

IL POTENZIALE DELL'ITALIANO COME LINGUA PONTE: RISULTATI DI UNO STUDIO BASATO SU INTERVISTE CON (FUTURI) INSEGNANTI D'ITALIANO

Jan Scheitzza, Judith Visser¹

1. INTRODUZIONE

La successione con cui vengono abitualmente apprese le lingue straniere nel sistema scolastico tedesco² ha come conseguenza il fatto che difficilmente l'italiano venga preso in considerazione come possibile “*lingua ponte*” per l'apprendimento di altre lingue. I libri di testo per le lingue straniere, d'altra parte, fanno riferimento solo a possibili transfer positivi dal tedesco, dall'inglese ed eventualmente dal latino e dal francese, ignorando il fatto che sia tra gli apprendenti sia tra i (futuri) docenti esistono persone con un *background* migratorio per le quali l'italiano è una lingua di origine. Nel quadro di una didattica del plurilinguismo (termine con cui traduciamo il tedesco *Mehrsprachigkeitsdidaktik*³) che tenga conto anche delle lingue di origine, l'italiano svolge invece, almeno potenzialmente, un ruolo importante.

Il nostro contributo mira a illustrare questo ruolo, tenendo particolarmente conto del punto di vista degli insegnanti e degli apprendenti. L'articolo si basa su una serie di interviste svolte tra il 2016 e il 2017 presso l'università della Ruhr a Bochum (Ruhr-Universität Bochum, abbreviato RUB) nella Renania Settentrionale-Vestfalia (Nordrhein-Westfalen, abbreviato NRW) con 31 insegnanti d'italiano in formazione. Obiettivo della nostra trattazione è l'analisi delle interviste e, in particolare, dei passaggi in cui si fa riferimento alle potenzialità dell'italiano come *lingua ponte*. Parallelamente, ci si soffermerà sulle possibili applicazioni di una glottodidattica plurilingue che tenga anche conto di aspetti come le strategie di apprendimento e gli atteggiamenti linguistici degli apprendenti.

Dopo una panoramica sulla posizione dell'italiano nel sistema scolastico della Renania Settentrionale-Vestfalia e dopo alcune riflessioni sulle conseguenze che derivano da tale posizione per quanto riguarda il possibile impiego di approcci didattici plurilingui, si passerà all'analisi delle interviste sulla base delle seguenti domande: in che misura gli insegnanti in formazione riflettono sul potenziale di transfer offerto da lingue precedentemente apprese e in particolare sulle potenzialità dell'italiano per l'apprendimento di altre lingue? Quali concrete basi di transfer⁴ possono essere sfruttate con successo, sulla base delle esperienze degli insegnanti, nei processi di apprendimento? In quali ambiti possono verificarsi dei problemi di interferenza? Esiste una consapevolezza per le strategie di transfer? Che ruolo gioca la consapevolezza (inter)culturale? Ed in particolare per insegnanti in formazione con *background* migratorio: il plurilinguismo familiare è di aiuto in classe?

¹ Università di Bochum.

² Successione frequente: inglese - latino/francese – spagnolo – italiano (eventualmente).

³ Il termine si riferisce a concetti glottodidattici che, nell'acquisizione di lingue straniere, suggeriscono di trarre vantaggio dalle conoscenze di altre lingue.

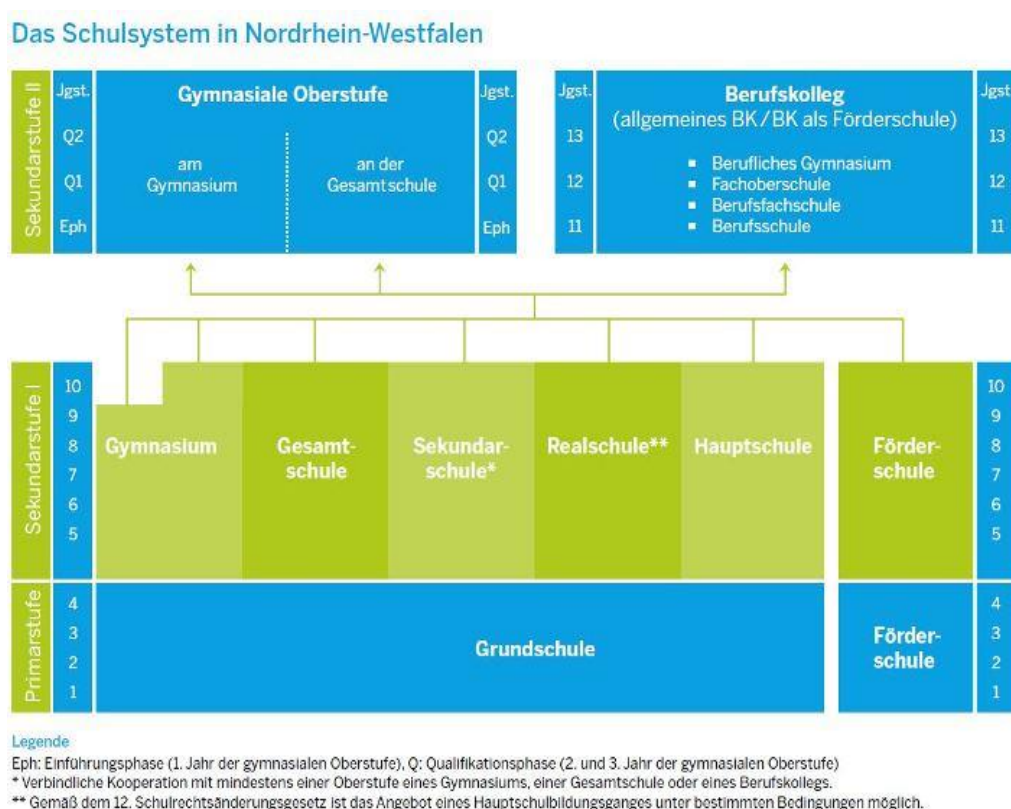
⁴ Traduciamo con l'espressione *basi di transfer* il tedesco *Transferbasen*. Il termine indica elementi lessicali e grammaticali che hanno in comune le lingue esaminate.

2. L'ITALIANO NEL SISTEMA SCOLASTICO NELLA RENANIA SETTENTRIONALE-VESTFALIA

2.1. Il sistema scolastico della Repubblica Federale Tedesca e della Renania Settentrionale-Vestfalia

Nella Repubblica Federale Tedesca responsabili per l'organizzazione e la gestione del sistema scolastico sono i 16 stati federali. Il sistema scolastico nella Renania Settentrionale-Vestfalia si articola – come avviene anche negli altri stati federali – in gradi scolastici consecutivi⁵:

Figura 1. *Costituzione del sistema scolastico nella Renania Settentrionale-Vestfalia*
(<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html>)



2.2. Ordine di apprendimento delle lingue

Il numero di lingue straniere apprese nella scuola secondaria dipende dal tipo di scuola e dalla concreta offerta linguistica dei singoli istituti scolastici. Gli studenti che frequentano una *Hauptschule* non apprendono, a parte l'inglese, nessun'altra lingua straniera, hanno però la possibilità di frequentare corsi nella loro lingua di origine. In tutti gli altri tipi di scuola viene offerta una seconda lingua straniera. Per gli studenti della *Gesamtschule* e *Sekundarschule* la scelta della seconda lingua straniera è facoltativa, per gli studenti della *Realschule* e del *Gymnasium* questa scelta invece è obbligatoria. A decidere

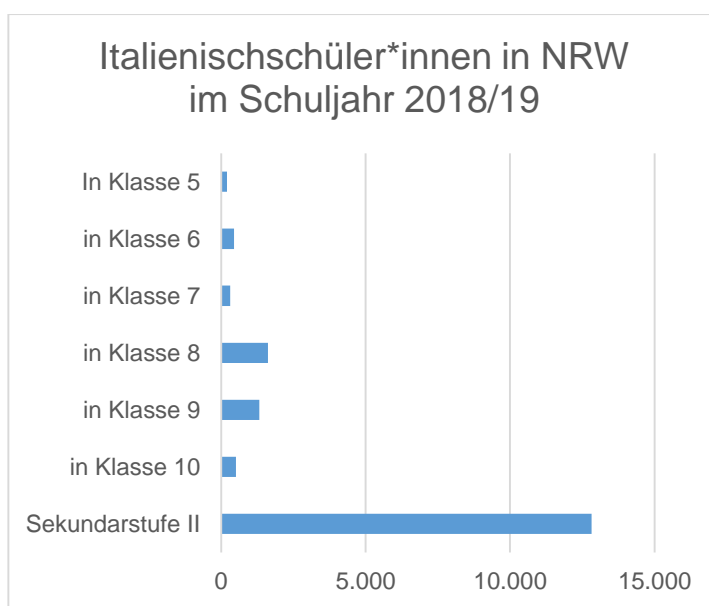
⁵ Art. 7 par. 1 GG (legge fondamentale della Repubblica Federale Tedesca); Art. 30 GG; Art. 10 Landesverfassung NRW (costituzione della Renania Settentrionale-Vestfalia); Art. 10 Schulgesetz NRW (la legge che regola il sistema dell'istruzione scolastica della Renania Settentrionale-Vestfalia) (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009).

quale lingua offrire sono direttamente le scuole. Tra le lingue insegnate nell'anno scolastico 2018/19 nelle scuole della Renania Settentrionale-Vestfalia, figurano il cinese, l'ebraico, il francese, il giapponese, il greco, l'inglese, l'italiano, il latino, il neogreco, l'olandese, il portoghese, il russo, lo spagnolo e il turco⁶.

2.3. Dati sull'italiano lingua straniera

Nella Renania Settentrionale-Vestfalia, l'italiano come materia scolastica⁷ può essere scelto come prima, seconda, terza o quarta lingua straniera, nonché come lingua di origine, anche al di fuori del regolare orario delle lezioni. Nell'anno scolastico 2018/19 l'italiano è stato offerto da 199 scuole e in 1.025 classi. Nello stesso periodo l'italiano è stato insegnato come lingua d'origine in 52 scuole e in 142 classi. Al di fuori del regolare orario delle lezioni, è stato inoltre offerto da 29 scuole. Il diagramma seguente mostra la distribuzione degli studenti di italiano per ogni classe. Come si può vedere, nel sistema scolastico tedesco, l'italiano è una lingua che viene appresa in un momento piuttosto tardivo del percorso scolastico.

Figura 2. Numero degli studenti d'italiano nella Renania Settentrionale-Vestfalia, diviso per classi scolastiche



2.4. Percentuale di popolazione italiana nel bacino della Ruhr

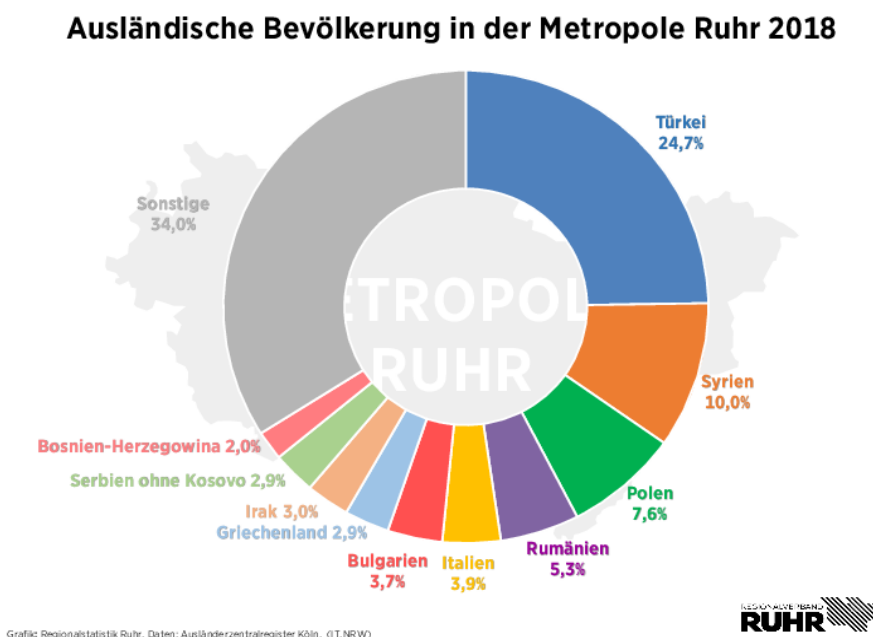
Mentre l'italiano come lingua straniera nella scuola occupa un posto piuttosto secondario, come lingua d'origine riveste senza dubbio, in particolar modo nel bacino della Ruhr, un ruolo significativo: nel 2018 gli italiani rappresentavano il 3,9% (> 30000) della popolazione straniera residente nel bacino della Ruhr:

⁶ Elencate in ordine alfabetico;

https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2018.pdf.

⁷ https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2018.pdf.

Figura 3. *Popolazione straniera nel bacino della Ruhr*
(<https://www.rvr.ruhr/daten-digitaales/regionalstatistik/bevoelkerung/?L=0>)



Considerando il fatto che le statistiche registrano soltanto le persone di nazionalità italiana (*ibid.*), è probabile che il numero di abitanti con un *background* migratorio italiano sia molto più elevato⁸.

2.5. *Conseguenze per gli approcci didattici plurilingui*

Sulla base dei dati illustrati, si può formulare l'ipotesi che gli apprendenti non di origine italiana non abbiano molte possibilità di usare l'italiano come "lingua ponte" per l'apprendimento di altre lingue, proprio perché apprendono tale lingua molto tardi a scuola. Diversa è la situazione per le persone con un *background* migratorio italiano. Soprattutto a proposito di questo gruppo ci si può interrogare su quali siano i tratti fonetici, morfologici, sintattici e lessicali dell'italiano che vengono impiegati come basi di transfer e su quali punti è necessario prevenire il pericolo di interferenze⁹. Un altro aspetto, preso poco in considerazione nelle applicazioni pratiche della glottodidattica plurilingue in contesto scolastico, è il fatto che dalla situazione linguistica originaria si possono sviluppare anche esperienze generali negli ambiti del plurilinguismo, del contatto linguistico, della multiculturalità del contatto tra culture, che possono poi ritornare utili nei processi di apprendimento successivi:

Es würde zu kurz fassen, wollte man die lernrelevanten Vorkenntnisse auf das rein (mehr)sprachliche Wissen beschränken. So kommen die Schüler

⁸ «Die Zahl italienischstämmiger Bürger in der Bundesrepublik Deutschland beträgt heute circa 776.000 Personen, von denen 334.000 in Deutschland geboren sind» (Prontera, 2017).

⁹ La didattica del plurilinguismo distingue tra il «Identifikationstransfer, also [dem] Übertragen identischer sprachlicher Formen und Funktionen, und zwar innerhalb eines einzelnen sprachlichen Systems (intra-lingual) oder sprachenübergreifend (inter-lingual)» e il «Produktionstransfer, also [dem] Übertragen einer erlernten Struktur auf eine neue Sprache» (Meißner, 2012: 9).

nicht nur mit **Kenntnissen** in verschiedenen Spanischunterricht. Sie verfügen zudem über **Lern- und Unterrichtserfahrungen** in mehreren Sprachen wie Englisch, Französisch, Latein oder Russisch, d.h. über Erfahrungen, die die eigene Person als Sprachenlerner mit unterschiedlichen Sprachlernerlebnissen betreffen. Des Weiteren haben sie in einer zunehmend multikulturellen und vielsprachlichen europäischen Gesellschaft (Reisen, Besuche, internationale Schulprojekte usw.) viele Erfahrungen mit **interkultureller Kommunikation** in verschiedenen Sprachen, Situationen und sozialen Rollen gemacht. (Meißner, 2012: 9, neretto nell'originale)

La biografia linguistica delle persone provenienti da contesti migratori porta con sé il vantaggio di una maggiore consapevolezza delle sfide che caratterizzano i processi di apprendimento di un'altra lingua.

3. PROGETTAZIONE DELL'INTERVISTA

Le seguenti considerazioni sulle ipotesi soggettive¹⁰ degli intervistati provengono dall'analisi dell'intervista strutturata¹¹ a cui si è accennato nell'introduzione. Otto degli informanti hanno sia per parte di padre che per parte di madre origini italiane, altri quattro hanno invece solo un genitore proveniente dall'Italia. Per quanto riguarda l'area geografica di origine, le regioni meridionali prevalgono nettamente sulle regioni settentrionali¹². Quanto infine alla generazione di emigrazione, si va dalla prima alla terza generazione (cfr. Kittler, 2015: 23)¹³.

Alcuni degli informanti erano, al momento dell'intervista, studenti di laurea triennale aspiranti insegnanti di italiano. Altri erano invece studenti del corso di laurea magistrale abilitante all'insegnamento dell'italiano nella scuola (*Master of Education*). Altri ancora stavano già svolgendo, se non addirittura concludendo, il cosiddetto *Referendariat*, ossia il tirocinio formativo *post lauream* che prepara all'esame di stato. Gli informanti che stavano svolgendo il tirocinio avevano studiato a Bochum.

Non tutti gli informanti oriundi italiani hanno avuto come lingua di socializzazione primaria la lingua dei propri genitori o nonni. Nel caso che i genitori o nonni parlino o abbiano parlato con loro l'italiano, si tratta spesso, ma non sempre, di un italiano fortemente interferito dal dialetto¹⁴.

Degli altri diciannove informanti alcuni hanno un *background* migratorio non italiano (Brasile, Grecia, Kosovo, Polonia, Portogallo, Serbia), che ha avuto un diverso peso sulle loro biografie linguistiche. Di quegli informanti che sono *Bildungsinländer*¹⁵, diciotto hanno

¹⁰ Scopo dello studio era quello di indagare gli schemi argomentativi soggettivi che stanno alla base dei processi decisionali dei (futuri) insegnanti di italiano. Poiché per il presente contributo vengono trattati solo aspetti parziali, parleremo di seguito di "ipotesi soggettive".

¹¹ Sulle stesse questioni cfr. anche Scheitza, Visser, 2018.

¹² Cfr. Gerstenberg, 2011: 2017.

¹³ «Jüngere Studien im Bereich der Mehrsprachigkeit von Migranten [...] konzeptionalisieren die Zugehörigkeit zur jeweiligen Migrantengeneration aufgrund des Alters zum Zeitpunkt der Migration und dem Stand der sprachlichen und schulischen Primärsozialisation, [...] das Alter bei der Migration bzw. die Schulzeit (also die sprachliche und schulische Primärsozialisation) ausschlaggebend [ist], die in der Spracherwerbsforschung den Zeitpunkt darstellt, in dem die Sprachentwicklung weitgehend abgeschlossen ist». (Gueli Alletti, 2011: 131).

¹⁴ Cfr. anche i risultati di Gerstenberg, 2011: 2017.

¹⁵ Così vengono chiamati gli studenti universitari stranieri che hanno conseguito la maturità – e così la possibilità di frequentare l'università – o in Germania o in una scuola tedesca all'estero. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Glossar/Bildungsinlaender.html>.

cominciato a studiare l'italiano a partire dall'ultimo triennio delle scuole superiori. Uno solo ha studiato a scuola l'italiano nella nona classe per poi apprendere un'ulteriore lingua straniera, lo spagnolo, nell'ultimo triennio. Quasi tutti gli informanti hanno affiancato all'italiano durante l'università un'altra lingua straniera. Ciò li mette, almeno in teoria, in condizione di potersi pronunciare sulla maggiore o minore idoneità dell'italiano come lingua ponte e di fare riferimento esplicito alle proprie esperienze di apprendimento.

Venti persone studiano/hanno studiato o insegnano, oltre all'italiano, un'ulteriore lingua straniera (spagnolo, francese, inglese o latino) e hanno potuto così sperimentare le possibilità di impiego dell'italiano come lingua ponte in concreti contesti di insegnamento.

Rilevanti per la nostra domanda di ricerca sono le risposte alle domande dell'intervista concernenti la biografia linguistica degli informanti:

- *Com'è la Sua biografia linguistica (cioè qual è la Sua lingua-madre e quali sono le lingue, che ha appreso successivamente)?*
- *Come ha appreso o acquisito il tedesco e l'italiano?*

Proprio rispondendo a queste due domande, alcuni degli informanti hanno spiegato in che misura l'italiano è stato loro utile come lingua ponte nei processi di apprendimento di altre lingue.

Un altro gruppo di domande mirava invece a indagare se gli informanti consideravano la propria biografia linguistica una risorsa utile per la loro pratica didattica. Nonostante qui ci si riferisse essenzialmente all'insegnamento dell'italiano, alcune delle risposte permettono comunque di trarre delle conclusioni sul potenziale dell'italiano come lingua ponte per l'insegnamento/apprendimento di altre lingue. Le domande sono le seguenti:

- *Che esperienze ha per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano?*
- *Ai fini dell'insegnamento considera la Sua biografia linguistica un aiuto, un ostacolo o secondo Lei è irrilevante?*
- *Può fare riferimento a qualche situazione concreta?*
- *Ha sviluppato delle strategie che Le permettono di gestire in maniera proficua i vantaggi e gli svantaggi della Sua biografia linguistica durante la lezione o anche in fase di preparazione?*

4. ANALISI DELLE INTERVISTE

4.1. Riflessioni sul potenziale di transfer e sulle basi di transfer

Nell'analisi delle risposte degli informanti bisogna tenere conto del fatto che si tratta di valutazioni soggettive degli intervistati che scaturiscono da personali esperienze di apprendimento e di insegnamento.

Una condizione fondamentale perché gli approcci didattici plurilingui possano essere impiegati con successo, è la consapevolezza da parte degli insegnanti e degli alunni delle potenzialità insite nel repertorio linguistico di questi ultimi. Le affermazioni seguenti mostrano tuttavia che questa consapevolezza non può essere data per scontata. Così annota per esempio l'informante (6)¹⁶:

¹⁶ L'intervista si è svolta, con l'eccezione di una domanda, in tedesco. Le risposte sono state tradotte in italiano. Eventuali errori di tedesco di persone provenienti da contesti migratori sono stati corretti durante la traduzione.

1. le altre lingue che ho imparato non mi hanno né aiutata né svantaggiata [(6)/f/24]¹⁷

Un'altra informante vede la propria biografia linguistica come un qualcosa

2. tra il vantaggioso e l'irrilevante [(29)/f/31/2^a GM da parte di madre, Bosnia]

L'informante (19) ha solo un'idea molto vaga del potenziale rappresentato dalle lingue precedentemente apprese:

3. credo che molte cose risultino più facili [(19)/f/31/2^a GM, Italia]

Queste affermazioni suggeriscono l'ipotesi che anche in una persona che ha appreso diverse lingue straniere e che aspira a insegnarne almeno una non esista necessariamente una consapevolezza sul possibile impiego come lingua ponte delle lingue precedentemente apprese. Essere dei (futuri) docenti plurilingui non significa quindi automaticamente essere degli insegnanti che lavorano in un'ottica plurilingue.

Molti degli intervistati vedono però sicuramente una base di transfer tra l'italiano ed altre lingue. Se sono in grado di riflettere su questo potenziale, lo devono soprattutto alle proprie esperienze di apprendimento linguistico:

L'informante (20) è, per esempio, consapevole del fatto di essere stato in grado di imparare facilmente e al di fuori di un contesto istituzionale lo spagnolo e il portoghese grazie alla sua lingua materna:

4. una volta ho partecipato a un corso di spagnolo, e [...] è andata bene [(20)/m/31/1^a GM, Italia]

L'informante (18) ha scelto a scuola il tedesco anziché lo spagnolo nella consapevolezza che quest'ultima lingua, essendo più simile alla sua L1, le sarebbe stata facilmente accessibile anche in un secondo momento

5. poi dovevo scegliere tra lo spagnolo e il tedesco e poi ho scelto [...] il tedesco [...] perché ho pensato: per me il tedesco è più difficile dello spagnolo, lo spagnolo lo posso imparare anche dopo [(18)/f/32/1^a GM, Italia]

L'informante (15) sottolinea in modo più esplicito la somiglianza tra l'italiano e lo spagnolo:

6. poi naturalmente ho pensato, se so l'italiano, se so il francese, imparo lo spagnolo così senza difficoltà. [(15)/m/27/2^a GM, Kosovo]

L'informante (16) afferma di considerare lo spagnolo così attraente e così facile da averlo scelto a scuola come lingua straniera proprio per la sua somiglianza con la sua lingua materna, l'italiano:

7. così per me è stato subito ovvio scegliere lo spagnolo, perché è anche una lingua romanza [...] posso fare delle ottime connessioni, naturalmente perché [...] sono così simili. [(16)/f/27/2-3^a GM, Italia]

¹⁷ = (numero interno dell'informante/ sesso/età nel momento dell'intervista/ generazione di migrazione [se esistente]).

L'informante (15) racconta peraltro di una sua compagna di studi di madrelingua italiana, che non era in grado di riconoscere di propria iniziativa il potenziale di transfer offerto dall'italiano:

8. [NOME] ha anche studiato insieme a me francese e italiano [all'Università] [...], era di madrelingua italiana, e io le dicevo: pensaci, è come in francese, [...] però lei non lo faceva mai e a me sembrava molto strano. [(15)/m/2^a GM, Kosovo]

Dalle risposte emerge che gli intervistati sono particolarmente consapevoli del potenziale di transfer offerto dalle lingue romanze, ma questa consapevolezza non può essere data per scontata.

4.2. *In che prospettiva viene usata la lingua ponte?*

4.2.1. *Transfer dalle proprie esperienze di apprendimento linguistico*

Facendo riferimento alle proprie esperienze di apprendimento linguistico, un informante menziona il livello semantico-lessicale, quello della formazione delle parole nonché quello della sintassi come possibili basi di transfer dall'italiano a un'altra lingua:

9. riconoscere i significati [...] delle parole [...] e anche come le parole derivano l'una dall'altra, i composti, come si formano i composti [...] e che relazione esiste tra i diversi costituenti di frase e problemi di questo tipo [(20)/m/1^a GM, Italia]

Inoltre, numerosi informanti menzionano somiglianze tipologiche tra l'italiano e altre lingue per il cui apprendimento l'italiano potrebbe fungere da lingua ponte:

10. la mia insegnante d'italiano era anche insegnante di francese e [...] anche lei diceva sempre che [...] in francese si dice così, da cose come *mettre en colère*, *mettere in colera*¹⁸ eccetera si poteva dedurre molto, così io ho iniziato presto, [...] a semplificare l'acquisizione dell'italiano, cosa che ha sempre funzionato molto bene e poi naturalmente nella differenza tra imperfetto e passato prossimo [...], *passé composé imparfait* [(15)/m/27/2^a GM, Kosovo]

4.2.2. *Esperienze d'insegnamento linguistico*

Passando alle esperienze di insegnamento, gli intervistati considerano solamente il caso in cui un'altra lingua funga da lingua ponte per imparare l'italiano e non viceversa.

D'altro canto, la consapevolezza delle somiglianze tipologiche spesso va oltre il livello del lessico. L'informante (30) vede per i parlanti russofoni la possibilità di trasferire con successo in italiano la pronuncia della nasale palatale [ɲ]:

¹⁸ Curiosamente, in questo caso, l'informante (o – a detta sua – la sua (ex-) insegnante di italiano) faceva riferimento alla possibilità di un transfer positivo dal francese in italiano dell'espressione *mettre en colère*, commettendo lei stessa un errore di interferenza.

11. ho un paio di persone di origine russa e anche la [ɲ] per esempio, è possibile insegnargliela con molta facilità [...], perché è molto simile alla “n” molle russa [(30)/m/20/2^a GM, Kazakistan]¹⁹

Questo esempio è interessante poiché coinvolge nella riflessione una lingua di origine ampiamente presente in Germania (Anstatt 2011; Bergmann, Heyer 2014). Nell'ambito della (morfo)sintassi vengono menzionati gli articoli, i pronomi e l'ordine dei costituenti di frase [(3)/f/30], i tempi verbali in generale [(4)/f/24], l'opposizione tempo-aspettuale espressa dai tempi *imperfetto* – *passato prossimo* [(26)/f/27], il modo *congiuntivo* in relazione al *subjonctif* francese [31/f/26].

Quanto alle esperienze di concreto utilizzo delle basi di transfer nella propria pratica didattica, è significativo notare come un'informante evochi il rischio di portare il discorso “troppo in alto” demotivando gli apprendenti con riferimenti di difficile comprensione:

12. io forse tendo ad avere certi processi mentali di confronto linguistico che a me sembrano logici [...], ma che magari sono demotivanti non essendo comprensibili per gli alunni [(29)/f/32/2^a GM per parte di madre, Bosnia]

Nella maggior parte degli informanti si nota una grande consapevolezza riguardo alle basi di transfer offerte dalle parentele linguistiche. Particolare attenzione viene data alla lingua francese [(20)/f/30/1^a GM, Italia; (3)/f/30; (5)/m/34/2-3^a GM, Grecia; (4)/f/24; (15)/m/27/2^a GM, Kosovo; (22)/f/27; (31)/f/26], seguita dalla spagnola [(3)/f/30; (5)/m/34/2-3^a GM, Grecia; (28)/m/26; (29)/f/32/2^a GM da parte di madre, Bosnia]. La priorità data al francese sembra essere verosimilmente riconducibile alla successione in cui vengono apprese le lingue nella scuola. Lo spagnolo, a livello tipologico, offre senza dubbio un potenziale paragonabile a quello offerto dal francese, ma in genere nel sistema scolastico tedesco capita raramente che venga insegnato prima dell'italiano²⁰.

Come altre possibili lingue ponte, vengono menzionate il latino [(20)/m/30/1^a GM, Italia; (28)/m/26; (31)/f/26]²¹, in particolare da parte degli informanti che studiano questa lingua come seconda materia d'insegnamento, l'inglese [(13)/f/26; (26)/f/27] – probabilmente a causa del suo ruolo di prima lingua straniera nel sistema scolastico nella Renania Settentrionale-Vestfalia – il greco antico [(20)/m/30/1^a GM, Italia] o, più genericamente, le lingue indoeuropee [(5)/m/34/2-3^a GM, Grecia].

L'informante (15) riconosce che anche le varietà dialettali possono essere parte integrante di una didattica plurilingue²²:

13. dato che l'intonazione dell'italiano non assomiglia a quella tedesca, [...] tranne naturalmente [...] ad Amburgo, che hanno un'intonazione simile? [...], troverei [...] bello, se fosse così, di trasmettere qualcosa del genere [...], credo che da bavarese sia naturalmente molto più facile vibrare la [r] [(15) /m/27/2^a GM, Kosovo].

¹⁹ Nel russo, in contesti non accademici, per esempio a scuola, è usuale l'aggettivo ‘molle’ (in opposizione a ‘duro’) per riferirsi a certe consonanti palatali (n ‘duro’ - n ‘molle’; Ringraziamo la professoressa Tanja Anstatt per questa informazione).

²⁰ Questo vale, almeno, per il periodo in cui i nostri informanti hanno frequentato le scuole. Nel frattempo, le possibilità di studiare lo spagnolo già a partire dalla *Sekundarstufe I* (scuola media) sono significativamente aumentate.

²¹ Due informanti fanno riferimento al potenziale delle lingue romanze in generale [(21)/f/35/2^a GM, Italia/Portogallo; (26)/f/27].

²² Sull'integrazione di varietà sociolinguistiche in riflessioni didattiche-plurilingui cfr. p.e. Meißner, 1995; Krumm, Reich, 2016.

4.3. Sensibilità per le interferenze

Molti informanti mostrano anche una certa sensibilità riguardo ai rischi di interferenze. Particolarmente diffusa è la consapevolezza di tali rischi a proposito della coppia di lingue italiano-spagnolo:

14. soprattutto quando si è nervosi, si fa ricorso a dei vocaboli, e se c'è qualcosa in spagnolo, si prova a dedurre qualcosa, anche se non è detto che sia giusto [(9)/m/32/2^a GM, da parte di padre, Italia]
15. io avevo per esempio [...] delle persone in classe, che prima avevano studiato lo spagnolo e che poi lo mescolavano molto, invece di <che> usavano <que> ecc. [(25)/f/27/2^a GM, Polonia]
16. dato che ho anche in mente lo spagnolo e il siciliano e ci sono anche giorni in cui non sono di buon umore [...], mi accorgo per esempio, di confondere molto, di dire a volte una parola in spagnolo nelle lezioni di italiano [(16)/f/27/2-3^a GM, Italia]
17. se studiano per esempio l'italiano e lo spagnolo, questo è in parte anche un disastro, perché è troppo simile, e poi diventa un misto di tutte e due le lingue [(18)/f/32/1^a GM, Italia]
18. penso addirittura di avere iniziato a imparare lo spagnolo attraverso i miei alunni d'italiano [(29)/f/32/2^a GM da parte di madre, Bosnia]

Vengono anche identificati una serie di ambiti problematici, che riguardano ad esempio il livello dell'ortografia e del lessico:

19. proprio all'inizio [...], scrivevo questo *quando* [...] soprattutto le volte in cui dovevo scrivere molto velocemente qualcosa, [...] ho visto, oh l'ho scritto con la <c>, ma in italiano invece [...] si scrive con la <q> [(16)/f/27/2-3^a GM da parte di madre, Bosnia]
20. Quando ho iniziato a studiare lo spagnolo, lo spagnolo non ha quasi mai consonanti doppie [...] e io [...] volevo sempre scrivere consonanti doppie e poi all'esame scritto mi sono sempre detto, [NOME] ricordati: una consonante e nessuna consonante doppia, è stato molto difficile per me [(15)/m/27/2^a GM, Kosovo]
21. certe volte mi risulta difficile, quando devo insegnare l'italiano e lo spagnolo uno dopo l'altro, passare da strutture grammaticali simili da una lingua all'altra oppure a volte certe parole mi vengono in mente solamente nell'altra lingua [(22)/f/27]
22. certi studenti scrivono i testi in spagnolo con un paio di parole d'italiano [(22)/f/27]

Gli intervistati di madrelingua italiana che affermano di non aver avuto l'italiano come lingua di socializzazione primaria, hanno fatto l'esperienza di interferenze dal dialetto²³:

²³ Cfr. anche le osservazioni di Gerstenberg, 2011 e 2008, citazione 38: «Die Diskussion über Interferenzfehler zwischen der Standardsprache und dem Dialekt hat zur Folge gehabt, dass ich meine Sprache gezielt 'beobachtet' habe und dass ich seitdem bewusster Interferenzen bei mir wahrnehme».

23. da una parte, ovviamente, c'erano molte interferenze dal dialetto, a volte prendevo parole dal dialetto o anche la pronuncia [(1)/f/24/2-3^a GM, Italia]
24. io stessa mi accorgo che, anche quando parlo l'italiano [...], sto un po' più attenta a pronunciare molto chiaramente tutte le desinenze delle parole, provo a ridurre alcune caratteristiche del calabrese [(17)/m/2^a GM, Italia]

Però anche altre lingue possono essere fonte di interferenze, in particolare se gli intervistati le insegnano a scuola, così p.es. l'inglese:

25. poi viene qualcuno da me e mi chiede, come si dice in inglese e io rispondo non lo so, l'ultima volta mi è successo con i “guanti”, tutto il tempo avevo in mente la parola *guanti* e io rispondo, non lo so in inglese, non ne ho idea [(25)/f/27/2^a GM, Polonia]

Viene però menzionato anche il francese:

26. ogni tanto mi accorgo che [...] molto spesso in italiano dico *fromaggio* invece di *formaggio* [(15)/m/27/2^a GM, Kosovo]
27. i ragazzi, che hanno imparato il francese, hanno maggiori problemi [...] di quelli che hanno studiato il latino, perché per esempio dicono sempre [kʷi] e [ki] [(31)/f/26]

Gli intervistati hanno, in parte, la sensazione che una conseguenza del proprio plurilinguismo sia una maggiore sensibilità per il problema delle interferenze:

28. allora io non so, se dipenda dalla mia biografia linguistica, se [...] a volte ho come una specie di fiuto sul perché questo studente ha fatto proprio questo errore o un altro [(21)/f/35/2^a GM, Italia/Portogallo]

4.4. *Transfer di strategie*

Negli approcci didattici plurilingui, svolge un ruolo molto importante anche il transfer di strategie (Meißner, 2016⁶). Persone con una biografia plurilingue, di cui in alcuni casi fa parte anche una lingua di origine, possono avere, grazie alle proprie esperienze di apprendimento, una maggiore consapevolezza per le tecniche di transfer e una maggiore capacità di insegnarle ai loro studenti.

Molti intervistati sono consapevoli del fatto che aver appreso diverse lingue è generalmente vantaggioso perché l'apprendimento ‘si svolge in modo simile’ (1), p.es. tra lo spagnolo e l'italiano (*ibid.*) o tra il latino e l'italiano:

29. dal fatto che conoscevo solamente le lezioni di spagnolo, ma si può dire che tutto è molto simile, cioè non ci sono grandi differenze [(1)/f/2-3^a GM, Italia]
30. ma penso che sia anche vantaggioso, anche quando si tratta di strategie, che sono cose che cerchiamo sempre di insegnargli, come posso ricavare il significato di una parola? A cosa posso fare riferimento, cosa notate? Questo naturalmente è più semplice se si sono già imparate diverse lingue [(25)/f/30/1^a GM, Polonia]

31. tutto torna utile, perché se conosci varie lingue, l'ho osservato anche con gli insegnanti [...], ci si pensa spesso più velocemente a possibili soluzioni [(20)/m/30/1^a GM, Italia]
32. se ora entriamo nell'ambito delle strategie, io so come insegnare la lingua straniera nelle lezioni di italiano, naturalmente so anche [...] avvicinare la lingua spagnola agli alunni, anche per quanto riguarda la grammatica, è quasi identica, allora per esempio la differenza tra l' *imperfecto* – *indefinido*, *passato prossimo* – *imperfetto*, so perfettamente, qui e qui sono le parole chiave [...], allora tutt'e due le lingue mi aiutano molto, se conoscevo un tempo verbale oppure una grammatica nella lingua italiana, la sapevo anche usare contemporaneamente nell'altra lingua [(16)/f/27/2-3^a GM, Italia]

Un'informante della prima generazione di emigrazione ritiene inoltre che la sua esperienza nel *code switching* le sia di grande aiuto per insegnare agli alunni quali processi si verificano nel passaggio da una lingua all'altra:

33. sono abituata ogni giorno, quando già passo dal tedesco all'italiano, lo conosco, so come funziona e so anche [...] spiegarlo, lo sperimento ogni giorno e [...] non so solamente insegnare la lingua, ma anche spiegare agli studenti [...] come ciò funziona [(18)/f/1^a GM, Italia]

4.5. *Cultural awareness*

L'apprendimento di più lingue può in linea massima portare ad una maggiore consapevolezza culturale e quindi facilitare l'acquisizione di competenze interculturali:

34. non solo si impara la lingua, ma si impara anche un'altra conoscenza del mondo, si ha un'altra visione del mondo [(18)/f/32/1^a GM, Italia]

Il fatto di avere già imparato l'italiano, anche o soprattutto dopo aver appreso un dialetto italiano, rappresenta una risorsa per il potenziamento della competenza interculturale propria e dei propri apprendenti. In questo contesto, è interessante sottolineare come alcuni intervistati abbiano la sensazione che alcune culture siano più “vicine” tra di loro rispetto ad altre. L'informante (1), ad esempio, è del parere che Spagna e Italia non siano solo linguisticamente, ma anche culturalmente simili e sembra intendere l'etichetta ‘cultura spagnola’ in un'accezione vasta, visto che quando parla di affinità familiari (ted. “*Familienähnlichkeit*”) include anche l'America Latina:

35. mi sono accorta che non solo la lingua spagnola ma anche la cultura spagnola si avvicina a quella [...] italiana e, siccome non ho mai avuto veramente [...] lezioni d'italiano a scuola [...], mi sono sentita molto attratta dalla cultura spagnola e anche molto interessata e ho anche notato che [...] si imparano molte cose, la lingua ma anche la cultura, si ha un punto di vista diverso [(1)/f/24/2-3^a GM, Italia]

Partendo da queste considerazioni l'analisi delle biografie linguistiche individuali degli alunni offrirebbe un grande potenziale per quanto riguarda una possibile pre-sensibilizzazione interculturale, al di fuori di contesti scolastici, da parte degli alunni la quale potrebbe rappresentare un'importante risorsa.

4.6. Consapevolezza per le sfide di una carriera nel mondo della scuola in presenza di un background migratorio

Alcuni informanti hanno – in misura diversa – la percezione del fatto che gli insegnanti di origine italiana o anche con un altro *background* migratorio siano avvantaggiati grazie alle loro biografie linguistiche. L'informante (1), pensando al proprio percorso scolastico, considera

36. [una] fortuna che la mia insegnante delle elementari ha visto direttamente, la lasciamo andare al *Gymnasium*, [...] lei ha potenziale [(1)/f/24/2-3^a GM, Italia]

e crede che

37. il solo fatto di provenire da un contesto migratorio facilita l'avvicinamento a studenti che provengono da un contesto migratorio [(1)/f/24/2-3^a GM, Italia]

L'informante (19) si sente molto vicino ai suoi alunni:

38. è come una comunità [...], sai quali caratteristiche portano da casa oppure [...] da dove vengono, com'è la loro vita quotidiana, quindi penso che sia più facile da capire per una persona che ha la stessa biografia [(19)/f/31/2^a GM, Italia]

L'informante (17) attribuisce al suo ex insegnante proveniente da un contesto migratorio una particolare competenza interculturale:

39. lui per esempio si è reso conto che i miei genitori non sapevano parlare così bene il tedesco e che per esempio non si sono presentati nel giorno del colloquio dei genitori oppure che [...] non si sono impegnati in un contesto più ampio a scuola [(17)/m/25/2^a GM, Italia]

Il fatto che alcuni di questi vantaggi non riguardino solamente (futuri) docenti con un *background* migratorio italiano lo chiarisce l'informante (29) [f/32/2^a GM per parte di madre], che usa il serbo-croato, la sua lingua materna, per 'scopi educativi'. Nel caso dell'informante (2), che non proviene da un contesto migratorio, ma ha conoscenze di base della lingua araba, si può notare come l'interesse per la lingua materna degli studenti abbia avuto come conseguenza un atteggiamento più aperto da parte di questi ultimi nei confronti dell'insegnante:

40. penso che sia sempre un bene anche con gli studenti stranieri, avere un po' un'idea delle lingue madri degli studenti [...], probabilmente perché loro partono dal presupposto che gli insegnanti non si interessino molto delle loro origini [...], lui aveva una scritta in arabo sul suo berretto e io glie l'ho letta e poi [...] erano totalmente interessati [...], e così gli sono simpatica e [...] vogliono partecipare alle lezioni [(2)/f/30]

5. CONCLUSIONE

Si può quindi affermare che, per la sua posizione di lingua straniera appresa tardivamente, l'italiano non svolge un ruolo significativo come lingua ponte per

l'apprendimento di altre lingue, come sembrerebbe suggerire la struttura del sistema scolastico della Renania Settentrionale-Vestfalia? L'analisi delle ipotesi soggettive dei (futuri) insegnanti di italiano mostra che una simile conclusione è troppo monodimensionale. Ignorare il potenziale dell'italiano come lingua ponte non significa soltanto non tener conto dei numerosissimi parlanti per cui l'italiano è una lingua di origine, ma anche ignorare quegli approcci didattici plurilingui caratterizzati da una certa attenzione per problemi di apprendimento, interferenze, difficoltà di carattere interculturale e/o legate a esperienze migratorie.

Gran parte dei risultati possono valere, nel contesto tedesco, anche per l'apprendimento di altre lingue affini all'italiano, per esempio lo spagnolo e il portoghese, ma anche di lingue non romanze come il turco, fortemente influenzato dal francese a livello lessicale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anstatt T. (2011), "Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland", in Eichinger L. M., Plwenia A., Steinle M. (a cura di), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*, Narr, Tübingen, pp. 101-128.
- Bergmann A., Heyer Ch. (2014), "Bedingungen des Russischlernens in Geschichte und Gegenwart", in Bergmann A. (a cura di), *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*, Narr, Tübingen, pp. 16-29.
- Gerstenberg A., Hekkel V., Pinotti N. (2017), "Tra università e professione: il curriculum dell'italianistica nelle biografie linguistiche 'ereditarie'", in Gerstenberg A., Kittler J., Lorenzetti L., Schirru G. (a cura di), *Romanice loqui. Festschrift für Gerald Bernhard zu seinem 60. Geburtstag*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 249-269.
- Gerstenberg A. (2011), "Zwischen Muttersprache und Philologie: Eine Befragung zur Dynamik des Sprachverhaltens von Italianistik-Studierenden mit italienischer Herkunft in Bochum", in Selig M., Bernhard G. (a cura di), *Sprachliche Dynamiken: Das Italienische in Geschichte und Gegenwart*, Lang, Frankfurt am Main, pp. 195-217.
- Gueli Alletti M. (2011), *Italesco – Interlinguale Sprachvarianz in vier Generationen italienischer Migranten*, Dr. Kovač, Hamburg.
- Kittler J. (2015), *Näbesprachliches Italienisch im Ruhrgebiet und in Catania*, de Gruyter, Berlin.
- Krumm H.-J., Reich H. (2016⁶), "Ansätze zum Mehrsprachigkeitsunterricht", in Burwitz-Melzer E. et al. (a cura di), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, pp. 230-234.
- Meißner F.-J. (1995), "Sprachliche Varietäten im Französischunterricht", in *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 29, 18, pp. 4-8.
- Meißner F.-J. (2012), "Vorwort", in Dorn R. et al. (a cura di), *¡Gramática! de la lengua española*, Klett, Stuttgart, pp. 9-11.
- Meißner F.-J. (2016⁶), "Interkomprehension", in Burwitz-Melzer E. et al. (a cura di), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, pp. 234-239.
- Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen (2009):
https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=7345&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=410029.
- Prontera G. (2017), "Italienische Zuwanderung nach Deutschland. Zwischen institutionalisierten Migrationsprozessen und lokaler Integration":

<https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/259001/italienische-zuwanderung-nach-deutschland>.

Scheitza J., Visser J. (2018), “Italienisch ist für mich das Nonplusultra’: Zum Zusammenhang von Sprachlernbiographie und dem Berufswunsch *ItalienischlehrerIn*“, in *Zeitschrift Italienisch*, 40,1, pp. 77-104.

Scheitza J., Visser J. (2019), “«Dovrebbe essere essenziale dire [ɲɔkki] e non [ɲɔtʃi]»: riflessioni soggettive sull’insegnamento della grammatica italiana”, in *ELLE*, 8, pp. 567-585: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/3/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-03-004.pdf>.

SITOGRAFIA

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Glossar/Bildungsinlaender.html>.

<https://www.rvr.ruhr/daten-digitales/regionalstatistik/bevoelkerung/?L=0>.

https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Quantita_2018.pdf.

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/index.html>.