same pattern has been reported concerning language choice with Berber speaking friends.

With respect to language dominance, the study shows that 52% of the youngest pupils (4-5 years old) were dominant in Berber, whereas the older children (6-17 years old) were dominant in Dutch. However, at the end of the primary education, children reported a growing balanced bilingualism.

According to the language preference profile, young children in low grades prefer to speak Berber (45%), while children in higher grades prefer to speak Dutch (42%). It was also reported that a group of children (5-25%) have no preference for both languages (Avoird et al., 2002).

It can be concluded from the results discussed above that there is a process of language shift in favour of Dutch, which manifests itself in all aspects such as language proficiency, language choice, language dominance and language preference.

Development of school/academic language

In an ongoing study¹ on bilingual Berber children, development of academic language has been investigated. It is a longitudinal study that focuses on how the academic language of these children develops in communicative contexts at home and in school. To do this, some determinants are being investigated such as the characteristics of school language being developed at the level of lexicon, morpho-syntax, text organization and socio-pragmatics. Moreover, the focus is on the nature of language input at home and at school and its effect on this development and finally the effect of the social and cognitive-linguistic support of the parents/educators at home and at school. The first analyses of interactions between mothers and children during a picture task show significant differences in language use between families with different socio-economic status (henceforth SES) and literacy level (laghzaoui et al, in press). The first results at morpho-syntactic level show that children and mothers with high SES and literacy use more lexical subjects and objects, which is typical of school register. On the other side, dyads with lower SES and literacy tend to use relatively more pronominal and deictic subjects and objects, which is a characteristic of informal and conversational language (Schleppegrell, 2004). Besides, another dimension of school register has been considered, namely verb mood. The first data analyses show that Berber mothers with low SES often use imperative and interrogative moods whereas mothers with higher SES usually use declarative mood, which characterizes school language (Schleppegrell, 2004). There are also differences reported on the textual level. Berber families with a higher educational background use more linguistic and semantic cohesive devices than those with lower levels.

Conclusion

The present paper has given a general overview of the position of Berber and its speakers in the Netherlands. It came to the fore, on the basis of the above-mentioned data that Berber, as a home language of many Moroccans in the Netherlands, is facing many challenges. As a language of daily communication, Berber is used predominantly by the first generation Moroccans and to a less extent by the second and third generations. In other domains such as mass media and education, Berber has a very limited space especially after the official abolition of HLI program by the Dutch government in 2004. Moreover, the nature of Berber as an oral language does not facilitate the process of learning and maintaining this language by the next generations. The lack of support from the central government, the low status of Berber and the absence of a codified writing system are all crucial factors that contribute to the process of language shift from Berber to Dutch. Yet, the latest changes in Morocco at the level of language policy and education might be beneficial to Berber in the long run. After the creation of the Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) in 2002, the Moroccan government introduced Berber as an official language in the Moroccan educational system. This research institute presented one writing system of Berber in Tifinagh script and introduced teaching methods and materials for the first years of the primary education. All these developments and experiences concerning Berber elsewhere, can improve and promote the position of Berber in the Netherlands.

¹ This study is part of the DASH project (Development of Academic language in School and at Home), Tilburg University. This project is funded by the Netherlands Organization for Scientific Research (NWO) (reference 411-03-063).

References

- Amersfoort, Hans (1982): *Immigration and the formation of minority groups: the Dutch experience 1945-1975*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Avoird, T. van der et al (2002): *De andere talen van Nederland: thuis en op school*. Bussum: Coutinho.
- Boukous, Ahmed (2003): *Al amazighia wa ssiassa llughawia wa thaqafia bi lmaghrib*. Rabat: Centre Tariq Ibn Ziad.
- Broeder, Peter & Extra, Guus (1999): *Language, ethnicity and education: case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CBS (2006). *Allochtonen in Nederland*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Chafiq, Mohamed (2004): *Imazighen: de Berbers en hun geschiedenis*. Amsterdam: Bulaaq.
- E-rramdani, Yahia et al (1998): *Iles inu 1*. Tilburg: Tilburg University Press, Syntax Datura (With tape).
- Extra, Guus & Maartens, Jeanne (eds) (1998): *Multilingualism in a multicultural context: case studies on South Africa and Western Europe*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Hammam, Mohamed (ed)(2004): *Le manuscrit Amazighe: son importance et ses domaines*. Rabat: IRCAM.
- Kraal, Karen & Heelsum, Anja (2002): *Een dynamisch mozaïek: nieuwe trends bij Marokkaanse organisaties*. Utrecht: SMT.
- Laghzaoui, Mohammadi (2005): *Language attitudes towards Arabic in Islamic elementary schools in the Netherlands*. In: *Languages and Linguistics; an international journal of linguistics*, 15&16, 111-132.
- Laghzaoui, Mohammadi et al (in press): *Ontluikende schooltaalvaardigheid in interacties tussen moeders en driejarigen: op zoek naar schooltaalkenmerken in Nederlandse, Berber en Turkse gezinnen*. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*.
- Obdeijn et al (1999): *Geschiedenis van Marokko*. Amsterdam: Bulaaq.
- Penninx, Rinus et al (1998): *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Roelandt, Theo et al (1993): *Jaarboek Minderheden 1993*. Houten/-Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum
- Ruiter, J. de (1989): *Young Moroccans in the Netherlands: an integral approach to their language situation and acquisition of Dutch*. Utrecht: University of Utrecht (Ph.D.thesis).
- Schlepppegrell, Mary (2004): *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. London: Lawrence Erlbaum.
- Tesser, Paul & Iedema, Jurjen (2001), *Rapportage Minderheden 2001*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Yusuf Ali, Abdullah (1998): *Translation of the Koran*. MT. Holly NJ: Islamic Educational Services.