

SCRITTURA BILINGUE: FENOMENI DI CONTATTO LINGUISTICO IN TESTI ARGOMENTATIVI E NARRATIVI DI RAGAZZI BILINGUI ITALO-TEDESCHI

Teresa Barberio¹

1. INTRODUZIONE

La presenza italiana nella città di Monaco di Baviera svolge storicamente un ruolo molto importante. Anche se il rapporto tra la Baviera e l'Italia risale già all'epoca barocca, periodo in cui l'arte e l'architettura della città furono fortemente influenzate dalla presenza di architetti e artisti italiani nelle corti bavaresi (Rieder, 2006), un suo maggiore consolidamento si registra a partire dagli anni '50 del XX secolo. Il 20 dicembre 1950 fu, infatti, firmato l'accordo bilaterale italo-tedesco per il reclutamento e il collocamento della manodopera italiana nella Repubblica federale tedesca che diede il via alla migrazione di massa dall'Italia verso la Germania (Prontera, 2017; Streb, 2016). In questo frangente storico la città di Monaco di Baviera giocò un ruolo centrale: fu, infatti, la città di arrivo dei cosiddetti *Gastarbeiter* (lavoratori ospiti) che, dai centri di collocamenti di Verona, arrivavano in treno al binario 11 della stazione centrale.

Dopo una fase di relativo stallo della migrazione italiana intorno agli anni '80 e '90, ne seguì una più recente, legata maggiormente all'internazionalizzazione del mondo lavorativo e ad una sempre più accentuata crisi economica in Italia (Pichler, 2002). Tra i diversi gruppi stranieri al giorno d'oggi presenti nella città di Monaco di Baviera, quello italiano, con le sue 28.484 presenze, risulta essere il terzo gruppo più grande, dopo quello dei turchi e dei croati (Statistisches Amt München²). L'eterogeneità della presenza italiana a Monaco di Baviera, determinata dalle diverse fasi della migrazione stessa, rende, però, difficile tracciare i tratti di una 'comunità' e darne un quadro – anche linguistico – ben chiaro (Krefeld, Melchior 2008).

Relativamente alle competenze linguistiche dei ragazzi italiani in Germania, tema del seguente saggio, il *BAMF-Working Paper* afferma che essi dimostrano di avere scarse conoscenze della lingua italiana scritta, fattore che determina basse competenze anche in tedesco (Haug 2008). Queste osservazioni si riflettono anche nel tipo di scuole frequentate dai ragazzi italiani, ad esempio in Baviera: il 40.6% frequenta, infatti, un istituto professionale (*Mittelschule*), il 26.1% un istituto tecnico (*Realschule*), mentre solo il 33.4% ha accesso al liceo (*Gymnasium*)³ (Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, 2014: 22). Alcuni studi, prettamente di matrice sociologica, hanno

¹ Ludwig-Maximilians-Universität München.

² Dati relativi al dicembre 2019, cfr. <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtfinfos/Statistik.html>.

³ A tal proposito risulta importante sottolineare che secondo il sistema scolastico tedesco, i Licei (*Gymnasien*) rappresentano il grado di istruzione superiore più alta e sono gli unici indirizzi scolastici che danno accesso diretto all'Università (cfr. Ufficio per la Parità di Trattamento dei lavoratori UE: <https://www.eu-gleichbehandlungsstelle.de/eugs-it/cittadini-dell-ue/infoteca/formazione/sistema-scolastico/sistema-scolastico-849118>).

tentato un’analisi delle motivazioni, spiegando come la vicinanza geografica – e il conseguente desiderio di un ritorno in Italia –, la differenza del sistema scolastico tra le due nazioni, la poca offerta scolastica di corsi di lingua in italiano pensati per bambini bilingui, possano aver avuto delle ricadute negative sul grado di istruzione e sulle competenze linguistiche dei ragazzi italiani in Germania (Allemann-Ghionda, 2005; Fuhse, 2009).

Partendo da tali premesse, il presente studio si pone l’obiettivo di analizzare quali siano i fenomeni di contatto linguistico realizzati dai ragazzi bilingui italo-tedeschi in testi argomentativi e narrativi. Si discuterà, inoltre, il ruolo di un’educazione scolastica bilingue per la realizzazione di tali fenomeni linguistici. Dopo la presentazione del progetto nel capitolo successivo, in cui si indicheranno i riferimenti teorici e gli aspetti metodologici, nel capitolo 3 si discuteranno i risultati e si proporranno alcune osservazioni conclusive (capitolo 4).

2. DESCRIZIONE DEL PROGETTO

Al centro dello studio che qui si presenta si pone l’analisi del discorso scritto di ragazzi bilingui italo-tedeschi che frequentano le scuole secondarie nell’area di Monaco di Baviera e dei relativi fenomeni di contatti linguistico realizzati nei testi. Precedenti studi relativi all’analisi di testi scritti bilingui si sono principalmente focalizzati sulle competenze testuali bilingui, allo scopo di adottare delle misure didattiche per lo sviluppo di tali competenze in entrambe le lingue, soprattutto nelle scuole primarie (ad esempio, Duarte, 2011; Gantefort, 2013; Gogolin, Klinger, Lagemann, Schnoor, 2017).

Altri studi in contesto germanofono hanno prevalentemente analizzato le competenze testuali di bambini bilingui turchi, russi oppure greci (ad esempio, Anstatt, 2011; Böhmer, 2016; Griebhaber, 2016; Kalkavan-Aydin 2016; Rapti, 2005; Rehbein, 2016; Reich, 2016).

Solo pochi studi si sono concentrati, invece, sul bilinguismo italo-tedesco e, in particolar modo, sull’analisi delle competenze scritte dei ragazzi italiani in Germania. I pochi studi presenti hanno, infatti, analizzato le competenze orali (Auer, Di Luzio, 1983; Bierbach, 1985; Birken-Silvermann, 2005; Krefeld, 2004), oppure le competenze testuali narrative di bambini delle scuole primarie (Baake, Hoppe, 2016, 2018).

Sulla base di tali osservazioni, lo studio qui presentato desidera colmare queste lacune di ricerca e porre l’attenzione sulle competenze testuali sia narrative che argomentative di ragazzi bilingui italo-tedeschi.

2.1. Domande di ricerca e metodologia

Le domande di ricerca alle quali ci si propone di rispondere nel presente lavoro sono le seguenti:

1. Quali fenomeni di contatto linguistico si possono osservare nei testi argomentativi e narrativi di ragazzi bilingui italo-tedeschi? Che ruolo svolgono all’interno del repertorio plurilingue degli informanti?
2. In che modo si differenziano i fenomeni di contatto linguistico analizzati tra gli informanti che frequentano una scuola bilingue e quelli che invece frequentano scuole prettamente tedesche?

Per il presente studio sono stati analizzati testi narrativi e argomentativi di 53 ragazzi bilingui italo-tedeschi. I dati sono stati raccolti durante il progetto di ricerca ‘*Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren*’ condotto dal 2013 al 2016 presso l’Istituto *Deutsch als Fremdsprache* dell’Università *Ludwig-Maximilian* di Monaco di Baviera⁴. I partecipanti frequentano tre diversi tipi di scuola: una scuola bilingue (*Europäische Schule*), diversi tipi di liceo (*Gymnasium*) e istituti tecnici (*Realschule*) e hanno tutti un’età compresa tra i 15 e i 17 anni.

Per quanto riguarda il testo argomentativo in tedesco agli studenti è stato chiesto di scrivere una lettera al direttore scolastico sul divieto di utilizzare il cellulare a scuola. Per il testo argomentativo in italiano il tema della lettera si basava, invece, sul divieto di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica. Per i testi narrativi sono stati utilizzati degli *input* visivi sviluppati all’interno del progetto ‘*Mehrschriftlichkeit*’.

Il presente *subcorpus*, costituito da un totale di 212 testi in italiano e tedesco, è stato inizialmente digitalizzato utilizzando il database MySQL e successivamente analizzato tramite il programma MAXQDA.

2.2. Criteri di analisi

Per l’analisi dei fenomeni di contatto linguistico è stato utilizzato, nel presente studio, il modello terminologico delle analisi condotte da Clyne (2003), Matras (2009) e Riehl (2014a, 2014b). In tale ottica si distinguerà tra ‘code-switching’ e ‘transfer’: mentre il ‘code-switching’ indica il passaggio all’interno della stessa interazione comunicativa da una lingua all’altra (Matras, 2009), si parlerà di ‘transfer’ per indicare l’integrazione di un determinato tratto linguistico di una lingua all’interno del discorso di un’altra lingua (Clyne, 2003; Riehl, 2014b; Schneider, 2015: 222ss.). Tale termine è stato introdotto da Clyne (1972) come alternativa al precedente ‘interferenza’ più volte criticato per la sua accezione negativa e il suo utilizzo poco uniforme nei diversi studi, come suggerito da Oksaar (2004)⁵.

Secondo Matras (2009: 74) il transfer va, inoltre, inteso come un processo creativo attraverso il quale il parlante fa uso delle sue possibilità linguistiche e comunicative, combinando diverse strutture linguistiche tra di loro. Tale processo può riguardare diversi aspetti linguistici, ossia il lessico, la semantica, la morfologia, la sintassi, così come la strutturazione del discorso stesso (Riehl, 2014b: 35). In tale ottica, quindi, i parlanti bilingui trasferiscono da una lingua all’altra non solo parole e regole grammaticali, ma

⁴ Il progetto di ricerca è stato finanziato dal *Bundesministerium für Bildung und Forschung* ed è stato diretto dalla Prof. Dr. Claudia Maria Riehl presso l’Istituto *Deutsch als Fremdsprache* della LMU di Monaco di Baviera. L’obiettivo del progetto è stato quello di analizzare l’interazione tra le competenze testuali nella prima e nella seconda lingua e i fattori biografici e cognitivi che possono influenzare tali competenze. A tale scopo sono stati raccolti testi narrativi e argomentativi in L1 e L2, sono state condotte interviste narrative in entrambe le lingue e, infine, è stato sviluppato un *Language Awareness Test*. I ragazzi frequentavano, al momento della raccolta dati, la nona e la decima classe di tipi di scuola differenti e hanno acquisito l’italiano, il turco oppure il greco come L1, mentre il tedesco come L2. Per ulteriori informazioni sul progetto si rimanda a Riehl, Yilmaz Woerfel, Barberio, Tasiopoulou (2018) e alla pagina ufficiale del progetto: <https://www.mehrschriftlichkeit.daf.uni-muenchen.de/index.html>.

⁵ Weinreich (1977: 15) definisce il termine ‘interferenza’ come segue: «Abweichungen von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr als einer Sprache [...] vorkommen». Tale termine, più volte criticato, è stato ridefinito con connotazioni diverse anche in studi successivi (Grosjean, 2011; Pohl, 1999).

anche forme discorsive, sia in forma orale che scritta (Usanova, 2016). Questi aspetti linguistici saranno discussi anche nel presente lavoro.

3. FENOMENI DI CONTATTO LINGUISTICO

I testi narrativi e argomentativi analizzati presentano diversi fenomeni sia di transfer linguistico che di semplificazione morfosintattica, probabilmente da ricollegare ad un’acquisizione linguistica incompleta (Montrul, 2008, 2016). Il presente articolo si focalizzerà, tuttavia, sui fenomeni di transfer. Tale analisi sarà di seguito presentata in particolare modo da un punto di vista lessicale, morfosintattico e pragmatico.

3.1. *Transfer semantico-lessicale*

Il transfer semantico-lessicale, inteso come l’inserzione di singoli lessemi all’interno del discorso, risulta essere il tipo di transfer più immediato (cfr. Riehl, 2014b) e maggiormente riscontrabile anche nel presente *subcorpus*. Nei dati analizzati si possono distinguere diverse tendenze che ne motivano la realizzazione: una di queste si riscontra, ad esempio, nell’insicurezza lessicale di alcuni studenti, in particolare modo relativamente alle forme allocutive, come dimostrano i seguenti esempi:

- 1) Gentile **Frau** xxx
(R_9_MARIA_AT_IT_IAMA1299⁶)
- 2) Gentile **Herr** direttore
(R_9_TIZIANA_AT_IT_NABE0300)

Già in precedenti studi Krefeld (2004: 41) ha potuto constatare come tali forme siano particolarmente sensibili al prestito linguistico. Questo tipo di transfer è maggiormente motivato da una poca conoscenza o da un mancato utilizzo di determinati registri da parte degli informanti che ricorrono, quindi, all’inserzione del lessema tedesco.

Insicurezze lessicali possono determinare, in altri casi, la creazione di neologismi, come nel seguente esempio:

- 3) loro **planavano** di fare cose contro di me
(R_9_DANIELE_AT_IT_ELLI1100)

Nell’esempio 3) il lessema tedesco ‘planen’, nel significato di ‘pianificare’, viene unito alla coniugazione *-are* italiana, classe verbale molto produttiva nella creazione di neologismi (Holl, 2002: 162). La possibile insicurezza lessicale determina, così, la realizzazione di un nuovo verbo che risulta essere una fusione tra la radice tedesca e la coniugazione italiana.

Altri esempi di transfer semantico-lessicale si realizzano attraverso l’utilizzo di parole etimologicamente simili in entrambe le lingue, come si può notare nell’esempio 4), in cui la parola ‘mappa’ è intesa nel significato tedesco di ‘Mappe’ (‘cartella’).

⁶ Il codice utilizzato per l’anonimizzazione dei dati presenta le seguenti informazioni: il tipo di scuola frequentata dal partecipante (R = *Realschule*, G = *Gymnasium*, E = *Europäische Schule*), la classe (9 = nona, 10 = decima), uno pseudonimo, il tipo di testo (AT = testo argomentativo, NT = testo narrativo), la lingua del testo (IT = italiano, DE = tedesco) e un’estensione finale del codice.

- 4) ho lasciato i miei documenti nella **mappa** per la scuola
(E_10_LEONIE_AT_DE_BACO0500)

Altri esempi di questo tipo sono riscontrabili anche nei testi tedeschi:

- 5) das Feuer begann sich zu **expandieren**
(E_10_FEDERICO_NT_DE_ZOFE0700)

Nell'esempio 5) Federico utilizza il verbo ‘expandieren’ nel significato italiano di ‘espandersi’, mentre in tedesco a tal proposito si preferirebbe, ad esempio, il termine ‘ausbreiten’.

Già precedenti studi hanno potuto riscontrare questo tipo transfer, determinato in particolar modo da lessemi fonologicamente simili (Riehl, 2014b). Riehl (2010) riconduce tale fenomeno all’interconnessione di questo tipo di parole nel lessico mentale dei parlanti. Altri studi sulla scrittura bilingue hanno inoltre osservato come l’utilizzo di tali tipi di lessemi faciliti l’atto scritto stesso attraverso l’inferenza di termini poco conosciuti (Berthele, 2007).

3.2. Transfer morfosintattico

Per quanto riguarda il transfer morfosintattico, si riscontra, ad esempio, la ripetizione del pronome di prima persona singolare, soprattutto nei testi narrativi:

- 6) **Io** ero in centro a fare una passeggiata Ahhh!!Prima che **io** mi dimentico **io** mi chiamo Alessia
(R_9_ANNAMARIA_NT_IT_CARU0899)

A differenza del tedesco, l’italiano è, infatti, una lingua pro-drop che non richiede la ripetizione del pronome soggetto.

Altri esempi di contatto con il tedesco si ritrovano nell’utilizzo della negazione singola, anche nei casi in cui è richiesta una doppia negazione, come nel seguente esempio:

- 7) ho quasi **mai** una possibilità
(G_10_NATALE_AT_IT_LEFR0699)

In concordanza con la lingua tedesca standard, che non prevede una doppia negazione, i partecipanti mostrano in tal caso diverse insicurezze morfologiche.

Un altro tipo di omissione si ritrova, ad esempio, nella mancata concordanza tra articolo e aggettivo possessivo:

- 8) Per me è importante **parlare mia lingua** pero a casa io non parla molto italiano **con mia famiglia**
(R_9_ANTONELLA_AT_IT_IALI0398)
- 9) o parlare **con nostri amichi**
(R_9_RENZO_AT_IT_ZORE0700)

Come dimostrato dagli esempi 8) e 9), gli informanti non utilizzano alcun tipo di articolo insieme ai possessivi. Si ha, invece, seguendo il modello linguistico del tedesco standard, un’omissione dell’articolo, motivata probabilmente da processi di economia

linguistica: i ragazzi bilingui memorizzano strutture grammaticali simili che possano, così, facilitare la processazione di più lingue (Riehl, 2014b: 119).

3.3. Transfer pragmatico

Oltre ai fenomeni di contatto linguistico presentati nei capitoli precedenti, si osserva nei testi argomentativi un transfer di strategie discorsive da una lingua all'altra. Questo tipo di transfer si riflette, soprattutto, nella strutturazione testuale, nel tipo di referenze e nelle strategie argomentative utilizzate.

Nel seguente esempio si confrontano due testi argomentativi, uno in tedesco e l'altro in italiano, dello stesso studente:

- | | |
|--|--|
| 10) Sehr geehrter Schulleiter,
hiermit schreibe ich ihnen um ihnen meine Stellung gegenüber dem Thema „Handyverbot“ darzulegen.
Der erste Punkt ist, [...].
Ein weiterer Gesichtspunkt ist, [...]
Ich hoffe ich konnte ihnen, mit meinen Argumenten, die Entscheidung erleichtern [...]
Mit freundlichen Grüßen | Gentile direttore,
scrivo questa lettera per esprimere la mia opinione riguardo il divieto di parlare lingue straniere durante la pausa scolastica.
Come primo punto vorrei dire che se [...]
Come altro punto , vorrei aggiungere che, parlare lingue straniere nelle pause scolastiche, può essere anche un esercizio utile. Spero che i miei argomenti le sono utili [...]
Sinceri saluti |
|--|--|

Nell'esempio 10) si può notare come Vittorio segua, in entrambe le lingue, uno stile argomentativo simile, in cui si ha un'iniziale esposizione dei motivi della lettera e una successiva elencazione dei punti a favore e/o contro il divieto, per poi passare alle formule di chiusura e ai saluti. Lo studente, però, non solo utilizza una strutturazione simile del testo in entrambe le lingue, ma trasferisce anche gli stessi tipi di connettivi testuali. Questo tipo di transfer, presente in circa il 30% dei testi analizzati, è riconducibile ad una mancata conoscenza di strategie argomentative nei testi italiani che porta gli informanti a trasferire la strutturazione del testo e i connettivi testuali tedeschi nella loro L1. La scelta e l'uso dei connettori "come primo punto" e "come altro punto" risulta, inoltre, stilisticamente poco adeguata ad un testo argomentativo in italiano.

Nei testi argomentativi italiani degli studenti della Scuola Europa (scuola bilingue) si osserva, invece, una diversa realizzazione di strategie argomentative, come mostrano i seguenti esempi:

- 11) [...] **Capisco e concordo con la sua opinione** che inserirsi nel paese conoscendo bene la lingua locale sia fondamentale, **eppure non credo** sia quello il compito di questa scuola. [...]
(E_10_MARINA_AT_IT_CENO0201)
- 12) [...] **Capisco i suoi timori** riguardanti gli studenti stranieri, che trascurano il tedesco non solo in famiglia, ma anche a scuola comunicando con altri studenti della loro madrelingua. **Io credo però** [...]
(E_10_GIANNI_AT_IT_IOPA0399)

Entrambi gli studenti non utilizzano la struttura argomentativa precedentemente osservata con un'elencazione dei punti a favore e/o contro il divieto, ma usano una

strategia argomentativa che si focalizza maggiormente sul dialogo tra emittente e destinatario della lettera. Nella parte iniziale si ha, infatti, un coinvolgimento del destinatario nel corpo del testo, attraverso la condivisione delle sue opinioni (“Capisco e concordo con la sua opinione / capisco i suoi timori”). Solo successivamente si ha un’esposizione delle proprie argomentazioni (“eppure non credo / Io credo però”).

Caffi (2017: 4) definisce questa strategia discorsiva con il termine di “mitigazione”, attraverso la quale gli interlocutori fanno uso di diversi mezzi linguistici al fine di non mostrare apertamente le loro emozioni e opinioni. La mitigazione riduce, così, «le responsabilità enunciative, i conflitti, e i rischi più o meno direttamente legati alla perdita di faccia» (Caffi, 2017: 5). Questa strategia discorsiva si riconduce, inoltre, al processo di mitigazione (“*Mitigationsprozess*”) così definito da Held (2010: 69) che si rifà, in contesto italiano, al concetto del ‘fare una bella figura’. Secondo Held (2010, 2016) tale strategia, tipicamente italiana, non si ricollega solo ad una serie di comportamenti da mantenere in pubblico, ma anche ad una serie di atti linguistici volti a comunicare nel modo appropriato. Il concetto di ‘bella figura’ è, secondo l’autrice, un «*kulturhistorisch geprägtes Ideal-Bewusstsein für gutes Kommunikationsverhalten*» (Held, 2010: 71).

A tal proposito è interessante notare come, mentre nei testi dei ragazzi che frequentano una scuola prettamente tedesca come il *Gymnasium* e la *Realschule*, si osserva una maggiore tendenza a trasferire strutture e strategie argomentative simili da una lingua all’altra, nei testi dei partecipanti della Scuola Europa (*Europäische Schule*) si ha, invece, una differenziazione di strategie argomentative nelle due lingue.

3.4. *Analisi quantitativa*

Dopo aver discusso i fenomeni di transfer linguistico a livello lessicale, morfosintattico e pragmatico, nel seguente paragrafo si presenterà la loro distribuzione quantitativa nei testi argomentativi (3.4.1.) e narrativi (3.4.2.)

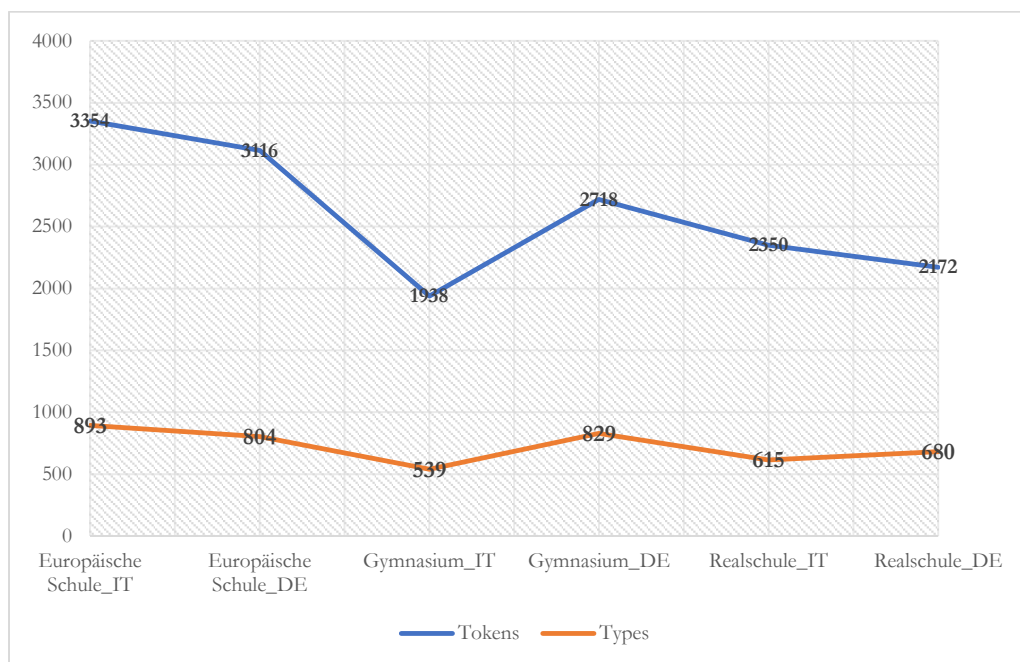
Per tale analisi è stata calcolata la media percentuale dei fenomeni di contatto in base al numero di *tokens* (quindi il numero delle parole totali realizzate) realizzati dagli studenti nei testi argomentativi e narrativi in tedesco e in italiano.

3.4.1. *Testi argomentativi*

Dal momento che l’analisi quantitativa dei fenomeni di contatto linguistico si basa sul numero di *tokens* realizzati nei testi, si presenterà di seguito tale distribuzione e quella dei relativi *types* (quindi le parole diverse tra loro) dei testi argomentativi dei tre gruppi di studenti (*Europäische Schule*, *Gymnasium* e *Realschule*).

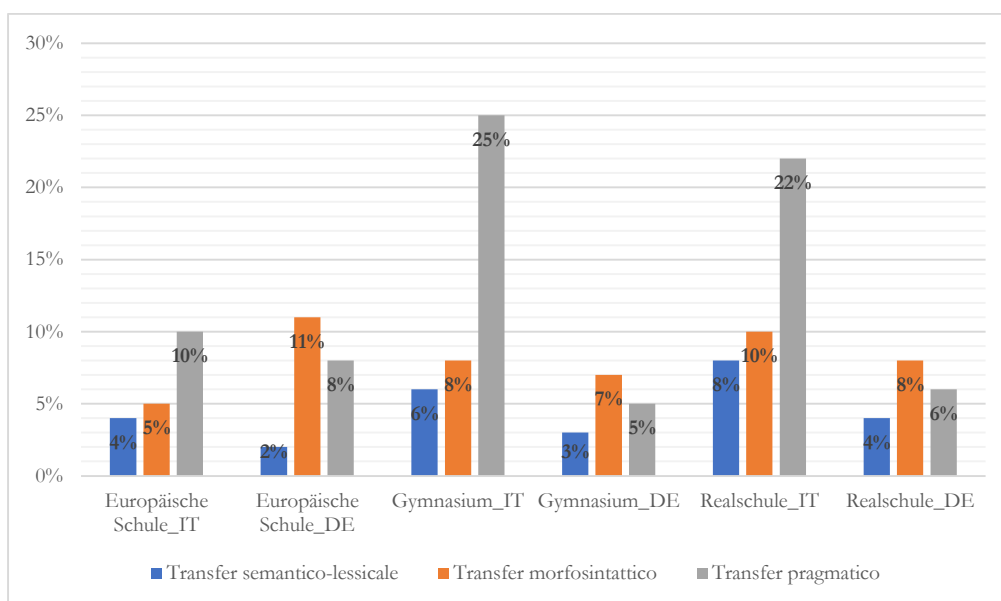
Il grafico 1 mostra il numero di *tokens* e *types* dei testi argomentativi italiani e tedeschi dei tre gruppi degli informanti. Come si può notare, soprattutto i testi degli studenti della *Europäische Schule* presentano il numero di *tokens* più alti (3.354 per i testi argomentativi italiani e 3.116 per i testi argomentativi tedeschi). I testi del *Gymnasium* e della *Realschule* presentano, invece, un numero minore di parole, rispettivamente 1.938 e 2.350 per i testi italiani e 2.718 e 2.172 per i testi tedeschi. Relativamente basso è, inoltre, il numero dei *types*, e quindi una limitata varietà lessicale, dei testi argomentativi in entrambe le lingue dei diversi gruppi degli informanti (Grafico 1):

Grafico 1. Numero totale di tokens und types nei testi argomentativi italiani e tedeschi



Relativamente alla distribuzione dei fenomeni di transfer nei testi argomentativi in entrambe le lingue, il seguente grafico 2 mostra come, mentre nei testi degli informanti della *Europäische Schule* si registri una percentuale simile in entrambe le lingue, seppure lievemente maggiore nei testi tedeschi, questo non avviene nei testi argomentativi degli studenti del *Gymnasium* e della *Realschule*. Nei dati di questi due ultimi gruppi si osservano, infatti percentuali più alte di transfer nei testi italiani, soprattutto a livello morfosintattico (rispettivamente 8% e 10%) e pragmatico (rispettivamente 25% e 22%).

Grafico 2. Distribuzione percentuale dei fenomeni di contatto linguistico nei testi argomentativi



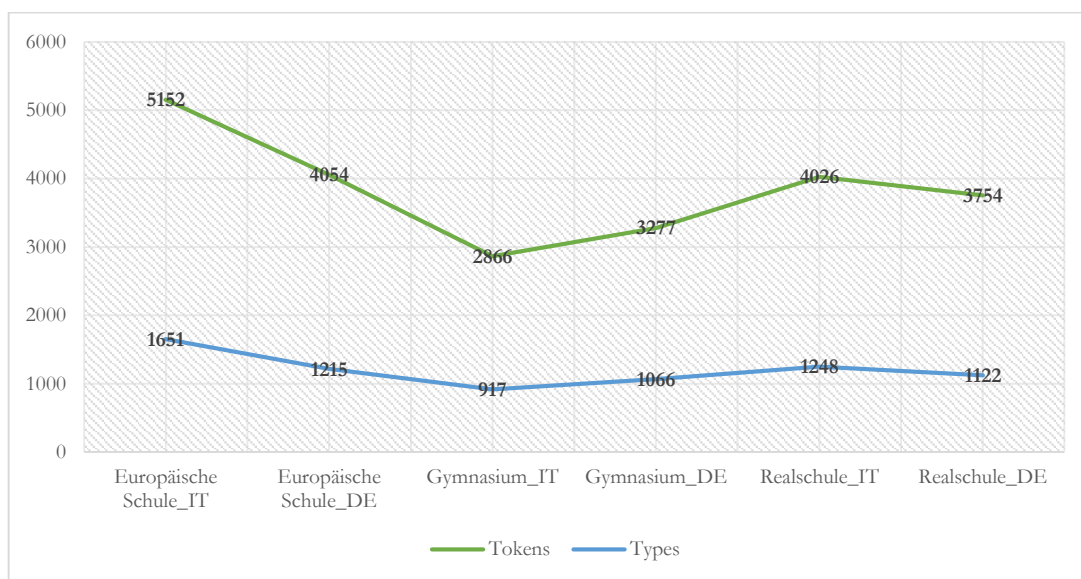
Dai risultati presenti nel grafico 2 è, così, possibile osservare come il tipo di scuola frequentato svolga un ruolo relativamente minore per la realizzazione dei diversi tipi di transfer nei testi argomentativi. Un ruolo importante nella realizzazione di fenomeno di contatto linguistico in entrambe le lingue sembra svolgerlo maggiormente un tipo di educazione scolastica bilingue. Come, inoltre, discusso nel paragrafo 3.3, a differenza degli informanti del *Gymnasium* e della *Realschule*, gli studenti della *Europäische Schule* diversificano a seconda della lingua le strategie argomentative da adottare. I partecipanti che frequentano il *Gymnasium* e la *Realschule* trasferiscono, invece, le strategie argomentative acquisite nel contesto scolastico tedesco nei testi italiani.

3.4.2. Testi narrativi

Relativamente ai testi narrativi, il grafico 3 mostra come il numero di *tokens* e la conseguente variabilità lessicale (*types*), realizzata in italiano e in tedesco dai tre gruppi, risulti più alta rispetto ai testi argomentativi. Anche in questo caso si può notare una tendenza simile a quella precedentemente osservata: i testi narrativi degli informanti della *Europäische Schule* presentano un alto numero di *tokens* e di *types* rispetto agli altri due gruppi. Questo dato si registra soprattutto nei testi italiani (5.152 *tokens* e 1.651 *types*), con una maggiore differenza sia in termini di lunghezza dei testi che di varietà lessicale tra le due lingue rispetto ai testi argomentativi.

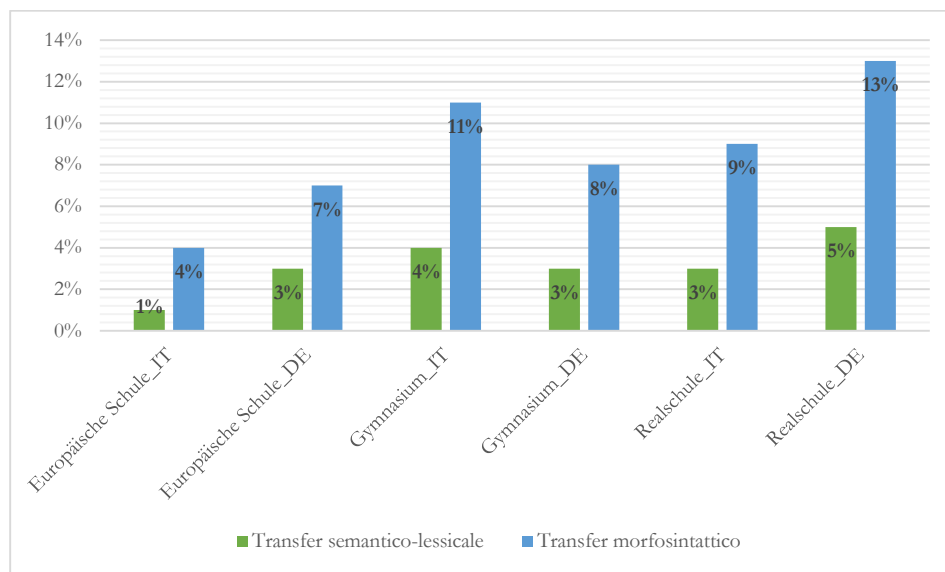
Interessante risulta, inoltre, notare come per gli studenti del *Gymnasium* la lingua tedesca sia la lingua dominante. Si registra, infatti, anche nel caso dei testi narrativi di questo gruppo di informanti, un rapporto *types* e *tokens* maggiore nei testi tedeschi (3.277 *tokens* e 1.066 *types*) rispetto ai testi italiani (2.866 *tokens* e 917 *types*). I testi della *Realschule* mostrano, invece, risultati più alti nei testi italiani (4.026 *tokens* e 1.248 *types*) rispetto a quelli tedeschi (3.754 *tokens* e 1.122 *types*).

Grafico 3. Numero totale di *tokens* und *types* nei testi narrativi italiani e tedeschi.



Il grafico 4 mostra, inoltre, la percentuale di transfer linguistici realizzati nei testi narrativi in base al loro numero di *tokens*:

Grafico 4. Distribuzione percentuale dei fenomeni di contatto linguistico nei testi narrativi



Nel grafico 4 si osservano le seguenti tendenze: mentre nei testi narrativi degli studenti della *Europäische Schule* si registra un maggior numero di transfer a livello morfosintattico soprattutto nei testi tedeschi (7% rispetto al 4% dei testi italiani), nei testi degli altri due gruppi si ha una percentuale simile in entrambe le lingue (rispettivamente 11% nei testi italiani e 8% nei testi tedeschi del *Gymnasium*, 9% e 13% nei testi della *Realschule*). Relativamente inferiore è, invece, la presenza di transfer lessicale in entrambe le lingue e nei diversi gruppi degli informanti.

Dall'analisi quantitativa dei testi narrativi e argomentativi traspare non solo come gli studenti della scuola bilingue producano dei testi più lunghi e con una maggiore varietà lessicale in entrambe le lingue, ma anche come un'educazione scolastica bilingue sia tra le principali variabili che determinano la produzione di transfer. La percentuale relativamente bassa di transfer osservato nei testi è probabilmente da ricondurre alla produzione scritta e, quindi, ad una maggior riflessione della stessa durante il processo di scrittura (Riehl, 2001).

4. CONCLUSIONI

Nell'articolo sono stati analizzati i fenomeni di contatto linguistico in testi narrativi e argomentativi di 53 ragazzi bilingui italo-tedeschi. I partecipanti frequentano la nona e la decima classe di tre tipi di scuole differenti: *Europäische Schule*, *Gymnasium* e *Realschule*.

L'analisi qualitativa e quantitativa dei dati ha mostrato delle differenze relative alla produzione di transfer, sia a seconda del tipo di testo che del tipo di scuola frequentato. Mentre nei testi argomentativi si registra, insieme al transfer semantico-lessicale e morfosintattico, anche transfer pragmatico, nei testi narrativi si osserva prevalentemente transfer di tipo semantico-lessicale e morfosintattico. Il transfer semantico-lessicale può essere verosimilmente ricondotto, in entrambi i tipi di testo, a insicurezze linguistiche che portano gli informanti a trasferire nella loro L1 singoli lessemi dal tedesco oppure a crearne dei nuovi. Si ha, inoltre, una ristrutturazione semantica di termini etimologicamente simili in entrambe le lingue. Esempi di transfer morfosintattico si

osservano particolarmente nel prestito di regole strutturali (come la perdita di elementi tipici di una lingua pro-drop) oppure nella replicazione di strutture tedesche (come la singola negazione e il mancato uso di articoli insieme ai pronomi possessivi). A livello pragmatico, si analizza non solo un transfer nella strutturazione del testo, ma anche l’uso di strategie argomentative differenti nei testi italiani rispetto a quelli tedeschi.

L’analisi quantitativa ha, inoltre, dimostrato come la differenza nella realizzazione dei fenomeni di transfer sia strettamente correlata con il tipo di scuola frequentata. In particolar modo un’educazione bilingue gioca un ruolo importante non solo sul tipo di transfer realizzato ma anche sulla loro frequenza. Tali osservazioni sottolineano l’importanza di un’educazione bilingue e dello sviluppo di curricula scolastici che puntino alla promozione di competenze bilingue sia orali che scritte.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allemann-Ghionda C. (2005), “Le ragioni dell’insuccesso dei ragazzi italiani nel sistema scolastico tedesco e le possibili soluzioni”, in *Studi emigrazione / International Journal of Migration Studies*, XLII, 158, pp. 245-258.
- Anstatt T. (2011), “Sprachattrition. Abbau der Erstsprache bei russisch-deutschen Jugendlichen”, in *Wiener Slavistischer Almanach*, 67, pp. 7-31.
- Auer P., Di Luzio A. (1983), “Structure and meaning of linguistic variation in Italian migrant children in Germany”, in Bäuerle R., Schwarze C., von Stechow A. (a cura di), *Meaning, Use, and Interpretation of Language*, de Gruyter, Berlin, pp. 1-21.
- Baake H., Hoppe H. (2016), “Schreibphasen in der Narration – Mehrsprachigkeit genutzt? ”, in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 152-213.
- Baake H., Hoppe H. (2018), “Diskurstraditionen des Erzählens – mehrsprachigkeitsdidaktisch modellieren”, in Schmölzer-Eibinger S., Akbulut M., Rotter D. (a cura di), *Erzählen in der Zweitsprache Deutsch*, Fillibach bei Klett, Stuttgart, pp.161-179.
- Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung (2014), *Zensus 2011. Ergebnisse für Bayern*:
https://www.statistik.bayern.de/medien/statistik/zensus/-broschuere_endgueltigeergebnisse_ly17.pdf.
- Berthele R. (2007), “Zum Prozess des Verstehens und Erschließens”, in Hufeisen B., Marx N. (a cura di), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, Shaker Verlag, Aachen, pp. 15-26.
- Bierbach C. (1985), “Nun erzähl mal was! Textstruktur und referentielle Organisation in elizitierten Erzählungen italienischer Kinder”, in Gülich E., Kotschi T. (a cura di), *Grammatik, Konversation, Interaktion*, Niemeyer, Tübingen, pp. 141-177.
- Birken-Silvermann G. (2005), “Code-Switching in der Kommunikation italienischer Migrantenjugendlicher. Frotzelaktivitäten”, in Hinnenkamp V., Meng K. (a cura di), *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*, Narr, Tübingen, pp. 105-140.
- Böhmer J. (2016), “Ausprägungen von Biliteralität bei deutschrussisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen

- Russischunterricht", in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 322-381.
- Caffi C. (2017), "La mitigazione: tappe di un itinerario di ricerca", in *Normas*, 7, 1, pp. 4-18.
- Clyne M. (1972), *Perspectives on Language Contact: Based on a Study of German in Australia*, Hawthorn Press, Melbourne.
- Clyne M. (2003), *Dynamics of language contact. English and immigrant languages*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Duarte J. (2011), *Bilingual language proficiency. A comparative study*, Waxmann, Münster.
- Fuhse J. (2009), *Zwischen Italien und Deutschland. Zu Lebenssituation kulturellen Werten und ethnischer Identität von italienischen Migranten in Stuttgart*.
http://www.janfuhse.de/Italiener_in_Stuttgart.pdf.
- Gantefort C. (2013), *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachübergreifende Fähigkeiten*, Waxmann, Münster.
- Gogolin I., Klinger T., Lagemann M., Schnoor B. (2017), *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*:
<https://www.mez.uni-hamburg.de/bilder/pdf/mezarbeitspapier01.pdf>.
- Grießhaber W. (2016), "Aspekte erst- und zweitsprachlicher Ressourcen türkischer GrundschülerInnen", in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 3-23.
- Grosjean F. (2011), "An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference", in *International Journal of Bilingualism*, 16, 1, pp. 11-21.
- Haug S. (2008), "Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland", in *Working Paper der Forschungsgruppe des Bundesamtes*, 14, pp. 1-58.
- Held G. (2010), "Italienische Pragmalinguistik – Rückblick, Einblick, Ausblick", in *Italienisch*, 64, pp. 59-82.
- Held G. (2016): "Is the Italian figura just a facet of face? Comparative remarks on two socio-pragmatic key-concepts and their explanatory force for intercultural approaches", in Bogdanowska-Jakubowska E. (a cura di), *New ways to face and (im)politeness*, Uniwersytet Śląski, Katowice, pp. 31-53.
- Holl A. (2002), "Licht und Schatten von Analogieschlüssen auf der Basis rückläufiger Ähnlichkeit in der Verbalmorphologie romanischer und germanischer Sprachen", in Heinemann S., Bernhard G., Kattenbusch D. (a cura di), *Roma et Romania – Festschrift Prof. Dr. Gerhard Ernst zum 65. Geburtstag*, Niemeyer, Tübingen, pp. 152-167.
- Kalkavan-Aydin Z. (2016), "Mehrsprachige Ressourcenutzung in interaktiven Bilderbuchrezeption", in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 85-147.
- Krefeld T. (2004), *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der Germania italiana in die Romania multipla*, Narr, Tübingen.
- Krefeld T., Melchior L. (2008), "La Germania italiana oggi", in *Bollettino della società di linguistica italiana*, XXVI, 1, pp. 9-26.
- Matras Y. (2009), *Language Contact*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Montrul S. A. (2008), *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Montrul S. A. (2016), *Heritage language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oksaar E. (2004), "Terminologie und Gegenstand der Sprachkontaktforschung", in Besch W. (a cura di), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, seconda edizione, de Gruyter, Berlin, pp. 3160-3171.

- Pichler E. (2002), "Pioniere, Arbeitsmigranten, Rebellen, Postmoderne und Mobile: Italiener in Berlin", in *Archiv für Sozialgeschichte*, 42, pp. 257-274.
- Pohl H.-D. (1999), "Sprachkontakt", in Ernst P. (a cura di), *Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft*, Praesens, Wien, pp. 19-25.
- Prontera G. (2017), *Italienische Zuwanderung nach Deutschland. Zwischen institutionalisierten Migrationsprozessen und lokaler Integration* : <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/259001/italienische-zuwanderung-nach-deutschland>.
- Ramsauer K. (2011), *Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie*, Deutsches Jugendinstitut e.V.: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/6_Ramsauer_Bildungsexpertise_Migrantenkinder.pdf.
- Rapti A. (2005), *Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder. Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch*, Lang, Frankfurt am Main.
- Rehbein J. (2016), "Textuelle Literalisierung – mehrsprachig", in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 618-698.
- Reich Hans H. (2016), "Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen", in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 422-488.
- Rieder M. (2006), "Migrazione ed economia. L'immigrazione italiana verso la Germania occidentale dopo la seconda guerra mondiale", in *Il Veltro*, 1, 2, pp. 55-73.
- Riehl C. M. (2001), *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien*, Stauffenburg, Tübingen.
- Riehl C. M. (2010), "Mental representation of bilingualism. Focus article", in *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1, 5, pp. 750-758.
- Riehl C. M. (2014a), *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*, WBG, Darmstadt.
- Riehl C. M. (2014b), *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*, terza edizione, Narr, Tübingen.
- Riehl C. M., Yilmaz Woerfel S., Barberio T., Tasiopoulou E. (2018), "Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren", in Mehlhorn G., Brehmer B. (a cura di), *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*, Stauffenburg Verlag, Tübingen, pp. 93-115.
- Ruhose J. (2013), "Bildungsleistungen von Migranten und deren Determinanten. Teil I: Überblick und Vorschulbereich", in *ifo Schnelldienst*, 66, 9, pp. 41-47.
- Streb R. (2016), *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two Way-Immersion-Kontext. Eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutschitalienischen Grundschulklasse*, Peter Lang, Frankfurt am Main
- Usanova I. (2016), "Transfer in bilingual and (bi)scriptual writing: can German-Russian bilinguals profit from their heritage language? The interaction of different languages and different scripts in German-Russian bilinguals", in Rosenberg P., Schroeder C. (a cura di), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 382-420.
- Weinreich U. (1977), *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*, C. H. Beck, München.