

Biografie linguistiche

Esempi di linguistica applicata

A cura di Rita Luppi & Eva-Maria Thüne

CeSLiC
OCCASIONAL
PAPERS

M2

Monografie • M2

CeSLiC

Quaderni del CeSLiC • Occasional Papers

2022

General Editor

Valeria Zotti

CeSLiC

Centro di Studi Linguistico-Culturali
ricerca-prassi-formazione
<https://site.unibo.it/ceslic/it/>

Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata

a cura di: Luppi, Rita; Thüne, Eva-Maria.

Bologna, Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC), 2022.

ISBN: 9788854970915. In Quaderni del CeSLiC. Occasional Papers. A cura di: Zotti, Valeria. ISSN: 1973-221X

ISSN: 1973-221X

ISBN: 9788854970915



Quaderni del CeSLiC Occasional Papers

Monografie

(ISSN: 1973-221X)

General Editor

Valeria Zotti

Local Editorial Board

L'attuale comitato di redazione bolognese comprende:

Gaia Aragrande, Sabrina Fusari, Antonella Luporini, Marina Manfredi, Donna R. Miller, Catia Nannoni, Ana Pano Alamán, Monica Perotto, Rosa Pugliese, Maria José Rodrigo Mora, Eva-Maria Thüne, Monica Turci, Valentina Vetri.

Full Editorial Committee

L'attuale comitato scientifico completo comprende:

Gaia Aragrande (Università di Bologna), Maria Vittoria Calvi (Università degli Studi di Milano), Luciana Fellin (Duke University, USA), Paola Maria Filippi (Università di Bologna), Sabrina Fusari (Università di Bologna), Lucyna Gebert (Università la Sapienza, Roma), Louann Haarman (Università di Bologna), Simona Leonardi (Università di Genova), Antonella Luporini (Università di Bologna), Marina Manfredi (Università di Bologna), Carmen Marimón Llorca (Università di Alicante, Spagna), Donna R. Miller (Università di Bologna), Elda Morlicchio (Università Orientale di Napoli), Catia Nannoni (Università di Bologna), Adriana Orlandi (Università di Modena e Reggio Emilia), Gabriele Pallotti (Università di Modena e Reggio Emilia), Ana Pano Alaman Università di Bologna), Monica Perotto (Università di Bologna), Laurence Pieropan (Université de Mons, Belgio), Rosa Pugliese (Università di Bologna), Manuela Raccanello (Università di Trieste), Goranka Rocco (Università di Trieste), Maria José Rodrigo Mora (Università di Bologna), Laurence Rosier (Université Libre de Bruxelles, Belgio), Viktor Michajlovich Shaklein (Rossijskij Universitet Druzhby Narodov (RUDN, Mosca, Russia), Joanna Thornborrow (Université de Bretagne Occidentale, Brest, Francia), Eva-Maria Thüne (Università di Bologna), Monica Turci (Università di Bologna), Nicoletta Vasta (Università di Udine), Francisco Veloso (Universidade Federal do Acre, Brasile), Alexandra Zepter (Universität zu Köln, Germania).

Monografie già pubblicate

Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik, a cura di Eva-Maria Thüne e Anna Nissen, Quaderni del CeSLiC Occasional Papers, Monografie M1, 2021.

Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata

a cura di

Rita LUPPI
Eva-Maria THÜNE

CeSLiC
Quaderni del CeSLiC • Occasional Papers
Monografie • M2
2022

Rita Luppi ha conseguito il Dottorato di Ricerca nel 2022 presso l'Università degli Studi di Milano (XXXIV ciclo) con una tesi in Lingua e Linguistica Tedesca. Nell'A.A. 2021/22 è stata tutor didattico presso l'Università di Bologna e docente a contratto presso l'Università degli Studi di Parma. Nell'A.A. 2020/21 ha svolto un soggiorno di ricerca presso il Leibniz-Institut für deutsche Sprache di Mannheim come borsista DAAD. I suoi interessi di ricerca comprendono, tra gli altri, l'analisi della conversazione, l'analisi narrativa e il rapporto tra scrittura e oralità. Ha co-curato il volume tematico *Deutsch im Vergleich: Textsorten und Diskursarten* (2020). Tra le pubblicazioni più recenti si segnala 'Fenomeni di esitazione e forme narrative nelle interviste dell'*Israelkorpus* (2a generazione)' (2021).

Eva-Maria Thüne insegna Lingua e Linguistica tedesca all'Università di Bologna dal 1997. I suoi interessi di ricerca sono rivolti in particolare alla linguistica testuale, all'analisi della lingua parlata e della conversazione e al tedesco come lingua straniera. Ha partecipato a progetti di ricerca nazionali e internazionali (p.es. <https://mappaturaisraelkorpus.wordpress.com>). Nel 2017 è stata Bologna-Clare Hall-Fellow a Cambridge (UK), in seguito Life Member di Clare Hall. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Gerettet. Berichte von Kindertransport und Auswanderung nach Großbritannien*. 2019. Berlin-Leipzig (Hentrich & Hentrich).

Indice

Valeria Zotti <i>Prefazione</i>	viii
Rita Luppi & Eva-Maria Thüne <i>Lingua, identità e memoria. Il lavoro con biografie linguistiche nella didattica universitaria. Un'introduzione</i>	1
Angelica Querci & Anna Nissen <i>Studenti e studentesse italiane parlano dei loro ritratti linguistici</i>	15
Caterina Cogorni & Eva-Maria Thüne <i>Colori nei ritratti linguistici</i>	43
Francesco Farina <i>Lingua ricordata ed espressione dell'identità nel Berliner Wendekorpus</i>	65
Isidora Anđus <i>La biografia linguistica di una serba a Berlino</i>	91
Roberta Negri <i>Biografie linguistiche in Alsazia</i>	111

Prefazione

La serie degli *Occasional Papers* è una collana, nata nel 2005 e collocata all'interno dei *Quaderni del Centro di Studi Linguistico-Culturali* (CeSLiC), il centro di ricerca che opera presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Moderne dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna e del quale Ana Pano Alamán è responsabile scientifica. Dal 2021 la collana *Quaderni del CeSLiC. Occasional Papers* si è aperta alle *Monografie*, accogliendo all'interno della stessa anche numeri monografici incentrati su un tema specifico con contributi che affrontano vari aspetti dell'argomento.

Il presente volume, *Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata*, a cura di Eva-Maria Thüne e Rita Luppi, interamente redatto in lingua italiana, non contiene semplici 'traduzioni' dei lavori compresi nel volume 1 del 2021, dal titolo *Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik*, a cura di Eva-Maria Thüne e Anna Nissen, bensì rielaborazioni di essi con testi ora indirizzati a un altro mondo linguistico-culturale di lettori/lettrici, distinto da quello dei primi destinatari.

Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata

Negli ultimi anni, nella linguistica applicata gli approcci autobiografici sono diventati sempre più rilevanti e numerosi, nonché differenziati per quanto riguarda la metodologia (cfr. Franceschini 2010, Busch 2013, Thoma 2018). Questo sviluppo è stato in parte favorito da una crescente diversificazione culturale e linguistica nelle società contemporanee caratterizzate da molteplici processi di migrazione (Stevenson 2019).

In questo contesto si collocano anche le analisi di biografie linguistiche, che non si basano solo su dati descrittivi di tipo sociolinguistico ma aprono una prospettiva a dati soggettivi basati su narrazioni multimodali che abbracciano anche forme espressive non verbali (Busch 2017). Tramite l'approccio biografico è possibile monitorare come vengono percepiti e vissuti 'da dentro' processi sociali in contesti di diversità linguistica; su questa base è poi possibile avanzare proposte sulla rilevanza dei cambiamenti del repertorio nell'arco della vita e sull'interazione tra fattori personali e sociali.

Tutti i contributi raccolti in questo volume hanno in comune un focus su biografie linguistiche, ma da differenti prospettive metodologiche: un primo gruppo di articoli è incentrato sulla ricostruzione soggettiva di eventi, sia di rilevanza storico-sociale collettiva (Farina, Negri) sia individuale (Andus). Altri sono legati alle biografie linguistiche nella didattica delle lingue straniere (Querci/Nissen), all'interpretazione dei colori nella rappresentazione del repertorio linguistico (Cogorni/Thüne).

Parole chiave: biografie linguistiche, approcci soggettivi, ritratti linguistici, rappresentazione multimodale, repertorio plurilingue, tedesco come lingua straniera, didattica universitaria

Valeria Zotti

General Editor dei Quaderni del CeSLiC

Bologna, li 24 giugno 2022

Lingua, identità e memoria. Il lavoro con biografie linguistiche nella didattica universitaria. Un'introduzione

Rita Luppi & Eva-Maria Thüne*

I contributi del presente volume prendono le mosse da analisi di biografie linguistiche condotte da studentesse e studenti del Corso di Laurea Magistrale internazionale *Language, Society and Communication* dell'Università di Bologna nell'ambito del corso di Linguistica Tedesca (*German Linguistics*), tenuto da Eva-Maria Thüne (A.A. 2019/20). I contributi presentano altresì riflessioni e input scaturiti dall'attività didattica condotta nel primo semestre dell'A.A. 2019/20 da Brigitta Busch (Universität Wien) in qualità di *visiting professor* presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne (LILEC). Di seguito viene dapprima offerto un inquadramento teorico-metodologico, comune agli articoli del volume, per poi delineare i risvolti del paradigma autobiografico in ambito tedescofono (cfr. par. 1. e 1.1) e, soprattutto, italofono (cfr. par. 2., 2.1 e 2.2). Infine, viene presentata una panoramica dei singoli contributi (cfr. par. 3.).

Keywords: biografie linguistiche, ritratto linguistico, esperienza linguistica, linguistica tedesca, didattica universitaria

1. Biografie linguistiche e *Spracherleben*

Sulla scia del cosiddetto *narrative* (cfr. De Fina/Georgakopoulou 2012) o *biographical turn* delle scienze umane e sociali, a partire dagli anni 1970 le narrazioni autobiografiche hanno assunto maggiore centralità nella linguistica applicata, assurgendo ad ambito di indagine privilegiato della costruzione dell'identità dei parlanti (cfr. Bamberg/Georgakopoulou 2008: 378), e contribuendo così in maniera decisiva anche allo studio dell'apprendimento delle lingue seconde e del multilinguismo. Le narrazioni autobiografiche permettono, infatti, di aprire uno squarcio sui mondi interiori dei parlanti, inesplorati dalle metodologie sperimentali, e, di conseguenza, di indagare, tra gli altri, i processi di acquisizione linguistica, di attrito linguistico (*language attrition*¹) e di perdita di una lingua (*language loss*) (cfr. Pavlenko 2007: 164-165). I processi di apprendimento linguistico, indagati, come

* Rita Luppi, Università di Bologna, rita.luppi2@unibo.it; Università degli Studi di Parma, rita.luppi@unipr.it. Eva-Maria Thüne, Università di Bologna, evamaria.thune@unibo.it. Il presente contributo è stato concepito e realizzato in collaborazione dalle autrici. Eva-Maria Thüne è responsabile dei par. 1. e 1.1 e 3.; Rita Luppi dei par. 2., 2.1 e 2.2.

¹ Cfr. <https://languageattrition.org> (01/05/2022).

sottolineato da Pavlenko (2007: 164), attraverso diari di apprendimento (*L2 learner's diaries*), memorie linguistiche (*language learning memoirs*) e interviste autobiografiche (*autobiographical interviews*), hanno assunto un ruolo fondamentale nei processi di costruzione identitaria dei discenti, non più considerati come identità astratte, bensì come soggetti con opinioni, emozioni, ansie, aspirazioni e capacità agentiva (*agency*)². In virtù di queste considerazioni, anche i processi linguistici vengono percepiti e analizzati in quanto fenomeni complessi e non lineari, strettamente intrecciati a fattori psicologici, biografici e socio-economici, che subiscono quindi variazioni nel corso della vita degli individui.

Il paradigma biografico e la sua centralità per l'indagine dei processi di costruzione – e ri-costruzione – identitaria degli apprendenti hanno conosciuto un'applicazione sempre più frequente nelle indagini sul plurilinguismo. Alla luce dei panorami linguistici delineati dai processi migratori, particolare attenzione è stata rivolta ai risvolti didattici dell'indagine di biografie linguistiche (cfr. Kramsch 2009), ossia ai processi di autoriflessione linguistica di apprendenti e insegnanti.

In ambito tedescofono il concetto di biografia linguistica (*Sprachbiographie*) si è rivelato particolarmente fruttuoso, trovando applicazione teorica e metodologica in diversi. A partire dalle diverse traiettorie in cui, secondo Franceschini (2010), si dipanano gli studi di biografie linguistiche, è possibile raggruppare le analisi condotte in ambito tedescofono in tre macro-filoni:

- 1) Un primo gruppo di ricerche prende in esame lo sviluppo e le successive variazioni delle conoscenze linguistiche nell'arco della vita dei parlanti, e indaga, quindi, fenomeni di mantenimento linguistico, attrito linguistico e perdita linguistica. In questo ambito rientrano, ad esempio, gli studi di Betten (2010) sul repertorio linguistico di migranti tedescofoni in Palestina/Israele, nonché quelli di Schmid (2002) e Thüne (2019, 2020) sui migranti di lingua tedesca in ambito anglofono.
- 2) Un secondo filone di ricerca ruota intorno allo stretto legame tra repertorio linguistico e contesto storico, da un lato (vedi, ad esempio, le analisi di Fix/Barth 2000 sui parlanti della ex RDT), e tra repertorio linguistico e contesto sociale, dall'altro (vedi Franceschini 2002a, 2002b sull'apprendimento dell'italiano da parte di svizzeri di lingua tedesca). In questo ambito rientrano anche le indagini dei repertori plurilingui di comunità linguistiche dovuti a fenomeni migratori. Sansone/Thüne (2008), ad esempio, prendono in esame le biografie linguistiche di italiani in Germania entrati in contatto con la lingua tedesca in età adulta, a seguito dell'esperienza migratoria. König (2014) esamina, invece, l'atteggiamento linguistico e la costruzione identitaria in un corpus di interviste a vietnamiti in Germania, mentre König (2016) si occupa del repertorio linguistico di parlanti turco-tedeschi bilingui.
- 3) Un ultimo ambito di indagine combina l'interesse per la costruzione identitaria dei parlanti plurilingui (cfr. Betten 2010; König 2014) con quello per l'esperienza linguistica, lo *Spracherleben* (p.es. Busch 2015a, 2015b e passim).

Il concetto di *Spracherleben*, elaborato da Brigitta Busch, si rifà e amplia, al contempo, la nozione di *repertorio linguistico* (cfr. Ferguson/Gumperz 1960; Gumperz 1964), che apporta un cambiamento di prospettiva (cfr. Busch 2010a: 58-59; Busch 2017: 342): oggetto di interesse non sono, infatti, le singole lingue o varietà linguistiche, bensì le comunità di parlanti e la rosa di possibili strategie linguistico-comunicative adottabili in contesti d'uso

² Il concetto di *agency*, la cui definizione è tuttora dibattuta (cfr. Duranti 2004), fa riferimento a un ampio spettro di categorie e pratiche riferite alla capacità di agire posseduta o attribuita agli individui (cfr. Duranti 2004; Helfferich 2012).

specifici (cfr. Busch 2010b: 20). L'attenzione non è quindi rivolta a categorie astratte, bensì alla dimensione esperienziale e fenomenologica (cfr. Husserl 1931; vedi anche Ricoeur 2015). In particolare, sul concetto di repertorio linguistico Busch (2017: 344) puntualizza:

Although the linguistic repertoire is internalized and is by no means random, it is understood as fundamentally open, as a means of positioning³ which speakers used in situated interactions. And it is seen as forming a whole, across individual languages or dialects, which speakers draw from as the situation demands.

Tuttavia, secondo Busch la nozione di repertorio linguistico si spinge oltre i confini della comunità linguistica, intrecciandosi con le traiettorie e i percorsi dei singoli individui. Come sottolinea Blommaert (2008: 424), infatti, “someone’s linguistic repertoire reflects a *life*, [...] a life that is lived in a real sociocultural, historical, and political space”. Sono proprio le narrazioni autobiografiche che permettono di prendere in considerazione la dimensione soggettiva e la prospettiva dei parlanti:

I do not understand the speaker as an (independently acting) individual but—in a poststructuralist move—as a subject formed through and in language and discourse, and I understand the repertoire not as something the individual possesses but as formed and deployed in intersubjective processes located on the border between the self and the other. This is precisely why I attach a crucial significance to the concept of the lived experience of language. (Busch 2017: 346)

Ciò che assume rilevanza nell'indagine del repertorio linguistico, considerato nella sua dimensione biografica, non sono, dunque, la mera acquisizione di competenze linguistiche e il loro sviluppo lungo l'arco della vita degli individui, bensì il nesso che si viene a creare tra dimensione corporea ed emozionale dell'agire linguistico, da un lato, e attitudini e pratiche linguistiche, considerate nella loro dimensione interazionale, dall'altro (cfr. Busch 2017: 350; vedi anche Busch 2006: 9).

È proprio al risalto della dimensione fenomenologica della sfera linguistica e cioè alla natura corporea, materiale, emozionale e intersoggettiva delle pratiche linguistiche (cfr. Busch 2017: 350) che è riconducibile il nesso elaborato da Busch tra due diverse nozioni: quella di intercorporeità (*intercorporeité*) di Merleau-Ponty (2009/1945), che considera la lingua, in prima istanza, non come fenomeno cognitivo, bensì come esperienza corporea e intersoggettività, le cui tracce possono essere riattivate da nuove esperienze e percezioni, e quella di *habitus* linguistico (cfr. Bourdieu 2005/1992), inteso anch'esso come dimensione corporea dell'agire linguistico⁴:

[Pierre Bourdieu, RL & EMT] concepisce l'*habitus* come prodotto di esperienze e storie scritto nel corpo, come l'agire sociale che si fa corpo. [...] L'*habitus* stabilisce ciò che può essere percepito, sentito, pensato, desiderato. Il concetto di *habitus* di Bourdieu evidenzia che nemmeno il repertorio linguistico si sviluppa in uno spazio esente dal potere. Viene caratterizzato dall'esperienza di relazione di potere, gerarchie sociali e ideologie linguistiche, di discorsi sulla/e lingua/e e sull'uso linguistico, che si riflettono in regole pragmatiche.⁵ (Busch 2010a: 60)

³ Per il concetto di *positioning* vedi Bamberg (1997).

⁴ Nel testo si riporta direttamente la traduzione in italiano dell'originale tedesco, che viene citato in nota. Tutte le traduzioni sono a cura di chi scrive.

⁵ Den *Habitus* fasst er [Pierre Bourdieu, RL & EMT] als in den Körper eingeschriebenes Produkt von Erfahrungen und Geschichte, als das Körper gewordene Soziale. [...] *Habitus* [gibt vor], was wahrgenommen, gefühlt, gedacht, begehrt werden kann. Bourdieus *Habitus*-Konzept macht deutlich, dass sich auch das sprachliche Repertoire nicht in einem machtfreien Raum entwickelt. Es wird geprägt vom

Il repertorio linguistico, così come concepito e ampliato da Busch, non è dunque da intendersi come una “cassetta degli attrezzi” (Busch 2010a: 60) a cui i parlanti possono attingere nel corso dell’interazione, ma si caratterizza per la sua natura eteroglossica⁶: nella sua dimensione collettiva e intersoggettiva, unisce dinamicamente voci, pratiche e discorsi (cfr. Busch 2010b: 21), a loro volta legati alla dimensione emozionale e corporea dell’esperienza linguistica.

I concetti sopra illustrati stanno dunque alla base dello *Spracherleben*, inteso come “il modo in cui, in un’interazione verbale, si fa esperienza di sé in relazione all’interlocutore”⁷ (Busch 2016: 40), un processo dinamico, dunque, che risalta la dimensione intersoggettiva, corporea ed emozionale della lingua. Per coglierne la multidimensionalità e la complessità linguistico-culturale (cfr. Thüne 2022 in stampa), si può ricorrere a un approccio modale, in cui la rappresentazione visiva precede la narrazione orale.

1.1 I ritratti linguistici

Tra le metodologie creative (cfr. Busch 2010a: 61) adottabili per la rappresentazione del proprio repertorio linguistico figurano i ritratti linguistici (*Sprachporträt* o *Sprach(en)portrait*. In letteratura viene usato anche il termine *silhouette*, cfr., ad esempio, Carbonara/Scibetta 2019; Blondeau/Salvadori 2020a, 2020b; Fraccaro/Strazzari 2020). Originariamente concepiti da Gogolin/Neumann (1991) per lo sviluppo della consapevolezza linguistica in ambito scolastico (cfr. anche Krumm 2003), sono stati successivamente sviluppati da Krumm/Jenkins (2001) e Busch (2010a, 2013, tra gli altri); il loro utilizzo è stato, inoltre, esteso ad altri ambiti, tra cui figurano, ad esempio, i corsi universitari per la formazione di futuri insegnanti (cfr. Bellet 2016; Krumm 2018) nonché il contesto migratorio (cfr. Krumm 2010; Busch 2016)⁸.

I ritratti linguistici attualmente in uso sono disparati: mentre alcuni rappresentano il profilo di una ragazza o di un ragazzo, quello adottato da Brigitta Busch e dal gruppo *Heteroglossia* è una figura astratta, schematica, senza rimandi di genere, caratterizzata, con il suo braccio destro alzato come in segno di saluto, da una certa dinamicità⁹ (cfr. Busch 2018: 62-63). La rappresentazione grafica del proprio repertorio linguistico stimola alla riflessione e alla presa di coscienza del proprio plurilinguismo. Induce, cioè, a prendere consapevolezza di quelle lingue, varietà, pratiche e ideologie linguistiche che costituiscono il proprio repertorio linguistico. Il processo di visualizzazione grafica dello *Spracherleben*, che viene (ri)disegnato ed, eventualmente, rivalutato, costituisce un momento preparatorio e necessario, dato che lo stimolo alla riflessione induce al racconto autobiografico e rappresenta, quindi, la base per la successiva fase di discussione e illustrazione orale del proprio disegno (cfr. Busch 2010a, 2018).

Erfahren von Machtbeziehungen, gesellschaftlichen Hierarchien und Sprachideologien, von Diskursen über Sprache(n) und Sprachgebrauch, die sich in pragmatischen Regeln niederschlagen.

⁶ Con questo termine Bakhtin (1981) si riferisce a una pluralità linguistica e a una pluralità di voci che caratterizzano lo spazio socio-culturale: “Thus at any given moment of its historical existence, language is heteroglot from top to bottom: it represents the co-existence of social ideological contradictions between the present and the past, between different epochs of the past, between different socio-ideological groups in the present, between tendencies, schools, circles and so forth, all given a bodily form. These ‘languages’ of heteroglossia intersect each other in a variety of ways, forming new socially typifying ‘languages’” (Bakhtin 1981: 291).

⁷ Die Art, wie man sich in einer verbalen Interaktion in Relation zum Gegenüber selbst erlebt.

⁸ In merito all’importanza del ritratto linguistico nel lavoro con migranti cfr. anche Krumm (2007).

⁹ Cfr. <https://heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html> (01/05/2022).

La prima fase del lavoro sul ritratto linguistico consiste nel colorare a proprio piacimento una silhouette corporea, associando a ogni lingua un colore. I colori associati alle lingue nei ritratti linguistici hanno valore simbolico (il rosso, ad esempio, viene messo in relazione all'intensità dell'esperienza linguistica; cfr. Cogorni/Thüne nel presente volume) e sono legati a preferenze e scelte individuali. Queste ultime possono però anche essere sovrastate da convenzioni storiche e socio-culturali (cfr. Dobrovolskij/Piirainen 2002) o da mode (cfr. Busch 2010a: 65). Anche le parti del corpo associate ai colori assumono valore metaforico (la testa, per esempio, è sede del raziocinio, le mani metafora dell'agire; cfr. anche Querci/Nissen nel presente volume).

Il ritratto linguistico si fa perciò metafora della dimensione corporea dell'esperienza. Come afferma Schulz (2005: 126), il corpo è inserito in una fitta rete di relazioni, dal momento che si configura come “corpo che percepisce, corpo che fa esperienza di sé e corpo che viene percepito”¹⁰. L'importanza del corpo per la rappresentazione visiva e per le immagini è dovuta alla sua stessa visibilità:

I corpi visibili, in quanto punto di incontro tra interno ed esterno, tra mondo interiore e mondo esteriore, tra soggetti che vedono le immagini e in quanto oggetti visti come immagini, sono predestinati, dal punto di vista iconologico, a essere trasformati in immagini attraverso mezzi artificiali. Questa trasformazione metaforica permette un momento di distanziamento e di distacco fittizio dal sé, che consente di percepirsi come altro da sé [...].¹¹ (Schulz 2005: 160-161)

Collocandosi tra mondo interiore e mondo esteriore, il corpo diventa oggetto visibile e può essere osservato dall'esterno dal soggetto che fa esperienza di sé. Il ritratto linguistico permette quindi di oscillare tra due diverse dimensioni, che si concretizzano graficamente: quella interiore dell'esperienza linguistica e quella esteriore delle pratiche linguistiche (cfr. Busch 2018: 63-64).

2. La ricerca sulle biografie linguistiche in Italia

In ambito italofono, il lavoro sulle biografie linguistiche ha recentemente conosciuto un maggiore sviluppo, che ha interessato diversi campi di ricerca. Le analisi condotte possono essere raggruppate in due filoni principali (cfr. Franceschini 2010; cfr. anche par. 1.): da un lato, la metodologia delle biografie linguistiche viene applicata all'indagine del plurilinguismo in ottica diatopica per esplorare il repertorio di parlanti provenienti da zone plurilingue (soprattutto l'Alto Adige, ma anche la Valle d'Aosta; cfr. par. 2.1); un secondo ambito di ricerca si sviluppa, invece, intorno allo stretto legame tra biografie linguistiche, sia di docenti sia di discendenti, e glottodidattica (cfr. par. 2.2). Come risulterà evidente nel breve panorama bibliografico tracciato nel presente capitolo, si tratta di ambiti che, intrecciandosi, risultano talvolta difficilmente separabili in maniera netta.

¹⁰ wahrnehmende[r] Körper, sich selbst erfahrende[r] Körper und zugleich wahrgenommene[r] Körper.

¹¹ Die sichtbaren Körper als Schnittstellen zwischen Innen und Außen, Innenwelt und Außenwelt, zwischen Bilder sehenden Subjekten und als Bilder wiederum gesehene Objekte sind ikonologisch dafür prädestiniert, durch artifizielle Medien in Bilder verwandelt zu werden. Diese metaphorische Verwandlung ermöglicht einen Moment der Selbstdistanzierung und des künstlich hergestellten Abstandes zu sich selbst, der es erlaubt, sich als ein anderes Gegenüber erfahren zu können [...].

2.1 Biografie linguistiche e contesti plurilingui

Come sopra accennato, la metodologia delle biografie linguistiche è stata applicata allo studio di contesti plurilingui in zone di contatto. In tal senso, un terreno di ricerca particolarmente fecondo è rappresentato dal plurilinguismo dell'Alto Adige, caratterizzato dalla compresenza di tre comunità linguistiche (italiana, tedesca e ladina): Veronesi (2008a, 2008b, 2010) si serve, ad esempio, di interviste narrative per indagare il legame e il posizionamento (cfr. Bamberg 1997) di parlanti altoatesini bilingui rispetto a varietà standard e dialettali (soprattutto italiane e tedesche), nonché per esplorare l'esperienza linguistica legata a un bilinguismo sviluppato in ambito familiare oppure scolastico. Il legame con la lingua viene percepito come un processo dinamico, e la questione identitaria in una zona plurilingue come un "nodo" (Veronesi 2010: 103) che ogni singolo individuo deve districare autonomamente. Sulla base del corpus CItaBol (Corpus di Italiano di Bolzano), Meluzzi (2016) si concentra invece, nello specifico, sulla comunità italoфона di Bolzano. Anche Spagnolo (2019) si serve della metodologia dell'intervista per indagare il plurilinguismo altoatesino; a differenza di Veronesi e Meluzzi, non prende però in esame il plurilinguismo autoctono, interno, bensì quello legato a fenomeni migratori. Sulla base di interviste a parlanti provenienti dalle aree balcaniche, il focus di analisi dell'autrice verte, in particolare, sia sull'intreccio creatosi tra risorse linguistiche e metalinguistiche preesistenti sia sul plurilinguismo della società di arrivo (la provincia di Bolzano), ossia sulle competenze acquisite nelle varietà di italiano e tedesco a seguito dell'esperienza migratoria.

Il plurilinguismo interno altoatesino è stato indagato sotto la lente metodologica delle biografie linguistiche e dei ritratti linguistici anche in prospettiva scolastica. A tal proposito, occorre menzionare i progetti condotti dal centro di ricerca Eurac Research (Bolzano)¹² volti a

- **promuovere** nelle scuole altoatesine di tutti i gruppi linguistici la percezione della diversità linguistica come arricchimento per alunni e insegnanti;
- **rafforzare** la consapevolezza linguistica degli alunni e degli insegnanti;
- **affermare** il plurilinguismo come obiettivo educativo generale.¹³

Considerando che la visione del plurilinguismo influenza sia l'apprendimento linguistico sia la didattica delle lingue, l'approccio adottato nei progetti di Eurac Research, combina l'interesse per le biografie linguistiche degli studenti con quello per le biografie linguistiche degli insegnanti (cfr. par. 2.2).

Come già accennato (cfr. par. 2.), la metodologia delle biografie linguistiche è stata anche applicata all'analisi del repertorio plurilingue di parlanti valdostani. Champvillair (2010) ripercorre, ad esempio, la biografia linguistica di Ivonne, sua nonna, che apprese il *patois* (francoprovenzale) come L1 in ambito familiare e l'italiano a sei anni, in età scolare. Come molti altri esponenti della sua generazione, Ivonne non ebbe però l'opportunità di studiare lingue diverse dall'italiano in ambito scolastico per via dell'emanazione delle leggi

¹² Si vedano, per esempio, i progetti *RepertoirePlus. Plurilingual Repertoires of South Tyrolean students: survey, description and usage in multilingual learning scenarios* (https://repertoireplus.eurac.edu/wp-content/uploads/2020/06/RepertoirePlus_Final-report-2020_EuracResearch-1.pdf, 01/05/2022) e *Diversità linguistica nella scuola secondaria di 1° grado. Risultati di uno studio longitudinale sullo sviluppo delle competenze plurilingui in Alto Adige* (https://sms-project.eurac.edu/wp-content/uploads/2021/03/SMS_Diversita-linguistica-nella-scuola-secondaria.pdf, cfr. pag. 6, 01/05/2022). Cfr. anche Zanasi/Stopfner (2018).

¹³ https://sms-project.eurac.edu/wp-content/uploads/2021/03/SMS_Diversita-linguistica-nella-scuola-secondaria.pdf, cfr. pag. 6 (01/05/2022).

fasciste. Entrò in contatto con il francese, infatti, solo a 20 anni, in ambito extra-scolastico. Per quanto riguarda la percezione della sua competenza linguistica nelle lingue e varietà del suo repertorio, Ivonne afferma, infatti, di conoscere bene il francoprovenzale, abbastanza bene l'italiano, ma di avere una conoscenza scarsa del francese, lingua che è stata successivamente reintrodotta nel curriculum scolastico valdostano in una prospettiva educativa plurilingue (cfr. Champvillair 2010: 19). Il plurilinguismo valdostano costituisce altresì l'oggetto di indagine di Vernetto (2019). Il lavoro si basa sulla testimonianza di Cathy, una studentessa universitaria nata in Belgio da padre italiano e madre bilingue (francese-fiammingo) e cresciuta in Valle d'Aosta, e sulle riflessioni da lei offerte nel Corso di Didattica del Plurilinguismo sulle lingue del suo repertorio, sul percorso di apprendimento linguistico e sui sentimenti legati al suo plurilinguismo.

Prima di soffermarsi sul secondo filone, incentrato sul nesso tra biografie linguistiche e didattica delle lingue, occorre fare cenno anche all'applicazione della metodologia delle biografie linguistiche allo studio dei dialetti: Marcato (2007) raccoglie, ad esempio, le testimonianze e i ricordi di parlanti di dialetti veneti; Nodari (2017) si sofferma, invece, su giudizi e pregiudizi di un gruppo di adolescenti di Lamezia Terme sui diversi codici del loro repertorio linguistico, ossia dialetto, italiano regionale e italiano standard. L'autrice sottolinea come la metodologia delle biografie linguistiche si sia rivelata particolarmente idonea nello stimolare gli studenti di scuola superiore a riflettere apertamente sulla propria storia ed esperienza linguistica, facendo così emergere le ideologie legate a un dato codice del repertorio.

2.2 Biografie linguistiche e didattica delle lingue

In anni più recenti, alla luce della presenza di classi multilingue e di studenti plurilingui, le biografie linguistiche hanno assunto un ruolo sempre più determinante in qualità di strumenti di didattica riflessiva. Il connubio fecondo tra biografie linguistiche e didattica delle lingue si muove su un doppio binario. Non riguarda, infatti, esclusivamente i discendenti e lo sviluppo della consapevolezza del *loro* repertorio (cfr. par. 1), inteso come risorsa fondamentale per una classe plurilingue, bensì anche il processo di auto-consapevolezza intrapreso dagli insegnanti: il percorso, cioè, di auto-riflessione sui percorsi di acquisizione, sul rapporto e sulle esperienze vissute con le lingue del proprio repertorio. Si tratta di due prospettive complementari, in cui processi di apprendimento e insegnamento si intrecciano ai fini dell'elaborazione di strategie pedagogiche adeguate (cfr. Blondeau/Salvadori 2020a: 1, 2020b: 11).

Con il nuovo millennio, si è delineata la nozione di *educazione plurilingue e interculturale*, attraverso cui il Consiglio d'Europa ha spostato l'accento dall'utilizzo delle lingue straniere per fini comunicativi alla diversità e complessità del repertorio linguistico degli apprendenti, ponendo cioè l'obiettivo di favorire un'educazione plurilingue e interculturale (cfr. Cognini 2021: 6; cfr. anche Blondeau/Salvadori 2020b: 17-20). La biografia linguistica costituisce, insieme al passaporto delle lingue e al dossier, una delle tre sezioni in cui si articola il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL), un documento validato dal Consiglio d'Europa e adottato in ambito scolastico come strumento di riflessione sull'apprendimento e sul comportamento linguistico. Come già evidenziato nel par. 1., il lavoro sulle biografie linguistiche (e sui ritratti linguistici, vedi sotto) si inserisce in questo contesto come strumento particolarmente idoneo a stimolare gli apprendenti a un lavoro di riflessione e di presa di coscienza del proprio bagaglio linguistico-culturale, quindi del proprio repertorio plurilingue. Il percorso di approccio alle biografie linguistiche intese come

“racconto di vita e di apprendimento” (Cavagnoli 2014: 179) ha trovato applicazione, ad esempio, in ambito educativo per mappare il repertorio e le abitudini linguistiche di scolari bilingui con background migratorio. Come sottolinea Favaro (2021: 85-86; cfr. anche Favaro 2020), si tratta di pratiche che evidenziano lo stretto legame tra dimensione linguistica e identitaria, e che permettono quindi di cogliere i processi e le vicende che segnano il percorso di definizione e ridefinizione della propria esperienza linguistica e del sé, dell'eventuale allontanamento e della riscoperta della propria lingua madre. Analizzando dati raccolti in scuole primarie in lingua italiana in classi plurilingue altoatesine, Cavagnoli (2014) si sofferma, invece, su due diverse tipologie di biografie linguistiche: da un lato, quelle ricavate da questionari qualitativo-quantitativi somministrati ai genitori degli alunni di prima elementare; dall'altro, quelle prodotte dagli alunni stessi in forma narrativa all'inizio della prima media, da cui emerge il fattore emotivo e affettivo (cfr. Cavagnoli 2014: 188) legato all'apprendimento e all'utilizzo delle lingue del proprio repertorio nonché ai giudizi su di esse. Occorre qui menzionare che anche in ambito italofono si registrano studi che si servono delle silhouette linguistiche per esplorare le biografie linguistiche (cfr., ad esempio, Cognini 2014 e Carbonara/Scibetta 2019 nonché lo studio *RepertoirePlus. Plurilingual Repertoires of South Tyrolean students: survey, description and usage in multilingual learning scenarios* di Eurac Research di cui alla nota 12).

Lo stimolo alla riflessione su sé stessi, sulle abitudini ed esperienze vissute sia in fase di apprendimento sia di utilizzo delle lingue del proprio repertorio risulta di efficace applicazione anche in ambito universitario: nel suo contributo, Corti (2012) propone, ad esempio, un'unità didattica sulle autobiografie linguistiche in una classe di studenti sinofoni di italiano L2. A partire da un questionario somministrato a studenti universitari con 'debiti formativi' (OFA) e con competenze linguistiche giudicate insufficienti per accedere ai corsi di laurea triennale, Polselli/Fatone (2021) discutono, invece, del ruolo delle biografie linguistiche nell'ambito della formazione linguistica universitaria, con particolare riguardo per le pratiche di scrittura accademica.

Le considerazioni sul potenziale pedagogico delle biografie linguistiche sono state integrate, negli ultimi anni, dalla consapevolezza che il loro “potenziale pedagogico, esistenziale, euristico ed ermeneutico” (Blondeau/Salvadori 2020b: 14) non riguarda esclusivamente gli apprendenti. Anche le pratiche di auto-riflessione degli insegnanti, coloro che “facilita[no] l'apprendimento linguistico” (Cavagnoli 2020: 146), hanno, infatti, valenza didattica e una ricaduta sulla creazione di itinerari pedagogici adeguati¹⁴. A tal proposito, Blondeau/Salvadori (2020b: 22) affermano che

[q]uesta presa di coscienza della complessità dei propri processi di acquisizione linguistica da parte degli insegnanti stessi può influire sui loro metodi di insegnamento, liberarli dai vincoli dei manuali che [...] sono generalmente costruiti su progressioni grammaticali e mirano più a far acquisire strutture piuttosto che a predisporre ad aperture interculturali e a far comunicare con le diversità presenti nei contesti sociali contemporanei. Così la formazione non sarà più vista come un catalogo di ricette e tecniche da riprodurre, ma come una trasformazione del soggetto-insegnante, capace di progettare scelte pedagogiche, e quindi politiche, articolate con la sua storia e aperte alle diversità umane presenti nelle sue classi.

¹⁴ A tal proposito, si vedano, in particolare, i contributi del numero tematico di Italiano LinguaDue dal titolo *Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2* (2020).

La percezione che l'insegnante (o il futuro insegnante) ha di sé non è, infatti, da considerarsi esclusivamente come il risultato di conoscenze acquisite tramite lo studio: non potendo prescindere dal percorso individuale intrapreso in qualità di apprendente di quelle stesse lingue che insegna o andrà a insegnare, la dimensione esperienziale ed emotiva agiscono di concerto alle conoscenze glottodidattiche nel costruire l'immagine e il modello dello stesso insegnante (cfr. Cavagnoli 2020: 146-147). Anche il processo di auto-riflessione dei docenti contribuisce, dunque, a posizionare l'individuo al centro del percorso didattico. In quest'ottica, il fitto intreccio che si viene a creare tra esperienza linguistica ed esigenze degli apprendenti e degli insegnanti evidenzia come le biografie linguistiche, pur partendo da esperienze individuali, siano strettamente interconnesse, favorendo quindi anche il rafforzamento del senso di appartenenza a una comunità linguistica e culturale (cfr. Cavagnoli 2020: 148-149).

3. I contributi del volume

Come già accennato, una parte dei contributi del presente volume è il frutto della docenza di Brigitta Busch nel primo semestre dell'A.A. 2019/20, attraverso il Progetto di Eccellenza del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne (LILEC)¹⁵, all'interno del corso di Linguistica Tedesca (*German Linguistics*) nell'ambito della Laurea Magistrale internazionale *Language, Society and Communication*. Dopo un'introduzione alla tematica del corso, gli studenti hanno dapprima realizzato il proprio ritratto linguistico, per poi discutere a coppie le proprie scelte, spiegando e motivando l'associazione delle varie lingue alle parti del corpo e ai colori. La lingua prevista per i dialoghi tra gli studenti, che sono stati registrati e, in un secondo momento, commentati, era il tedesco. Nonostante fosse stato sottolineato che non si trattava di un'attività volta a testare specifiche competenze linguistiche, l'uso esclusivo del tedesco e la preoccupazione per un uso linguistico corretto ha creato una certa tensione. Infatti, per facilitare la comprensione reciproca, gli studenti hanno fatto spesso ricorso ad altre lingue del loro repertorio.

Il percorso universitario che gli studenti intraprendono presso l'Università di Bologna è ricco di aspettative: queste non riguardano però esclusivamente la sfera della formazione didattica, ma si estendono al desiderio di fare amicizie, di conoscere studenti provenienti da altre parti dell'Italia e dall'Europa, e così anche realtà linguistico-culturali disperate. Il processo di formazione universitaria è quindi strettamente interconnesso con un percorso di crescita individuale, che permette non solo di entrare in contatto con un plurilinguismo esterno, ma anche di (ri)scoprire e arricchire il plurilinguismo individuale.

Proprio il repertorio linguistico degli studenti riveste un ruolo centrale nel contributo di **Angelica Querci** e **Anna Nissen**, che analizzano i dialoghi degli studenti sulle silhouette da un punto di vista linguistico, soffermandosi, in particolare, sulle tipicità della lingua parlata e sul comportamento dialogico dei parlanti. Particolarmente interessanti, a tal riguardo, sono i fenomeni di *code-switching* nel momento in cui gli studenti fanno ricorso al proprio plurilinguismo per facilitare il processo di produzione e comprensione.

¹⁵ Il Progetto di Eccellenza del Dipartimento LILEC dal titolo DIVE-IN (*Diversità e Inclusione*) è stato finanziato dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR). Per maggiori informazioni cfr. <https://lingue.unibo.it/it/dipartimento/premi-e-riconoscimenti/dipartimento-di-eccellenza-miur> (01/05/2022).

Caterina Cogorni ed **Eva-Maria Thüne** si concentrano sui colori utilizzati dagli studenti per realizzare i loro ritratti linguistici. Sulla base di un'analisi quantitativo-qualitativa le autrici propongono un'interpretazione della corrispondenza tra lingue e colori, da cui risulta come le lingue diventino metafore di concetti complessi, che emergono anche nella tematizzazione dell'esperienza linguistica.

Francesco Farina si sofferma sullo *Spracherleben*, andando a indagare, attraverso la metodologia delle biografie linguistiche, una selezione di interviste narrative tratte dal *Berliner Wendekorpus*. L'autore analizza come i ricordi di esperienze legate al plurilinguismo della Berlino riunificata vengano ricostruiti da parlanti provenienti dalla ex Berlino Est e dalla ex Berlino Ovest.

Isidora Andus ha raccolto le biografie linguistiche di cinque persone di origine serba residenti a Berlino. A partire dal ritratto linguistico di un'intervistata, Andus riflette sul legame tra repertorio linguistico e storia migratoria, evidenziando, infine, la poliedricità dell'identità linguistico-culturale della parlante.

Infine, **Roberta Negri** prende in esame biografie linguistiche da lei condotte in Alsazia. Sulla base di un caso studio, l'autrice analizza come un'intervistato ricordi e rielabora la propria esperienza linguistica, che abbraccia un arco temporale ampio, sulla base di una situazione bilingue (francese, tedesco) e diglossica (varietà alsaziana e tedesco standard). L'analisi si sofferma, inoltre, sui processi legati al repertorio linguistico e sulla costruzione dell'identità narrativa.

Mentre le lezioni e il lavoro svolto durante la docenza di Brigitta Busch sono alla base dei primi due articoli del presente volume (Querci/Nissen, Cogorni/Thüne), gli ultimi tre contributi (Farina, Andus, Negri) si rifanno alla dimensione storica dell'approccio delle biografie linguistiche. Il repertorio linguistico viene, dunque, esaminato diacronicamente: la prospettiva individuale sul plurilinguismo viene considerata lungo un arco temporale ampio, tenendo conto di eventi storici che possono avere condizionato l'esperienza linguistica. Oggetto di indagine sono quindi racconti di esperienze di apprendimento, mutamento e perdita linguistica, non elicitati attraverso il ricorso ai ritratti linguistici.

Bibliografia

- Bakhtin, M. (1981) *The Dialogic Imagination: Four Essays* by M. M. Bakhtin, Austin: University of Texas Press.
- Bamberg, M. (1997) 'Positioning Theory Between Structure and Performance', *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), 335-342.
- Bamberg, M. e A. Georgakopoulou (2008) 'Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis', *Text & Talk*, 28 (3), 377-396.
- Bellet, S. (2016) 'Sprachenportraits – ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben', *F&E Edition - Die Zeitschrift des Zentrums für Forschung, Entwicklung und Wissenstransfer*, Feldkirch: Pädagogische Hochschule Vorarlberg, https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/SBellet_Sprachenportraits.pdf (01/05/2022).
- Betten, A. (2010) 'Sprachbiographien der 2. Generation deutschsprachiger Emigranten in Israel. Zur Auswirkung individueller Erfahrungen und Emotionen auf die Sprachkompetenz', in Rita Franceschini (ed.), 29-57.
- Blommaert, J. (2008) 'Language, asylum, and the national order', *Urban Language & Literacies*, 50, 2-21.

- Blondeau, N. e E. Salvadori (2020a) 'Prefazione', in Eleonora Salvadori, Nicole Blondeau e Giuseppe Polimeni (a cura di), 1-5.
- Blondeau, N. e E. Salvadori (2020b) 'Autobiografie linguistiche: per una ricostruzione riflessiva degli itinerari esistenziali e professionali degli insegnanti', in Eleonora Salvadori, Nicole Blondeau e Giuseppe Polimeni (a cura di), 11-23.
- Bourdieu, P. (2005/1992) *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg: VSA.
- Busch, B. (2006) 'Language Biographies – Approaches to Multilingualism in Education and Linguistic Resource', in Brigitta Busch, Aziza Jardine e Angelika Tjoutuku (eds.), *Language Biographies for Multilingual Learning*, PRESA – Occasional Papers No. 24, 5-18.
- Busch, B. (2010a) 'Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten', in *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*, 40, 58-82.
- Busch, B. (2010b) '...und Ihre Sprache? Über die Schwierigkeiten, eine scheinbar einfache Frage zu beantworten', *Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien*, 19, 9-33.
- Busch, B. (2013) *Mehrsprachigkeit*, Wien: Facultas.
- Busch, B. (2015a) 'Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language', *Applied Linguistics*, 38 (3), 340-358.
- Busch, B. (2015b) 'Linguistic Repertoire and *Spracherleben*, the lived experience of language', *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 148, 1-16.
- Busch, B. (2016) 'Gehört werden. Sprachrepertoire und *Spracherleben* im Zeichen sozialer Exklusion. To be heard. Language repertoire and lived experience of language in the context of social exclusion', *Forschung Sprache*, 4 (2), 37-48, https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/FA_3_Busch_Gehoert_werden.pdf (01/05/2022).
- Busch, B. (2017) 'Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* – The Lived Experience of Language', *Applied Linguistics*, 38, 340-358.
- Busch, B. (2018) 'Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung', *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93, 53-70.
- Carbonara V. e A. Scibetta (2019) 'Oltre le parole: *translanguaging* come strategia didattica e di mediazione nella classe plurilingue', in Benedetta Aldinucci et al. (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, 491-509, https://edizioni.unistrasi.it/public/articoli/660/files/44__carbonara_scibetta.pdf (01/05/2022).
- Cavagnoli, S. (2014) 'L'autobiografia linguistica a scuola tra plurilinguismo e affettività' in Liliana Landolfi (ed.), *Crossroad Languages in Motion*, Napoli: Il Torcoliere, 179-188, <https://art.torvergata.it/retrieve/handle/2108/108850/290989/Cavagnoli%20.pdf> (01/05/2022).
- Cavagnoli S. (2020) 'Diventare insegnanti: l'importanza della riflessione di futuri /e docenti sul proprio percorso di apprendimento linguistico', in Eleonora Salvadori, Nicole Blondeau e Giuseppe Polimeni (a cura di), 146-161.
- Champvillair, H. (2010) 'Biografia linguistica di una nonna valdostana', *Éducation et Sociétés Plurilingue*, 29, 15-20.

Rita Luppi & Eva-Maria Thüne, *Lingua, identità e memoria. Il lavoro con biografie linguistiche nella didattica universitaria. Un'introduzione*

- Cognini, E. (2014) 'Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue', in Liliana Landolfi (ed.), *Crossroad Languages in Motion*, Napoli: Il Torcoliere, 189-200.
- Cognini, E. (2021) 'Educating to Linguistic and Cultural Diversity at School: Proposals for an "Italian Way" to Plurilingual Education', *Educazione Interculturale*, 19 (2), 5-16.
- Corti, L. (2012) 'Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni', *Italiano LinguaDue*, 4 (1), 448-470, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2292/2518> (01/05/2022).
- De Fina, A. e A. Georgakopoulou (2012) *Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*, New York: Cambridge University Press.
- Dobrovol'skij, D. e E. Piirainen (2005) *Figurative Language. Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives*, Leiden: Brill.
- Duranti, A. (2004) 'Agency in Language', in Alessandro Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, London: Blackwell, 451-473.
- Favaro, G. (2020) 'Radici e sconfinamenti. autobiografie linguistiche nella migrazione', *Italiano LinguaDue*, 12 (2), 317-326, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14993/13899> (01/05/2022).
- Favaro, G. (2021) 'Plural Linguistic Biographies. Maps, Stories, Mixtures', *Educazione Interculturale*, 19 (2), 75-93.
- Ferguson, C. e J. Gumperz (eds.) (1960) *Linguistic Diversity in South Asia: Studies in Regional, Social and Functional Variation*, Bloomington: Indiana University Research Center of Anthropology, Folklore, and Linguistics.
- Fix, U. e D. Barth, con la collaborazione di F. Beyer (2000) *Sprachbiographien. Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR (Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews)*, Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Fraccaro, C. e A. Strazzari (2020) "'Ogni persona è linguisticamente una città di mare". Fra lingue, vita e narrazione: le autobiografie linguistiche dei docenti', in Eleonora Salvadori, Nicole Blondeau e Giuseppe Polimeni (a cura di), 162-177.
- Franceschini, R. (2002a) 'Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit', *VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)*, 76, 19-33.
- Franceschini, R. (2002b) 'Umgang mit Fremdheit: *mixed style* und Quasi-Italienisch bei Deutschschweizer Händlern im Gundeldingen (Basel)', in Inken Keim e Wilfried Schütte, (Hg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag*, Tübingen: Narr, 217-232.
- Franceschini, R. (ed) (2010) *Sprache und Biographie (Themenheft)*, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 40 (4).
- Gogolin, I. e U. Neumann (1991) 'Sprachliches Handeln in der Grundschule', *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6-13.
- Gumperz, J. J. (1964) 'Linguistic and Social Interaction in Two Communities', *American Anthropologist*, 66 (6) (Part 2), 137-53.
- Helffferich, C. (2012) 'Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken – Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten', in Stephanie Bethmann et al. (Hg.), *Agency. Die Analyse*

von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie, Weinheim: Beltz Juventa, 9-39.

- Husserl, E. (1931) *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*, New York: Collier.
- König, K. (2014) *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktionen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen*, Berlin: De Gruyter.
- König, K. (2016) 'Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache', in Monika Raml (Hg.), *Wanderer zwischen den Welten. Deutsch-türkische Sprachbiographien*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 269-294.
- Kramersch, C. (2009) *The Multilingual Subject*, Oxford: Oxford University Press.
- Krumm, H.-J. (2003) "‘Mein Bauch ist italienisch ...’ Kinder sprechen über Sprachen", *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2-3), 110-114, <https://ojs.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/538/514> (01/05/2022).
- Krumm, H.-J. (2007) 'Profiles Instead of Levels: The CEFR and Its (Ab)Uses in the Context of Migration', *The Modern Language Journal*, 91 (4), 667-669.
- Krumm, H.-J. (2010) 'Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten', *AkDaF Rundbrief*, 61, 16-24, http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf (01/05/2022).
- Krumm, H.-J. (2018) 'Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen und deren Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrerinnen', *Neofilolog*, 51 (1), 11-27.
- Krumm, H.-J. e E.-M. Jenkins (2001) *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*, Wien: Eviva.
- Marcato, G. (2007) *La forza del dialetto. Autobiografie linguistiche nel Veneto d'oggi*, Padova: Cierre.
- Meluzzi, C. (2016) 'Per un'analisi della varietà di italiano parlato a Bolzano: il corpus CItaBol', *Ladina XL*, 191-210. <https://www.micura.it/upload-ladina/files/580.pdf> (01/05/2022).
- Merleau-Ponty, M. (2009/1945) *Phénoménologie de la perception*, Paris: Gallimard.
- Nodari, R. (2017) 'Autobiografie linguistiche di adolescenti calabresi', *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, XLVI (3), 519-540.
- Pavlenko, A. (2007) 'Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics', *Applied Linguistics*, 28 (2), 163-188.
- Polselli, P. e A. Fatone (2021) 'Apprendenti universitari e profili di competenza nella scrittura accademica', *Quaderns d'Italia*, 26, 217-240, <https://revistes.uab.cat/quadernsitalia/article/view/v26-polselli-fatone/508-pdf-it> (01/05/2022).
- Ricoeur, P. (2015) 'Analyse linguistique et phénoménologie de l'action', *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, 99 (4), 661-671, <https://www.cairn.info/revue-des-sciences-philosophiques-et-theologiques-2015-4-page-661.htm> (01/05/2022).
- Salvadori E., Blondeau, N. e G. Polimeni (a cura di) *Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione di docenti di L1 e L2*, *Italiano LinguaDue*, 2.

- Sansone, S. D. e E.-M. Thüne (2008) 'Sprachbiographien italienischer Migranten in Deutschland', *AION, Sezione germanica*, N.S. XVIII. 1, 183-211.
- Schmid, M. S. (2002) *First Language Attrition, Use and Maintenance. The Case of German Jews in Anglophone Countries* (= *Studies in Bilingualism* 24), Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schulz, M. (2005) *Ordnungen der Bilder: Eine Einführung in die Bildwissenschaft*, München: Wilhelm Fink.
- Spagnolo, M. L. (2019) *Storie di confine. Biografie linguistiche e ristrutturazione dei repertori tra Alto Adige e Balcani*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Thüne, E.-M. (2019) *Gerettet. Berichte von Flucht und Emigration nach Großbritannien*, Berlin-Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Thüne, E.-M. (2020) 'What the Kindertransportees Tell us About the Acquisition of English', *Jewish Historical Studies*, 51 (1), 165-182.
- Thüne, E.-M. (2022) 'Biografie linguistiche e nomi di luogo – due esempi', in Francesca M. Dovetto e Rodrigo Frías Urrea (a cura di), *Nomi, identità e territorio / Nombre, identidad y territorio*, Collana "Linguistica delle differenze" (LND7), Roma: Aracne (in stampa).
- Thüne, E.-M. e A. Nissen (eds.) (2021) *Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik, Quaderni del CeSLiC. Occasional Papers*.
- Veronesi, D. (2008a) 'Rappresentazioni di lingue e di percorsi di apprendimento: la metafora nelle biografie linguistiche di parlanti in Alto Adige-Südtirol' in Claudia Casadio (a cura di.), *Vie della metafora: linguistica, filosofia, psicologia*, Chieti: PrimeVie, 120-145.
- Veronesi, D. (2008b) 'Geschichte, Sprachpolitik und Lebenserzählung: Erste Gedanken zur Sprachbiographie in Südtirol', in Thomas Keller, Georges Lüdi (Hg.), *Biographien und Staatlichkeit / Biographies et pratiques de l'état. Akten des 5. Kolloquiums des EUCOR-Forschungsverbands Interkulturalität in Theorie und Praxis vom 21. bis 22. April 2005, Villa Castelen, Augst, Schweiz*, Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 123-154.
- Veronesi, D. (2010) "'Zu wem gehör i jetzt?" bzw. "due lingue che sono entrambe mie". Sprachbiographien ein- und zweisprachiger Sprecher aus einem Grenzgebiet', *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 40, 83-106.
- Vernetto, G. (2019) 'Langues perdues, langues retrouvées: le témoignage de Cathy', *Éducation et société plurilingues*, 46, 1-5.
- Zanasi, L. e M. Stopfner (2018): 'Rilevare, osservare, consultare. Metodi e strumenti per l'analisi del plurilinguismo nella scuola secondaria di primo grado' in Carmel Mary Coonan, Ada Bier e Elena Ballarin (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 135-148, https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-228-4/978-88-6969-228-4-ch-09_hWWKACX.pdf (01/05/2022).

Studenti e studentesse italiane parlano dei loro ritratti linguistici

Angelica Querci & Anna Nissen*

Il presente contributo si concentra sulla creazione di piccoli corpora orali, presentati sotto forma di esempi, e ne sottolinea l'importanza nell'insegnamento delle lingue straniere. L'idea nasce da un progetto didattico sul tema dei ritratti linguistici e della lingua parlata, realizzato nell'anno accademico 2019/2020 da Eva-Maria Thüne e da Brigitta Busch nel corso di laurea magistrale *Language, Society and Communication* dell'Università di Bologna. Nella prima parte viene presentata la procedura di realizzazione del corpus e il campione di studenti preso in esame. Successivamente, viene analizzato un dialogo dal punto di vista del contenuto, ponendo particolare attenzione alla struttura tematica. In seguito, viene fornita un'analisi dettagliata delle procedure di formulazione utilizzate e del comportamento dialogico adottato dai parlanti nelle conversazioni sui ritratti linguistici. L'attenzione verrà poi rivolta all'analisi di un singolo dialogo, al fine di illustrare la struttura della conversazione e la presenza del fenomeno di *code-switching*. Il contributo termina con alcune riflessioni conclusive circa benefici e limiti della creazione di ritratti linguistici nell'insegnamento (universitario) delle lingue straniere nell'ambito della lingua parlata.

Keywords: ritratti linguistici, esperienza linguistica, repertorio plurilingue, lingua parlata, code-switching, didattica delle lingue straniere

1. Introduzione

Nell'insegnamento universitario delle lingue straniere, il plurilinguismo degli studenti, pur rappresentando un'importante risorsa, gioca tuttora un ruolo subordinato. Il lavoro linguistico-biografico svolto in classe rappresenta però un buon punto di partenza per invertire questa tendenza. Particolarmente adatto a questo scopo è l'uso dei ritratti linguistici

* Angelica Querci, Università di Bologna, querci.angelica@hotmail.it & Anna Nissen, Università di Bologna, anna.nissen@unibo.it. Il contributo è lo sviluppo della tesi di laurea magistrale di Angelica Querci dal titolo *Die gesprochene Sprache italienischer Studenten mit Deutsch als L2. Analyse von Dialogen über Sprachbiographien* ('La lingua parlata dagli studenti italiani che hanno come L2 la lingua tedesca. Analisi dei dialoghi sulle biografie linguistiche'), con la quale si è laureata a ottobre 2020 presso l'Università di Bologna nel corso *Language, Society and Communication*. Anna Nissen è l'autrice dei par. 1., 3., 5. e 6., Angelica Querci dei par. 2. e 4.. Questo studio è stato realizzato nell'ambito del Progetto di Eccellenza DIVE-IN (*Diversità e Inclusione*), finanziato dal MIUR, presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna; [iniziativa Dipartimenti di Eccellenza MIUR [L. 232 del 01/12/2016]. I nostri sinceri ringraziamenti vanno alla Prof.ssa Eva-Maria Thüne per il supporto accademico e i consigli durante la stesura di questo contributo.

proposti da Gogolin e Neumann nel 1991 e da Krumm e Jenkins nel 2001, e successivamente sviluppati da Busch (in particolare 2013, 2017). I ritratti linguistici forniscono, infatti, immagini che raffigurano la sagoma di un corpo umano in cui le lingue possono essere rappresentate con diversi colori. Attraverso questo approccio multimodale, gli studenti hanno la possibilità di esplorare e riflettere sul proprio plurilinguismo, quindi anche sul proprio repertorio linguistico (cfr. Gumperz 1964 e successivamente Busch 2013, 2017), che non coinvolge solo le lingue straniere studiate nei contesti scolastici o universitari, ma che porta spesso alla scoperta di potenzialità non riconosciute (cfr. l'introduzione a questo volume). Questi includono, per esempio, il fatto di crescere bilingue e conoscere una lingua che ha un basso prestigio sociale e la cui "Funktionalität bzw. der 'Marktwert'" ("funzionalità o valore sul mercato"; Oppenrieder/Thurmair 2003: 48) non sono considerati abbastanza alti. Allo stesso modo, l'emergere di dialetti spesso 'invisibili' nella vita universitaria quotidiana dà agli studenti ulteriore accesso a questa area della loro identità. Centrale è il concetto dello *Spracherleben*, l'esperienza linguistica, che Busch (2003: 18-19) definisce "come le persone si percepiscono come interagenti linguistici da sole e attraverso gli occhi altrui"¹. La dimensione fisico-emotiva dell'esperienza linguistica e la consapevolezza del repertorio individuale plurilingue emergono chiaramente nel lavoro sui ritratti linguistici, come verrà mostrato, in particolare, nei par. 3. e 4.

L'uso dei ritratti linguistici durante le lezioni in classe ha permesso altresì l'acquisizione di importanti competenze specifiche poiché, dopo aver creato il proprio ritratto linguistico, gli studenti hanno dovuto presentarlo oralmente a un compagno, registrare la conversazione e, successivamente, trascriverla utilizzando il sistema di trascrizione analitica della conversazione GAT 2 (cfr. Selting et al. 2009 e Knöbl/Steiger 2006). Gli studenti si sono occupati dell'espressività linguistica delle procedure di formulazione (cfr. Schwitalla 2011: 173-174) e hanno analizzato i fenomeni della lingua parlata (sulla loro rilevanza per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera cfr. Schwitalla 2010).

2. Introduzione all'approccio adottato e al gruppo campionato

2.1 L'approccio adottato

Ogni individuo ha un proprio repertorio linguistico (cfr. Busch 2012) a cui attinge quotidianamente e che consiste in risorse linguistiche comunicative. Si tratta di varietà, registri, gerghi, generi, accenti e, ultime ma non meno importanti, varietà regionali e dialettali, a conferma di quanto affermato da Busch (2012): "nessuno è monolingue" ('niemand ist einsprachig'). Il presente lavoro analizza come il repertorio linguistico di un gruppo di studenti italiani influenzi i loro dialoghi nel momento in cui, pur parlando in lingua tedesca, attingono a tutte le risorse del proprio repertorio.

Il progetto oggetto di indagine prevedeva tre fasi: gli studenti hanno dapprima ricevuto il disegno in bianco della sagoma di un uomo stilizzato per creare il loro ritratto linguistico personale, colorando le diverse parti del corpo con colori diversi (cfr. Busch 2018: 62-63 nonché l'introduzione a questo volume). Ogni lingua conosciuta – compresa la lingua madre e i dialetti – doveva essere associata a un colore e a una parte del corpo. Gli studenti erano liberi nello sviluppo del proprio ritratto linguistico, ma dovevano

¹ Wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachliche Interagierende wahrnehmen. Tutte le traduzioni sono a cura di chi scrive.

riflettere sulle lingue che decidevano di inserire e sulla loro importanza nella propria vita. Nella seconda fase, gli studenti hanno formato delle coppie e sono stati invitati a spiegare i propri ritratti linguistici, giustificando le proprie scelte dialogando con il partner. Infine, le conversazioni sono state registrate e trascritte utilizzando il sistema di trascrizione GAT 2. A questo scopo sono stati preliminarmente discussi in classe i diversi livelli di trascrizione, cioè la trascrizione minima e quella di base². L'obiettivo di questo progetto didattico era quello di presentare il plurilinguismo degli studenti attraverso un approccio multimodale, dando loro la possibilità di esplorare la percezione che hanno del proprio plurilinguismo.

Il presente contributo si ripropone di esaminare le strategie impiegate dagli studenti per superare le loro difficoltà nel parlare tedesco. Dal momento che gli studenti dovevano pensare alle esperienze connesse alle lingue conosciute, per giustificare, nella fase espositiva, le scelte compiute nella rappresentazione del proprio ritratto, la presente analisi si concentra, inoltre, sul carattere sociale e intersoggettivo dell'azione linguistica. Dall'indagine condotta risulta evidente che le associazioni tra colori, parti del corpo e lingue non sono state casuali: si è parlato, infatti, di colori preferiti, ricordi d'infanzia, sentimenti positivi o negativi che le lingue stesse hanno evocato perché associate a una particolare esperienza, a sua volta positiva o negativa (sul significato dei colori si veda il contributo di Cogorni/Thüne nel presente volume).

2.1 Il gruppo

Gli studenti italiani, al momento della realizzazione del progetto, avevano un'età compresa tra 24 e 26 anni, frequentavano il primo e il secondo anno del corso di laurea magistrale *Language, Society and Communication* dell'Università di Bologna, dove hanno studiato un'altra lingua straniera oltre al tedesco (livello linguistico secondo il QCER: B2+ - C1+). Nel complesso, il loro repertorio linguistico è estremamente ampio, poiché tutti gli studenti provengono da diverse regioni d'Italia e hanno una laurea in lingue straniere: sette di loro provengono dal sud Italia (Sicilia (1), Basilicata (1), Puglia (2) e Campania (3)); sette dal centro Italia (Marche (2), Toscana (3), Lazio (2)) e otto dal nord Italia (Emilia-Romagna (4), Friuli Venezia Giulia (1), Veneto (2) e Piemonte (1)). Tutti i partecipanti parlano una o più lingue europee oltre all'italiano, vale a dire, inglese, francese, spagnolo o tedesco. Alcuni di loro parlano anche altre lingue come il russo (5), il portoghese (3), lo svedese (2), l'arabo (1), l'albanese (1) e il rumeno (1). L'influenza regionale o dialettale emerge anche nei dialoghi, e quindi nella descrizione del proprio repertorio linguistico, soprattutto tra coloro che provengono dall'Italia meridionale e nord-orientale, dove i dialetti e le varietà regionali sono maggiormente diffusi (cfr. Avolio 2011). Questa diversità linguistica ha avuto un importante impatto sulle conversazioni, come si può notare dai numerosi casi di *code-switching*. È però possibile rintracciare anche altri fenomeni linguistici, come le pause

² Questo contributo si serve principalmente di trascrizioni minime, tuttavia sono state aggiunte alcune particolarità attraverso le annotazioni; solamente nell'esempio 23 viene utilizzata la trascrizione di base. La trascrizione minima contiene la formulazione dei contributi del discorso e le informazioni più importanti riguardanti l'andamento della struttura della conversazione, come le sovrapposizioni e le pause. Nella trascrizione di base, i turni sono segmentati in frasi di intonazione, che sono percepite come un'unica unità attraverso una progressione coesiva del tono. Tra le caratteristiche principali, che sono qui annotate attraverso la trascrizione minima, si considerano la sospensione/rottura senza chiusura glottale (cfr. Selting et al. 2009: 374), tipica dei madrelingua italiani, e i cambiamenti di tono e velocità di parola, che avvengono attraverso l'estensione e il cambiamento della qualità della voce e del modo di articolazione.

e le riparazioni, che, nella maggior parte dei casi, trasmettono l'idea di un eloquio faticoso. Come sostiene Riehl (2014: 102), infatti: "i parlanti cambiano lingua quando hanno difficoltà a esprimersi nella lingua dell'interazione"³.

3. "Posso dire di aver iniziato a camminare con la lingua tedesca"⁴: struttura tematica di un dialogo sul ritratto linguistico

In apertura al presente lavoro di analisi viene proposto un esempio incentrato sulla descrizione che una studentessa, IG, fa del proprio repertorio linguistico durante il dialogo sul proprio ritratto linguistico. L'analisi mostra alcune caratteristiche linguistiche, espressioni tipiche delle procedure di formulazione (cfr. Fiehler 2016), che verranno approfondite nel par. 4. Ciò che colpisce nell'esempio preso in considerazione è il fatto che il ritratto linguistico di IG (cfr. fig. 1) sia molto vivace e caratterizzato dall'utilizzo di colori forti e brillanti. Questo lo contraddistingue dai ritratti di altri studenti (cfr. fig. 2 sotto) ed evidenzia, al contempo, l'unicità di ogni ritratto. IG ha anche aggiunto alla silhouette una bocca e delle orecchie, aspetto su cui lei stessa si sofferma durante l'intervista, e che verrà discusso nel corso dell'analisi (cfr. es. 7).

IG inizia il proprio racconto elencando le sette lingue che ha raffigurato nel ritratto linguistico e nota subito di averne omessa una:

(1)⁵

und ich habe Französisch vergessen, weil ich habe da nicht wirklich gedacht und, ich habe das zu spät, ich hab zu spät bemerkt, dass Französisch fehlte und deswegen ich sage das ich habe komplett vergessen, weil ich denke, ich habe in die letzten Jahren nicht viel Französisch gesprochen.⁶

³ die Sprecher [wechseln] in die andere Sprache, wenn sie Schwierigkeiten haben, das, was sie sagen möchten, in der Sprache der Interaktion auszudrücken Mit der deutschen Sprache habe ich sozusagen angefangen zu laufen.

⁴ Posso dire di aver iniziato a camminare con la lingua tedesca.

⁵ Dal momento che il focus del presente contributo verte su fenomeni linguistici, i testi oggetto d'indagine vengono presentati nella versione originale tedesca, riportandone in nota le traduzioni. Nei par. 3, 5 e 6 vengono utilizzate semplici trascrizioni ortografiche, poiché l'attenzione verte principalmente sul contenuto delle conversazioni, cioè sulla rappresentazione del repertorio linguistico e sull'esperienza linguistica. Nel par. 4, invece, il focus è sui fenomeni della lingua parlata, motivo per cui si utilizzano le regole della trascrizione minima previste dal GAT 2, ampliate da alcuni aspetti della trascrizione di base (cfr. nota 2). Per una panoramica delle convenzioni di trascrizione del GAT 2 utilizzate nel presente lavoro, vedi appendice.

⁶ E ho dimenticato il francese perché non ci ho davvero pensato, troppo tardi, ho notato troppo tardi che mancava il francese, e per questo dico di averlo completamente dimenticato, perché penso di averlo parlato poco negli ultimi anni.

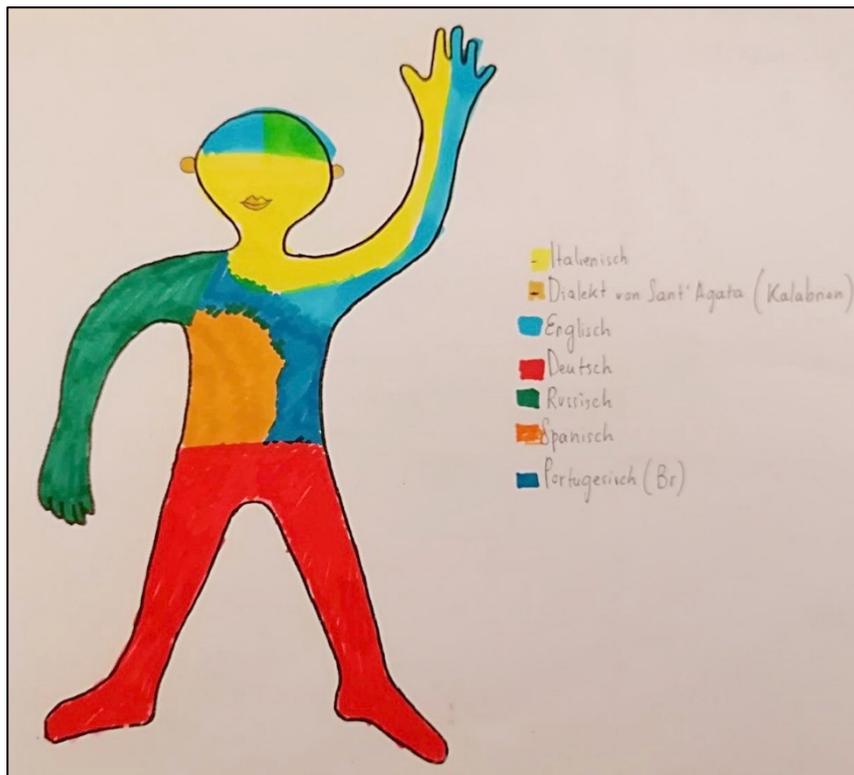


Figura 1: ritratto linguistico di IG

La risposta della partner, AD, mostra solidarietà:

(2)

ja, und das ist auch ein Signal für wie empfindest du die französische Sprache.⁷

IG prosegue:

(3)

ja, aber, zum Beispiel vor zwei Tage habe ich Französisch gesprochen mit einem Freund und ich konnte was sagen, also ja, ich konnte ziemlich viel sagen, [...] aber man versteht mich, okay, und ich finde das auch sehr interessant, weil ich hab Französisch fünf Jahre lang gelernt [...] danach als ich die Universität angefangen habe, hab ich entschieden, ich wollte kein Französisch mehr lernen, und deshalb hab ich Russisch gewählt und auch Deutsch und Englisch.⁸

A questo punto della conversazione, la parlante stessa riflette sul motivo per il quale ha dimenticato di inserire la lingua francese nel suo ritratto linguistico, e si giustifica affermando di aver utilizzato la lingua raramente negli ultimi anni, anche se sostiene di poterla riattivare in qualsiasi momento, qualora necessario. Ciò che emerge chiaramente in questo

⁷ Sì, e questo è anche un segnale di come tu percepisci la lingua francese.

⁸ Sì, però due giorni fa, ad esempio, ho parlato francese con un amico e riescivo a dire quale, cioè sì, riescivo a parlare abbastanza, [...] ma riescono a capirmi, ok, e penso sia molto interessante perché ho studiato francese per cinque anni. [...] Poi, quando ho iniziato l'università, ho scelto di non studiare più francese, quindi ho scelto russo, tedesco e inglese.

estratto è l'estrema fluidità dei concetti di padronanza e dimenticanza delle lingue straniere, come descritto, per esempio, nel *Dynamic Model of Multilingualism* di Herdina/Jessner (2002), i quali affermano che le abilità linguistiche di un individuo sono soggette a continui cambiamenti dovuti ai suoi mutevoli bisogni comunicativi. Questo risulta evidente dall'ulteriore dichiarazione di IG, che spiega di aver deliberatamente scelto di intraprendere lo studio del russo piuttosto che proseguire con il francese all'università, nonostante l'avesse studiato anche a scuola per cinque anni. Questa osservazione le dà modo di soffermarsi in maniera dettagliata su un'altra lingua, il tedesco:

(4)⁹

01 Also zuerst, Deutsch ist rot, also, das ist die Farbe der Liebe, weil ich einfach, ich
02 liebe die deutsche Sprache. Und Deutsch sind meine Beine, weil, also, das ist meine
03 Lieblingssprache. Ich habe meine erste Arbeitserfahrung in Deutschland gemacht
04 und auch mein Erasmus dort gemacht und dort hab ich für das erste Mal allein
05 gewohnt, also, ich, ich hab immer, früher habe ich immer mit meiner Familie
06 gewohnt, und niemals allein, und deshalb sind meine Beine, weil mit der deutschen
07 Sprache habe ich sozusagen angefangen zu laufen.¹⁰

Come risulta evidente dal ritratto di IG (cfr. fig. 1), entrambe le gambe, disegnate fin poco sopra il livello dell'ombelico, sono colorate di un rosso vivo: è quindi possibile affermare che la scelta del colore esprime la relazione emotiva positiva della parlante con la lingua tedesca ("Liebe", 'amore', r. 01; "Lieblingssprache", 'lingua preferita', r. 03). Scegliendo le gambe come parte del corpo per la lingua tedesca, la studentessa sottolinea, inoltre, di aver vissuto delle tappe importanti della propria vita in Germania (la prima esperienza lavorativa, r. 03; l'essere andata a vivere da sola per la prima volta, r. 04-05). Da questa descrizione emerge chiaramente ciò che Busch (2013: 18-20 e 2015) chiama *Spracherleben* ('esperienza linguistica'). IG definisce la sua esperienza con la lingua tedesca come molto positiva: è attraverso la lingua tedesca che è diventata indipendente, come lei stessa afferma attraverso la metafora del *Laufenlernens* ('imparare a camminare', r. 06-07). Osservando la silhouette del ritratto linguistico della studentessa, anche la dimensione fisico-emotiva è enfatizzata nel proseguo della descrizione: IG sperimenta la lingua tedesca anche come strumento di crescita individuale ed emancipazione.

Completamente diverso è, invece, il rapporto della studentessa con la lingua russa, disegnata in verde nel braccio rivolto verso il basso:

(5)

Und danach Russisch ist der rechte Arm und ich hab gedacht, dieser Arm bewegt sich nicht, und so fühle ich mich mit der russischen Sprache, also ich kann nicht wirklich Russisch sprechen, weil ich hab viel Grammatik gelernt, aber nie das wirklich gesprochen.¹¹

⁹ La numerazione delle righe degli esempi è prevista laddove se ne citino dei punti nel testo.

¹⁰ Dunque, innanzitutto il tedesco è rosso, è il colore dell'amore, perché amo semplicemente la lingua tedesca. E il tedesco sono le mie gambe perché, dunque, è la mia lingua preferita. La mia prima esperienza lavorativa l'ho fatta in Germania e ho fatto lì anche il mio Erasmus, ed è lì che ho vissuto da sola per la prima volta, cioè, io ho sempre, prima avevo sempre vissuto con la mia famiglia, mai da sola, ed è per questo che sono le mie gambe, perché con la lingua tedesca ho iniziato a camminare, in un certo senso.

¹¹ E poi il russo è il braccio destro, e ho pensato che questo braccio non si muove, ed è proprio così che mi sento con il russo, cioè non lo parlo veramente perché ho studiato molta grammatica, ma non l'ho mai parlato per davvero.

A questo punto, la parlante descrive sia il suo rapporto con le due lingue scelte per il percorso di studi sia il modo in cui le ha imparate e usate. Se il tedesco, a cui la studentessa si sente legata anche emotivamente, ha un ruolo centrale nella sua vita, il russo incarna, invece, un punto di stasi: infatti, la fa sentire “wie blockiert” (‘come bloccata’), nonostante lei stessa abbia amici russi e ucraini con i quali utilizza la lingua russa, come afferma successivamente nel dialogo. Tuttavia, IG aggiunge che il verde è il colore della speranza e che la mano, anch’essa colorata di verde, indica la volontà di utilizzare il russo in futuro. È interessante notare come la descrizione del ritratto linguistico presenti riferimenti deitici alla figura: la parlante non osserva, cioè, il ritratto linguistico dall’esterno, ma è come se, durante la descrizione, si collocasse dentro al ritratto stesso. Ciò risulta evidente dalla percezione di destra e sinistra e dal pronome personale “ich” (‘io’). IG è, difatti, la personificazione della silhouette, confermando ciò che Busch (2013: 23-24) definisce come la dimensione corporea dell’esperienza linguistica.

Nella sua descrizione, IG prosegue parlando dell’inglese, per il quale ha scelto il colore blu e che, insieme al giallo per l’italiano, ha disegnato nel braccio sinistro sollevato e nella testa:

(6)

- 01 Ich fühle mich wie zweisprachig, vielleicht auch wenn ich, wenn mein Englisch nicht
 02 so perfekt ist, aber das ist ein Gefühl und ja, das ist auch weil Italienisch und Englisch
 sind
 03 halb und halb mein linker Arm, weil ich denke, dieser Arm bewegt sich und zeigt der
 04 Welt, was bin ich, also ich bin halb Italienerin, aber halb, nicht Engländerin, sondern
 05 Europäerin, europäisch, und ja deswegen, Englisch ist die Sprache der Welt.¹²

A questo punto della conversazione viene affrontato il tema dell’identità e del senso di appartenenza legato all’esperienza linguistica: IG descrive il suo rapporto con la lingua inglese, affermando che grazie a questa lingua si definisce europea e parte di un mondo aperto e multilingue. Durante una riflessione più profonda, la studentessa sottolinea di sentirsi bilingue pur non padroneggiando perfettamente la lingua. Anche in questo caso, il linguaggio rappresenta un momento di crescita individuale (cfr. Busch 2013: 19).

IG passa poi a raccontare del suo dialetto italiano meridionale, quello di Sant’Agata, in Calabria, il paese di origine dei suoi genitori (cfr. fig. 1). La studentessa, nata e cresciuta nel nord Italia, parlava questo dialetto “sehr gut” (‘molto bene’) da bambina, come testimonia anche delle videoregistrazioni (r. 02-03). Ora però non lo parla più:

(7)

- 01 IG: Das ist, das sind meine Ohren und halb mein Mund, weil ich hab diesen Dialekt
 02 viel gehört, aber nie wirklich gesprochen, also nur als ich ein Kind war, und es gibt
 03 Videos von mir, als ich sehr gut Dialekt konnte, und jetzt habe ich alle diese Wörter
 04 vergessen, also ich erinnere mich nicht, aber ich, wenn ich höre, ich verstehe –
 05 AD: Also kannst nicht sprechen? –
 06 IG: Ein bisschen, und wenn ich versuche, diese Spr, diesen Dialekt zu sprechen, dann
 07 sagt meine Mutter, bitte hör auf, weil deine Aussprache ist schrecklich, und das ist

¹² Mi sento come bilingue, anche se io, anche se il mio inglese non è proprio perfetto, ma è una sensazione, e l’italiano e l’inglese sono metà e metà del mio braccio sinistro, perché penso che questo braccio si muova e indichi il mondo. Cosa sono, sono metà italiana, ma metà, non inglese, bensì europea, metà europea, ed ecco perché, l’inglese è la lingua del mondo.

- 08 auch ihr Schuld, weil sie hat mir gesagt, dass ich konnte nicht, ich durfte kein Dialekt
09 sprechen, weil ich das manchmal in der Schule sprach, also in Padua –
10 AD: Also, das ist – ok, aber gefällt dir diese Sprache, dieser Dialekt? –
11 IG: Ja, ja, es gefällt mir sehr, ja.¹³

A questo punto della conversazione, la studentessa si sofferma su un fenomeno interessante, cioè la perdita della capacità di usare attivamente il dialetto della sua famiglia, nonostante sia stata perfettamente in grado di farlo da bambina. Hamers/Blanc (2000: 76-78) parlano di erosione individuale della lingua e, più precisamente, di attrito ambientale, che può essere ricondotto all'uso limitato della lingua o, come in questo caso, del dialetto. Per rappresentare il dialetto, la studentessa aggiunge alla silhouette le orecchie e una bocca, laddove le orecchie si riferiscono alla comprensione passiva del dialetto. In questo caso, anche gli aspetti sociolinguistici giocano un ruolo importante: IG racconta, infatti, del divieto impostole dalla madre di parlare il dialetto dell'Italia meridionale nella sua scuola a Padova, probabilmente per evitarle una possibile 'stigmatizzazione' legata alla sua origine meridionale (circa la posizione dei dialetti dell'Italia meridionale cfr. anche par. 4.3.2 e 5.). La principale conseguenza di questo divieto impostole durante l'infanzia è rappresentata dal fatto che IG non parla più il dialetto, o lo parla con una pronuncia che la madre definisce "schrecklich" ('terribile'). Ciononostante, la stessa IG esprime una valutazione positiva, spiegando di sentirsi comunque ancora legata emotivamente al dialetto familiare.

Nella parte finale dell'intervista, qui omessa, la studentessa si concentra sulle due lingue romanze, lo spagnolo e il portoghese (brasiliano), che ha disegnato nello stomaco: le considera, infatti, molto "intuitiv" ('intuitive') per via della loro somiglianza con l'italiano. A questo punto, i ruoli si invertono e IG passa la parola alla sua partner, AD:

(8)

IG: ja danke

AD: dankeschön

IG: (leise) ist das ein bisschen lang.

AD: okay, also, das ist mein Sprachportrait und ich habe vier, fünf Sprachen repräsentiert.¹⁴

Dal punto di vista dell'andamento della conversazione, il cambio di ruolo avviene spontaneamente e in maniera fluida; entrambe le parlanti assumono immediatamente i loro nuovi ruoli.

In sintesi, è possibile affermare che nei nove minuti in cui IG spiega il suo ritratto linguistico ad AD, la parlante attribuisce alla lingua tedesca un ruolo centrale nel processo di crescita e indipendenza. La studentessa, che ha iniziato elencando il suo vasto repertorio linguistico, descrive fenomeni quali la perdita della lingua (nel caso del dialetto calabrese), la fossilizzazione (nella valutazione della sua conoscenza del russo), ma anche la

¹³ IG: È, sono le mie orecchie e metà della bocca perché ho ascoltato spesso parlare dialetto, ma non l'ho mai parlato veramente, in realtà solo bambina, e ci sono anche dei video di quando parlavo dialetto molto bene, ma ho dimenticato tutte le parole, non me le ricordo, ma io, quando lo sento, lo capisco. AD: Quindi non lo sai parlare? IG: Un po', e quando provo a parlare questa lin, questo dialetto, mia mamma dice "per favore smettila perché hai una pronuncia orribile", ed è anche colpa sua perché mi ha detto che non dovevo parlare dialetto, dato che a volte lo parlavo a scuola, a Padova. AD: Quindi è, ok, ma ti piace questa lingua, questo dialetto? IG: Sì, sì, mi piace molto, sì.

¹⁴ IG: Sì, grazie. AD: Grazie. IG: (A bassa voce) era un po' lungo. AD: Ok, allora, questo è il mio ritratto linguistico e ho rappresentato quattro, cinque lingue.

creazione di un'identità europea e multilingue, in quanto definisce l'inglese come una porta sul mondo. La silhouette che si viene a creare è una silhouette, per così dire, produttiva. Infine, il fatto che IG, affascinata dal racconto del proprio repertorio linguistico, si scusi per aver parlato a lungo (es. (8)) evidenzia, ancora una volta, l'importanza del fattore motivazionale. La conversazione della coppia IG-AD è, infatti, la più lunga tra quelle analizzate (15:21 min. in totale; le altre conversazioni oscillano invece tra i 6:30 min. e i 14:00 min.).

4. Aspetti del comportamento linguistico e dialogico all'interno del gruppo campionato

La presente sezione è incentrata sugli aspetti centrali del comportamento linguistico e dialogico all'interno del gruppo campionato; verranno poi analizzati, attraverso esempi concreti e con l'aiuto di trascrizioni minime effettuate secondo le convenzioni GAT 2, i fenomeni più rilevanti del linguaggio parlato. L'analisi linguistica sulla lingua parlata è stata resa possibile dalle registrazioni effettuate durante le lezioni e dalla conseguente opportunità di poterle riascoltare più volte. Questo perché ci si può “ci si può concentrare sulle diverse caratteristiche del linguaggio parlato, solo quando lo si ascolta ripetutamente”¹⁵ (Schwitalla 2011: 18). Occorre, inoltre, sottolineare che le trascrizioni minime qui prese in considerazione sono versioni rivisitate delle trascrizioni preparate dagli studenti in classe (cfr. par. 6).

L'analisi delle conversazioni degli studenti qui proposta è volta a indagare i processi di formulazione (per una panoramica cfr. Fiehler 2016: 1243-1248). Secondo Schwitalla (2011: 173)

“formulare” non significa trovare una forma linguistica adatta a un pensiero finito, ma si riferisce allo sforzo creativo (Antos 1982, 100 ff.) di trovare nella conversazione strutture espressive adeguate a ciò che si vuole (effettivamente) dire.¹⁶

Si tratta quindi di “tutte quelle procedure di enunciazione che un parlante ‘prova’, o che ha a portata di mano, per dare ai contenuti una forma linguistica (non solo sintattica) comprensibile”¹⁷ (Schwitalla 2011: 174). Occorre tenere presente che questi processi di formulazione possono essere avviati sia dal parlante sia dall'ascoltatore, e sono quindi parte integrante dell'interazione. Di seguito verranno dapprima esaminati i fenomeni di esitazione, come le pause, gli allungamenti di vocali e spiranti e le riparazioni (cfr. Schwitalla 2011: 89-90), per poi soffermarsi sul *code-switching* e altri fenomeni di interferenza come espressione del plurilinguismo e del repertorio linguistico dei parlanti, nonché le procedure di formulazione.

¹⁵ nur beim wiederholten Hören kann man sich [...] auf unterschiedliche Eigenschaften des Gesprochenen konzentrieren.

¹⁶ “Formulieren” heißt nicht, dass für einen fertigen Gedanken eine passende sprachliche Form gefunden wird, sondern meint die schöpferischen Bemühungen (Antos 1982, 100 ff.), im Verlauf des Sprechens Ausdrucksstrukturen zu finden, die dem, was man (eigentlich) sagen will, angemessen sind.

¹⁷ alle diejenigen Äußerungsprozeduren, die ein Sprecher “ausprobiert” oder die ihm auch zur Hand sind, um Wissensinhalte in eine verstehbare sprachliche (nicht nur syntaktische) Form zu bringen.

4.1 Strategie di risoluzione dei problemi: pause e fenomeni di esitazione

Le pause rappresentano il fenomeno di esitazione predominante nei dialoghi analizzati. Si tratta, infatti, di un fenomeno molto frequente nel parlato spontaneo (Bose 1994: 121 stima, ad esempio, la presenza di una pausa ogni 11-13 sillabe), che può però anche essere considerato come una conseguenza dell'utilizzo di una lingua straniera come lingua d'interazione, soprattutto nel caso ne venga prodotto un numero cospicuo. Le pause, distinguibili in 'silenti' e 'piene' (vedi sotto; quest'ultime sono definite da Schwitalla 2011: 75, come particelle conversazionali), possono variare nella lunghezza e assumere funzioni e significati diversi all'interno della conversazione. All'inizio del turno di parola, spesso indicano il bisogno di tempo per pianificare il discorso, formulare risposte o pensare a nuove informazioni che il parlante vuole introdurre. Infatti, secondo Schwitalla (2011: 89), le pause piene vengono prodotte laddove occorre dare forma linguistica ai contenuti che si vuole comunicare. Una pausa alla fine del turno, invece, può indicare il passaggio di parola: avendo terminato di verbalizzare i suoi pensieri, il parlante vuole cedere il turno al suo interlocutore. Tuttavia, la presenza di troppe pause rischia di rendere la conversazione poco lineare e poco fluente, e può essere interpretata come un segnale di incertezza da parte del parlante, sia per quanto riguarda il contenuto, sia per quanto riguarda la lingua dell'interazione, come dimostrano gli esempi (9) e (10):

(9) FD – VS (min 0.54-1.28)

063 VS: °h äm:: (-) äh und äh ich denke dass
 <<lachend>
 064 und ich> <<p> denke> dass äh sie äm teile äh meines
 äh_äh
 065 kulturellen_hintergrunds sind °h
 066 dann hm äh habe ich äh mei:n kopf äh grau und äh blau
 äh:
 067 gefärbt °h äh: die: äh blau_äh farbe äh für äh das
 für_das
 068 englisch¹⁸

L'esempio (9) presenta numerose pause piene, che indicano, da un lato, una certa difficoltà di formulazione, dall'altro lo sforzo di assicurarsi il ruolo di parlante (cfr. Schwitalla 2011: 157), mantenendo il turno di parola. Le particelle conversazionali utilizzate dalla parlante VS sono principalmente *äm* e *äh*, in parte in forma allungata, per esempio nella r. 063. Nelle r. 063-064 è presente, inoltre, una ripetizione, accompagnata dapprima da una risata (“<<lachend> und ich>”, ‘e io’), poi da un abbassamento del volume della voce (“<<p> denke”, ‘penso’). La risata si configura come mezzo adottato dalla parlante per preservare la faccia (cfr. Schwitalla 2011: 198) e ne maschera, al contempo, l'insicurezza.

(10) ME – MF (min 2:55-4:20)

032 MF: äh:: russisch ist braun weil russisch für mich äh eine
 <<acc>
 033 sehr schwierige sprache ist> und_ähm: (-) äh: für mich war
 034 es sehr schwierig russisch_äh äh zu lernen und braun ist äh

¹⁸ VS: Ehm eh e eh, penso che, e io penso che eh siano ehm parte eh eh del mio background culturale. Poi ehm eh ho eh colorato eh la mia testa eh in grigio e eh in blu, eh il eh colore blu eh per eh il, per l'inglese.

035 eine: dunkle farbe: die: äh (-) für mich
 036 ein bischen hm negativ ist °hh äh während franzö:sisch äh
 037 habe ich mit hellblau (.) gemalt weil: äh franzö:sisch:
 038 eine hm (-) äh be\ <<p> beruhigende:> sprache ist äh wie
 039 auch die hellblaue farbe: (.) und_äh (-) dann in den: äh: in
 040 den äh beinen habe ich: äh alle die sprache die ich kenne
 041 also französisch deutsch englisch und russisch °h
 042 dargestellt weil: sie die sprachen die: ich in meinem
 043 Tra ba\ die: ich benutzen kann äh wenn ich: reise (-) und in
 044 den füßen nur italienisch weil_ähm (-) italienisch das
 045 fundament (.) in:\ so die wichtigste: sprache: meines
 046 lebens ist (.)¹⁹

L'esempio (10) presenta ventuno pause piene e dieci pause silenti. Nonostante si tratti di pause brevi (-) e micropause (.), risultano ben distinguibili all'ascolto della registrazione e contribuiscono a rallentare la conversazione. Nella r. 038 si nota altresì una riduzione del volume, un ulteriore segnale di insicurezza. Dal punto di vista prosodico l'esempio (10) si caratterizza, inoltre, per il frequente allungamento delle vocali e delle consonanti, che contribuisce a un ulteriore rallentamento della conversazione (per esempio, "weil:", "perché", e "franzö:sisch", "francese", r. 036-037; "in den:", "nelle", r. 039). È possibile che questo fenomeno derivi da un'interferenza con l'italiano, dove le pause piene assumono spesso una forma allungata, fenomeno dovuto al fatto che tutte le parole terminano per vocale (cfr. Sciubba 2009: 246, nonché Frenguelli 2017: 49-50 per il concetto di "replicazione vocalica", nel caso di forme che creano l'illusione dell'oralità nei testi scritti, come "ciaoooo" oppure "che noooiaa").

4.2 Processi di riformulazione

La visibilità o, piuttosto, l'udibilità delle correzioni rappresenta un altro aspetto centrale del linguaggio parlato, che Schwitalla (2011: 34) definisce "Spuren der Gedankenbildung" ('tracce di formulazione del pensiero'). Le correzioni possono essere classificate in autocorrezioni autoiniziate ed eterocorrezioni eteroiniziate, e rappresentano un fenomeno tipico del discorso dialogico caratterizzato da tre elementi principali: il *Reparandum*, l'errore; la *Reparatur* ('riparazione'), lo strumento utilizzato per correggere l'errore, e la *Durchführung* ('esecuzione'), l'effettiva correzione della riparazione, in cui la parte da correggere viene trattata come "ungültig" ('non valida'; cfr. Schwitalla 2011: 119).

Di seguito ci si soffermerà dapprima su alcuni casi di autocorrezione, per poi passare a un esempio di correzione eteroiniziata.

(11) "wusste" (AD – IG 2, min. 5:40-5.56)

342 IG: (---) u:n:d: (.) was noch ah warum hast du? (-) weiss (-)
 343 gelassen <<dim> also (.) ni[cht alles>]
 344 AD: [ja ich weiß] nicht warum

¹⁹ MF: Eh il russo è marrone perché il russo per me eh è una lingua molto difficile, eh ehm eh per me è stato molto difficile eh eh studiare il russo, e il marrone è eh un colore scuro che eh per me è un po' negativo, eh mentre il francese eh l'ho colorato in azzurro perché eh il francese è una ehm eh lingua rilassante eh come anche il colore azzurro. E eh poi nelle eh nelle eh gambe ho eh rappresentato tutte le lingue che conosco, quindi il francese, il tedesco, l'inglese e il russo, perché sono le lingue che posso usare nel mio tra ba, eh quando viaggio, e nelle gambe solo l'italiano perché ehm l'italiano è il fondamento, cioè la lingua più importante della mia vita.

345 IG: [<<pp> zeich] (.)nen>
 346 AD: [warum] <<acc> aber isch:\ich wei\weiß nicht\ich
 wusste
 347 nicht (-)> wie:_ich kann diese: (-) <<dim> so:> (1.4) der
 rest
 348 der korper²⁰

L'esempio (11) mostra un tentativo di formulazione tipico dell'oralità, quindi la sperimentazione, in un certo senso, di diverse forme grammaticali ("ich wei/weiß nicht", 'so/non so') fino all'autocorrezione della forma passata "ich wusste nicht" ('non sapevo'). A causa del ritmo accelerato del discorso, la sequenza di correzione è segnalata anche a livello prosodico; nel caso del primo tentativo di formulazione, la ripetizione inizia ai confini delle sillabe, nel secondo all'inizio della frase (con la ripetizione del pronome personale "ich", 'io'), cui seguono. Questa interruzione nella produzione vocale è dovuta al meccanismo del monitor pre-articolatorio, in cui il parlante 'ascolta' la propria voce interna e interrompe l'enunciato prima di completare la parola (cfr. Riehl 2014: 54).

Un'ulteriore forma di autoriparazione, l'espansione (cfr. Fiehler 2016: 1227-1228), è rintracciabile nell'esempio (12):

(12) "das rational/meine rationale" (AA – LT, min. 4:17-4.50)

050 LT: <<acc> ich habe meine> kopft äh blau für
 051 deutsch (---) gemalt? äh weil: äh:: deutsch stellt das
 rational
 052 /<<acc> meine> rationale körperteil dar (--) h° u:nd:
 (--) hm
 053 deutsch erinnert mich an: die syntax der satzbau u:nd
 an
 054 das: hm aussehen (-) der deutschen sprache ((schnalz
 laut)) u:nd²¹

La parlante LT si corregge sostituendo "das rational" ('il razionale', r. 051) con "meine rationale Körperteil" ('la mia parte del corpo razionale', r. 052), contribuendo a una dilatazione del tempo del discorso. Il meccanismo di controllo post-articolatorio interviene qui in modo correttivo, poiché LT pronuncia la forma non voluta, si interrompe e aggiunge la forma ricercata come riparazione, incrementando il ritmo del discorso. A livello di contenuto, la parlante si rifà a uno stereotipo comune della lingua tedesca, considerata una lingua chiara e razionale anche a livello sintattico (r. 053). Questi stereotipi vengono collegati nel ritratto linguistico di LT e nella sua descrizione con la dimensione esperienziale della lingua. La testa, la parte del corpo deputata alla 'ragione', all'intelletto e al ragionamento, diventa per lei sede della lingua tedesca. Il tedesco rappresenta quindi, in un certo senso, la parte razionale della studentessa, come lei stessa afferma. Nell'esperienza individuale della lingua, quindi, si fonde il legame tra lingua e ideologia.

L'esempio 13 anticipa le riflessioni circa il *code-switching* (cfr. par. 5): l'autocorrezione riguarda, in questo caso, un fenomeno di interferenza tipico dell'italiano, vale a dire l'uso

²⁰ IG: E che altro, perché hai lasciato in bianco, cioè non hai disegnato tutto? AD: Sì, non so perché, ma io/non so/non sapevo come potevo, il resto del corpo.

²¹ LT: Ho colorato la mia testa in blu per il tedesco, eh perché eh il tedesco rappresenta il razionale, la parte razionale del mio corpo, e ehm il tedesco mi ricorda la sintassi, la costruzione della frase e ehm l'aspetto della lingua tedesca.

del verbo *studieren* al posto di *lernen*, entrambi traducibili in italiano con il verbo *studiare*, in relazione all'apprendimento di una lingua straniera:

(13) “studieren vs. lernen” (AP – SM, min. 8:48-8:56)

235 SM: äh ich studiere oder (.) le\<<dim> lerne vielleicht>
 [englisch]
 236 AP: [ja lerne]
 237 [würde ich sagen]
 238 SM: [ja lerne] lerne englisch mein leben lang²²

La parlante SM, dopo una breve esitazione (“oder (.) le\”, ‘o le’), si corregge immediatamente (“<<dim> lerne”, ‘imparo, studio’), esprimendo, tuttavia, un certo dubbio in merito al verbo utilizzato (“vielleicht”, ‘forse’). A questo punto interviene AP, che conferma prontamente l’espressione usata da SM (“ja lerne”, ‘sì, imparo, studio’). La sequenza si conclude con la ripetizione dell’intera frase da parte di SM (r. 238).

L’esempio (14) mostra, invece, la presenza di un suono non linguistico, la risata, nel processo di autocorrezione:

(14) “<<lachend>>” (AP – SM, min. 0.20-0.30)

09 AP: (.) äh also <<acc> zum beispiel habEn wir> italienisch die
 10 venezian (.) vene (.) [<<lachend> venezianischer dialekt>]
 11 SM: [zzz ((lacht))]
 12 AP: entschuldigung (.) °h äh englisch (.) deutsch (-)²³

La risata è, difatti, un mezzo di riparazione frequentemente rintracciabile in queste conversazioni: assume una funzione ‘salva-faccia’ (cfr. Schwitalla 2011: 198), ed è utile per smorzare l’errore e interrompere la presenza di frequenti correzioni che disturberebbero la conversazione. Nell’esempio (14) la cooperazione tra i due interlocutori risulta particolarmente evidente: l’interlocutrice SM riprende la parola nel punto in cui il parlante AP si interrompe e lo fa pronunciando più volte la lettera *z*.

4.3 Forme di conversazione plurilingue

Un aspetto particolarmente rilevante delle conversazioni analizzate, che emerge, tra gli altri, nelle forme del linguaggio multilingue (cfr. Riehl 2014: 100) all’interno delle procedure di formulazione, riguarda l’espressione del plurilinguismo dei parlanti. Le conversazioni sui ritratti linguistici permettono di mettere in luce un aspetto cruciale del repertorio linguistico, vale a dire l’interconnessione tra le lingue del repertorio. Nonostante una conversazione venga condotta in una lingua principale, in questo caso il tedesco, le altre lingue non sono mai completamente inattive, e possono, infatti, essere incluse nella conversazione più o meno intenzionalmente. Come emerge da alcuni esempi di seguito illustrati, gli studenti ne sono consapevoli. Nella presente sezione verranno, quindi, esaminate

²² SM: Eh io studio o, forse, im\imparo forse l’inglese. AP: Sì, imparo, direi. SM: Sì, è una vita che imparo l’inglese.

²³ AP: Eh allora, ad esempio abbiamo l’italiano, il dialetto venezian, vene, ((ride)) veneziano. SM: zzz ((ride)). AP: Scusa, eh inglese, tedesco.

diverse forme di *code-switching*²⁴, ma anche altri fenomeni di interferenza, in qualità di procedure di formulazione multilingue. Occorre però sottolineare che i processi di riformulazione esaminati nel par. 4.2 si intrecciano spesso ai fenomeni di *code-switching* qui considerati, rendendo così difficile una distinzione netta in fase di analisi.

4.3.1 Casi di *code-switching* funzionale

Il *code-switching* funzionale o pragmaticamente motivato può avvenire per svariate ragioni, come dimostrano gli esempi qui presi in esame. Secondo Riehl (2014: 102) la forma più comune di *code-switching* è la citazione in un'altra lingua, che si ritrova nell'esempio (15):

(15) “ruski” (FD – VS 1, min. 0:51-1:23)

012 FD: in kopf habe ich auch ähm rus\die
 013 russische sprache gefarbt <<acc> oder besser> ich habe nur
 die
 014 (-) <<acc> das wort> ruski äh geschrieben (.) im schwa:rz
 u::nd
 015 (-) der grund davor ist dass äh die rus\das russisch ist
 016 für mich <<all> eine schwierige sprache> ähm ich muss
 (-)immer
 017 sehr viel darüber <<all> denken bevor zu sprechen und so
 018 weiter> (.) u:nd es gibt viele rationalität bei:m (-)
 019 gespräch von russisch °h²⁵

Nell'illustrare la rappresentazione della lingua russa nel proprio ritratto linguistico, FD spiega di aver utilizzato unicamente la parola “ruski” (‘russo’), scritta in nero, senza colorare nessuna parte del ritratto, cosa che ha fatto, invece, con le altre lingue. La parlante spiega che il russo è una lingua molto difficile, che necessita di molta concentrazione nella fase di produzione orale. Ecco che la parola *ruski*, da intendersi come *code-switching*, diventa espressione dell'esperienza linguistica individuale, rappresentata da una parola scritta, non da un colore. Si tratta di un caso unico nel corpus analizzato, a conferma dell'alto grado di individualità dei ritratti linguistici.

L'esempio (16) mostra, invece, come il *code-switching* dal tedesco all'italiano possa realizzarsi come enunciato meta-comunicativo per sopperire alla mancanza di termini nella lingua d'interazione:

(16) “Come si dice deserto” (AP – SM, min. 13:05-13:23)

350 SM: ich wählte die gelbe (.) farbe (.) äh (-) weil sie mich an
 den
 351 hm:: äh (---) <<acc> come si dice deserto>
 352 AP: spe ähh (-) wüste [cre credo spe]
 353 SM: [ja jaja] ja giusto [richtig richtig]
 354 AP: [ahh okay] [ah sì no è
 vero]

²⁴ Riehl (2014: 100) definisce il *code-switching* come “[der] Wechsel zwischen zwei (oder mehr) Sprachen oder Varietäten innerhalb ein und derselben kommunikativen Interaktion” (‘la commutazione tra due (o più) lingue o varietà all'interno di una stessa interazione comunicativa’).

²⁵ FD: Nella testa ho rappresentato anche eh il rus\la lingua russa, o meglio, ho scritto solo la parola *ruski* in nero, e il motivo è che eh il rus\il russo è per me una lingua difficile. Ehm devo sempre riflettere molto prima di parlare ecc., e c'è molta razionalità nel parlare in russo.

355 è vero ((lacht))
 356 SM: [also] sie erinnert mich an den (.) der wüstensand²⁶

La parlante SM vorrebbe motivare la scelta del colore giallo per la lingua araba, ma, non ricordando l'equivalente tedesco per *deserto*, chiede aiuto ad AP ponendole una domanda in italiano (“come si dice deserto?”). AP suggerisce il termine tedesco corretto, *Wüste*, seguito però da un *code-switching* meta-comunicativo (“credo”) per esprimere dubbio²⁷. SM riconosce la parola e la integra nella propria spiegazione utilizzando il composto “Wüstensand” (‘sabbia del deserto’). Il sostegno reciproco, che si ha a livello dialogico, e che caratterizza molte delle conversazioni analizzate, emerge in questo esempio molto chiaramente.

4.3.2 *Code-switching* come espressione del repertorio plurilingue

Oltre ai casi di *code-switching* funzionale nella L1, come negli esempi finora illustrati, è possibile imbattersi in casi di *code-switching* dal tedesco all'inglese o ad altre lingue. Gli studenti ricorrono al proprio repertorio plurilingue non solo per facilitare la comprensione reciproca, ma anche per ‘giocare’ con le lingue e creare un senso di identità attraverso un *we-code*. L'inglese, appreso dalla maggior parte degli studenti come prima lingua straniera, viene spesso usato in sostituzione del tedesco sia nei casi in cui sfugge il termine tedesco corretto, sia come segno di integrazione di determinati termini inglesi nel parlato colloquiale e quotidiano, presumendo così che anche gli interlocutori conoscano e comprendano la lingua.

Le sequenze (17) e (18), tratte dallo stesso dialogo tra le studentesse FD e VS, mostrano dei casi di *code-switching* in inglese:

(17) “that’s all” (FD – VS 1-2, min. 4:01-4:04/min. 0:00-0:16)

050 FD: <<acc> das ist alles> [((lacht))]
 051 VS: [((lacht))] that’s all (--) äh also
 052 das ist mei:n (-) body language portrait und (-) da meine
 053 mutter apulierin ist und mein vater sizilianer hab ich mei:n
 054 äh herz in <<lachend> zwei teile geteilt>²⁸

In questo esempio il cambio di ruolo sembra essere segnalato dal dialogo stesso attraverso il *code-switching* in inglese. FD indica la fine del proprio turno di parola attraverso l'espressione “das ist alles” (‘è tutto’), che la sua interlocutrice fa propria utilizzando l'espressione equivalente inglese *that’s all* (r. 051). A questo punto, VS inizia a descrivere il proprio ritratto linguistico, che definisce attraverso il *code-switching* in inglese “body language portrait” (r. 052). L'espressione “that’s all” può, quindi, essere considerata una particella conversazionale in senso lato (cfr. Schwitalla 2011: 157), nonché un marcatore discorsivo usato in modo mirato (cfr. Blühdorn/Foolen/Loureda 2017): sottolineata, infatti, la fine

²⁶ SM: Ho scelto il giallo eh perché mi ehm eh, come si dice deserto? AP: spe’ eh *Wüste* cre credo, spe’. SM: Sì, sì, sì, giusto, giusto giusto. AP: Ah ok, ah sì, no, è vero, è vero ((ride)). SM: Quindi, mi ricorda la sabbia del deserto.

²⁷ Le interruzioni di AP nella r. 352 avvengono, diversamente della maggior parte dei parlanti presi in esame in questo lavoro, con la chiusura glottale, motivo per cui non è presente una marcatura distinta dal segno *Backslash*, cfr. anche nota 2.

²⁸ FD: È tutto ((ride)). VS: ((ride)) *that’s all*. Eh allora, questo è il mio *body language portrait* e, siccome mia madre è pugliese e mio padre è siciliano, ho diviso il mio cuore ((ride)) in due parti.

del turno di FD e il passaggio di parola a VS; unito a una pausa di media lunghezza, contribuisce inoltre a far guadagnare alla parlante il tempo necessario per la formulazione del proprio pensiero. Il fatto che FD avesse appena definito l'inglese una lingua franca è indice del fatto che entrambe le studentesse danno questa lingua per scontata e la considerano parte del proprio repertorio plurilingue. Il *code-switching* nella r. 052 ("body language portrait") sembra però essere impiegato, piuttosto, a risoluzione di una difficoltà espressiva temporanea: dato che il termine tedesco *Sprachenportrait* ('ritratto linguistico') dovrebbe essere sufficientemente familiare alle parlanti, è possibile che l'utilizzo dell'espressione inglese "that's all" (r. 051) abbia funzionato da parola scatenante (cfr. Riehl 2014: 103-104) che ha evocato un ulteriore *code-switching*.

L'uso della lingua inglese caratterizza l'intera conversazione tra FD e VS, e lo si ritrova, infatti, anche nell'esempio (18):

(18) "that's it" (FD – VS 2, min. 3:52-4:04)

089 VS: abe:r ich weiß dass\äh (-) äh dass ich äh <<rall> noch
besser
090 l_lernen muss(-)>°h und (--> that's it[<<lächelnd °h>>]
091 FD: [<<:->] that's it>]²⁹

Si tratta della parte finale della descrizione del ritratto linguistico di VS, che termina il proprio contributo utilizzando il marcatore di discorso "that's it" (r. 090). La conversazione si chiude con il turno sovrapposto di FD, che ripete l'espressione *that's it* (r. 091) sorridendo.

Anche lo spagnolo viene utilizzato frequentemente come lingua di *code-switching*: molti studenti del gruppo campionato hanno, infatti, studiato lo spagnolo come lingua straniera, elaborando forme di esperienza linguistica, come dimostra l'esempio (19):

(19) "la pasión" (GS – LB, min. 3:38-4:14)

080 GS: dass: repräsentiert die spanische sprache: (.) und_äh er ist
081 rot (.) weil es die farbe der leidenschaft [ist]
082 LB: [la pasión]
083 GS: ((lacht)) vale °h comunque (-)
084 LB: [vai]
085 GS: [ich studiere] diese sprache sehr gern (-) und_äh <<acc> das
rot
086 lässt mich an die kleidung von flamencotänzern> denken (.)
wie
087 du weißt_äh ich bin_äh balletttänzerin (.) und modern (.)
abe:r
088 ich mag alle tanzstile (-) so: lerne ich spanisch_äh (.)
nicht
089 nur weil es mir gefällt> sorne:/(.) sondern auch (.) um die
090 spanische tanzkultur nähe:r zu kommen³⁰

²⁹ VS: Ma so che\eh eh che io eh devo studiare ancora di più, e *that's it*. FD: *That's it*.

³⁰ GS: Rappresenta la lingua spagnola eh ehm è rosso perché è il colore della passione. LB: La *pasión*. GS: ((ride)) *vale*, comunque. LB: Vai. GS: Studio questa lingua molto volentieri e eh il rosso mi fa pensare agli abiti dei ballerini di flamenco. Come sai, eh sono eh una ballerina di danza moderne, ma mi

Nel momento in cui GS afferma di aver associato alla lingua spagnola il rosso, “die Farbe der Leidenschaft” (‘il colore della passione’, r. 081), LB risponde ironicamente con il termine spagnolo “la pasión” (‘la passione’, r. 082). Questo innesca il *code-switching* di GS, che reagisce, infatti, ridendo e utilizzando la parola spagnola “vale” (‘ok/d’accordo/esattamente’, r. 083). A questo punto, GS cerca di riprendere il filo della conversazione e mette fine al gioco multilingue attraverso il marcatore di discorso italiano “comunque”, a cui LB reagisce con la parola “vai”. Dalla r. 085, GS continua il racconto in tedesco, mettendo in relazione la connessione emotiva e fisica con la lingua spagnola con la passione per la danza. È in virtù di questo legame che l’apprendimento dello spagnolo è stato vissuto in maniera molto positiva (r. 085). È lecito supporre che l’esperienza positiva dell’apprendimento linguistico abbia contribuito al fenomeno di *code-switching*, da considerarsi qui come una sorta di ‘citazione culturale’.

Un’ulteriore istanza di uso creativo del repertorio plurilingue si trova nell’esempio (20), tratto dalla già citata conversazione tra le studentesse GS e LB. Le parlanti, che provengono dalla regione Campania, fanno un uso attivo dei propri dialetti (il napoletano per LB e l’avellinese per GS), tra loro molto simili, come forma di *we-code*, come emerge in due punti del passo seguente:

(20) “stordes Mädchen” – “acciriten” (GS – LB, min. 1:01-1:24)

023 GS: hm:: wei:l (.) die streifen (.) <<acc> den dialekt meiner
stadt
024 avellino> da:rstellen (.) und äh ich habe ihn so dargestellt
025 (-- da: der dialekt (.) dem italienischen sehr ähnlich ist
(-)
026 a:be:r er hat seine: eigenen spezifischen eigenschaften
027 LB: ((schnalzt)) du bist ein stordes mädchen
028 GS: [ha ha ha]
029 LB: [richtig]
030 GS: acciriten (-- <<all> und lass mich weitermachen> °h (.)³¹

Nella r. 027 LB commenta la spiegazione di GS sulla rappresentazione del suo dialetto attraverso l’espressione ironica “du bist ein stordes Mädchen” (‘sei una ragazza stordita’). L’aggettivo *stordo* (in italiano standard *stupido*) è tipico del dialetto avellinese, ma, in questo caso, presenta la desinenza {-es}, tipica della declinazione aggettivale tedesca. Si tratta, quindi, dell’uso di un prestito ad hoc, che viene inserito strutturalmente nel sistema della lingua tedesca (cfr. Riehl 2014: 105; cfr. anche es. (22)). Con l’espressione “du bist ein stordes Mädchen”, con cui si riferisce alla precedente descrizione del dialetto che aveva fatto GS, LB riprende il tono ironico e scherzoso, filo conduttore di tutto il dialogo, nonché la gestione giocosa del plurilinguismo. Il prestito “stordes”, inoltre, funge quasi da parola di innesco del *code-switching* di GS, che reagisce con l’interiezione napoletana “acciriten” (r. 030; in italiano standard *ucciditi*, utilizzato in senso ironico). Particolarmente interessante è, anche in questo caso, l’integrazione sintattica dell’espressione dialettale nel sistema linguistico tedesco, poiché alla forma dialettale vera e propria (*accirt*; cfr. Tortoriello 2014) viene aggiunto il suffisso infinitivo tedesco {-en}. Risulta evidente, a questo

piacciono tutti gli stili di flamenco, quindi studio lo spagnolo eh non solo perché mi piace, ma anche per avvicinarmi di più alla cultura spagnola.

³¹ GS: Ehm perché le strisce rappresentano il dialetto della mia città, Avellino, e eh l’ho raffigurato così perché il dialetto è molto simile all’italiano, ma ha le sue peculiarità. LB: Sei una ragazza stordita. GS: ahahah. LB: Esatto. GS: Acciriten e fammi andare avanti.

punto, come gli studenti gestiscano il proprio multilinguismo in maniera creativa. L'ironia viene rafforzata dalla somiglianza con il 'tedeschese', l'imitazione fantasiosa della lingua tedesca nella serie di fumetti satirici *Sturmtruppen* di Franco Bonvicini, noto come Bonvi, famoso in tutta Italia³². Tuttavia, immediatamente dopo l'utilizzo di questa espressione, la parlante dirige di nuovo la sua attenzione sul ritratto linguistico che sta descrivendo.

4.3.3 Fenomeni di interferenza fonetico-fonologica e lessicale

Occorre, infine, considerare i fenomeni di interferenza fonetico-fonologica e lessicale che emergono nel corpus di indagine. Lo status dell'utilizzo di singole parole tratte da altre lingue e varietà, che presentano un possibile adattamento strutturale al sistema della lingua base, come fenomeno di *code-switching* rappresenta un campo dibattuto nella ricerca sul plurilinguismo che non è possibile approfondire in questa sede (per una sintesi cfr. però Riehl 2014: 105). Nel presente contributo ci si limiterà quindi a parlare di fenomeni di interferenza.

Nell'esempio (21) si può notare un caso di interferenza inconscia della lingua italiana nella pronuncia in lingua tedesca:

(21) "schkema" (AP – SM, min. 4:22-4:39)

115 SM: äh okay (-) hmm (--) die deutsche sprache\also:
 116 <<lachend> was ist mit dem deutschen passiert>
 117 AP: ja okay ich wollte: äh (.) ja äh darüber reden (.) also:
 warte
 118 [mal ((lacht))]
 119 SM: [okay ((lacht))] okay ja ja [entschuldigung]
 120 AP: [ja natürlich] mein schkema(.)
 121 <<lachend> mein schema:> (.) äh gibt es deutsch (.) auch
 (.)³³

Il parlante AP inizia a descrivere il proprio ritratto linguistico parlando della lingua tedesca, un tema per il quale sente la necessità di raccogliere i propri pensieri (cfr. r. 117-118). Quando poi inizia il racconto, si verifica un fenomeno di interferenza fonetica con la parola italiana "schema", utilizzata durante tutta la conversazione per descrivere il ritratto linguistico: AP pronuncia, infatti, l'occlusiva velare sorda /k/ della parola italiana *schema* al posto della fricativa postalveolare sorda /ʃ/, come richiederebbe la fonologia tedesca. Trattandosi di omografi non omofoni, è ipotizzabile il ricorso al fonema /k/ sia una strategia inconscia per evitare la pronuncia tedesca. Il termine tedesco *Schema*, infatti, omofono dell'italiano *scema*, una parola offensiva. Subito dopo, AP si corregge e accompagna la corretta pronuncia tedesca con una risata.

³² Si tratta di un ritratto satirico della Seconda guerra mondiale, raccontato dal punto di vista delle unità fittizie delle truppe tedesche della *Wehrmacht* che si trovano al fronte. I personaggi parlano un italiano maccheronico in cui, per esempio, molte consonanti sorde sostituiscono le consonanti sonore (al posto di *n*), e dove il famoso suffisso tedesco {-en} viene aggiunto quasi a ogni seconda parola (per esempio "amiken o nemiken?", invece di "amico o nemico?"). Si tratta del segno linguistico distintivo delle *Sturmtruppen*. Cfr. il sito web del fumetto: <https://bonvi.it/sturmtruppen> (15/05/2022).

³³ SM: Eh ok, hm la lingua tedesca, allora ((ride)) cos'è successo con la lingua tedesca? AP: Sì, ok, volevo eh parlarne, allora, aspetta ((ride)). SM: Ok ((ride)), sì, sì, scusa. AP: Sì, certo, nel mio schema, ((ride)) nel mio *Schema* (pronuncia tedesca: *scema*) eh c'è anche il tedesco.

L'esempio (22), invece, presenta un prestito ad hoc, che può essere considerato come una strategia usata deliberatamente:

(22) “serenität” (FD – VS 1; min. 1:57-2:25)

025 FD: italienisch ist <<:-)> meine muttersprache> i\(-) ich äh
 026 vertraue ihr (-) und italienisch ist hellblau (.) äh die is
 ähm
 027 serenität vertraueheit und ruhigkeit mich vermittelt (-) und
 028 italienisch ist mit (-) den hände verbunden äh weil (.)
 damit (.)
 029 <<acc> tüne ich alles> (-) und es ist mehr als eine sprache
 es
 030 ist ähm <<acc> eine geste eine bewegung> und das leben³⁴

La parlante FD spiega che il colore azzurro, usato per rappresentare la sua lingua madre, l'italiano, le evoca una sensazione di calma e qualcosa di familiare. FD usa però il termine “Serenität” (serenità), un'espressione antiquata della lingua tedesca, difficilmente nota alla studentessa. Si tratta, piuttosto, di un prestito ad hoc dall'italiano *serenità* (in tedesco *beitere Gelassenheit*), adattato per mezzo del suffisso {-tät} alla morfologia tedesca, il cui uso può essere come una strategia consapevole del parlare multilingue per far fronte a problemi nella ricerca delle parole nella lingua d'interazione.

FD afferma, infine, di avere rappresentato la lingua italiana nelle mani del suo ritratto (r. 028-030). Si tratta di un ulteriore esempio di esperienza linguistica fortemente condizionata dall'esperienza corporea: le mani simboleggiano, infatti, da un lato la manualità usata in tutte le attività quotidiane; dall'altro, indicano la parte del corpo che riflette gli aspetti non verbali della lingua italiana, cioè l'uso della gestualità.

5. “fammi 'na domanda, ja?” – *Code-switching* e tecniche di dialogo

Il presente paragrafo propone l'analisi di una parte di dialogo, di cui viene offerta una trascrizione di base) tra GS e LB, due amiche strette originarie della Campania (cfr. anche es. (20)). Già l'inizio del dialogo presenta un caso di *code-switching*. LB saluta GS con “Hallo G[...]” (‘ciao, G’); GS ride e risponde “Hallo” (‘ciao’). A questo punto, avviene però un passaggio all'italiano, più precisamente al sub-standard campano. LB domanda, infatti, molto rapidamente “e mo che dobbiamo di?”; GS risponde, altrettanto rapidamente, “fammi 'na domanda, ja?”, dove lo *ja* finale non è da intendersi come particella interrogativa tedesca, bensì come espressione regionale, meridionale italiana (in italiano *dai*, cioè ‘continua!’). Attraverso il marcatore di discorso e l'internazionalismo “okay”, LB passa al tedesco e continua: “okay, also, kannst du mir bitte dein Bild beschreiben?” (‘ok, allora, puoi descrivermi la tua immagine?’). Appare subito chiaro che si tratta, in questo caso, di una comunicazione simmetrica, dove l'atmosfera è rilassante e motivante, sebbene la conversazione venga registrata. Al tempo stesso, il discorso iniziale nel substandard campano evidenzia che si tratta di una situazione alquanto artificiale per gli studenti, a cui viene

³⁴ FD: L'italiano è la mia lingua madre, io eh mi fido di lei, e l'italiano è azzurro, mi trasmette serenità, familiarità e calma. E l'italiano è collegato con le mani eh perché faccio tutto con lui, è più di una lingua, è eh un gesto, un movimento, la vita.

chiesto di parlare tra di loro in tedesco, una lingua straniera, nonostante condividano la stessa L1.

Il *code-switching* ricorre frequentemente nel corso della conversazione, spesso strategia di compensazione per una parola che non si conosce in tedesco. Alla domanda di LB, GS risponde, ad esempio “ja gerne, also das ist mein, ich weiß nicht wie zu sagen, omino?” (‘sì, volentieri, allora questo è il mio, non so come dire, omino?’). LB reagisce ridendo e suggerisce la parola tedesca adeguata: “ma come omino? vielleicht könntest du Portrait sagen?” (‘ma come omino? Forse potresti dire ritratto?’).

In questa conversazione, sono presenti inoltre alcuni dei fenomeni di interferenza descritti nel par. 4. nonché alcune interiezioni (LB dice, ad esempio: “zitta un attimo però, was sagte ich, ich habe den Faden verloren”, ‘zitta un attimo però, cosa stavo dicendo, ho perso il filo’; in un altro punto del dialogo, GS afferma, invece: “stai zitta, di’ la verità che tenevi solo quel colore”). L’uso scherzoso che GS e LB fanno del loro repertorio linguistico ricorda quello che García (2009: 140) definisce “translanguaging”, a indicare quella tendenza dei parlanti multilingue a usare il loro intero repertorio per massimizzare le possibilità comunicative.

È interessante osservare come, nonostante le loro difficoltà, a volte evidenti, nell’esprimersi in tedesco, le due parlanti mantengano comunque la conversazione attiva, non interrompendo mai la comunicazione. Questo è certamente dovuto al solido legame tra le due studentesse, che riescono, quindi, a superare i problemi linguistici sostenendosi a vicenda. All’inizio della sua spiegazione, per esempio, LB fa riferimento alla sua timidezza (“ja, aber du weißt, dass ich schüchtern bin, aber ich versuche es”, ‘sì, ma sai che sono timida, però ci provo’). Le emozioni giocano, nel complesso, un ruolo importante in questa conversazione, come testimonia anche la risposta alla domanda di GS sul motivo del “rote Band” (‘banda rossa’) disegnato sul petto della silhouette di LB (cfr. fig. 2).

(23) “sei di Bolzano” (GS – LB, min. 6:31-7:36)

0139 GS: u::nd: warUM hast du dieses rOte band (.) auf: (.) der
brust gezEichnet?

0140 LB: weil dies band meinen dia!LEKT!,
0141 das heißt den neapolITANischen dialEkt dARstellt, (.)
0142 und ROT die farbe der LIEbe par excellence ist, (-)
[...]

0143 in der tAt liebe ich meinen dia!LEKT!, (.)
0144 und die brUst ist auch dem berEich wo (.) das !HERZ!
liegt (.)
[...]

0145 LB: hm:: das_ist_ein_sehr WICHtiges thema für_mIch, (.)
0146 weil_ich_mit meinen WURzeln_äh verbUnden bin, (-)
0148 und verTEIdige(.) sie: (.) IMMER.(-)
0149 du WEIßt_soga:r-
0150 das_ich WÜtend wErde-(.)
0151 wenn ich jemanden HÖ:re-(.)
0152 der etwas SCHLECHtes über den sü:den sagt; (.)
0154 zum_BEIspiel-(.)
0155 wenn_die_leute uns_REden hören-
0156 und MEHRmals_sagen. (.)
0157 <<h> sei di bolZAno? (-)
0158 [sei del trentIno?>>] (---)
0159 GS: [((lacht))]
0160 LB: <<dim>!ES! (-)
0161 !STÖRT! (-)

0162 !MICH! (.) [!WIRKlich>]
 0163 GS: [((lacht))] °h (---) °h
 0164 <<lachend> ich WEIß_äh>(-)
 0165 <<acc> wie_du_reagierst-> (.)
 0166 und_äh(.)<<acc> ich_fühle_genAUso.>³⁵

L'esempio (23) è incentrato sul tema dell'identità. Con voce vivace, LB si sofferma qui sul proprio vissuto come italiana del sud, il cui dialetto o accento vengono facilmente riconosciuti. Nelle r. 157-158 LB passa all'italiano e riporta delle domande, presumibilmente ironiche, che le sono state ripetutamente poste per via del suo accento: "Sei di Bolzano? Sei del Trentino?". Anche il livello prosodico, caratterizzato da uno stile di interrogazione chiaramente esagerato, contribuisce a segnalare che si tratta di citazioni. Il fatto che vengano riproposte in italiano può essere considerato un esempio dell'attivazione del *we-code* (cfr. Blom/Gumperz 1792 e Gumperz 1982), che sottolinea la presenza di un'identità comune con l'interlocutrice e il riferimento a esperienze altrui analoghe. Nel citare le domande poste da LB, che poco prima si era descritta come una persona timida, si mostra molto infastidita ("Es. Stört. Mich. Wirklich!", 'mi dà veramente fastidio', r. 160-162). Si tratta di un chiaro esempio di esperienza linguistica: l'indignazione della parlante è rivolta contro un'ideologia linguistica normativa tale per cui l'uso di un dialetto meridionale spesso comporta giudizi negativi sui parlanti. Nel momento in cui l'esperienza discriminatoria viene rivissuta da LB nel citare le domande "sei di Bolzano? Sei del Trentino?", entrano in gioco l'amicizia e l'origine comune delle due parlanti: GS esprime, infatti, solidarietà, prima con una risata di approvazione, poi con la frase "ich fühle genauso" ('mi sento così anch'io').

6. Vantaggi e limiti didattici sull'uso dei ritratti linguistici

Come già accennato, l'uso dei ritratti linguistici nell'insegnamento delle lingue straniere costituisce un compito complesso dal punto di vista didattico, che presenta però molteplici benefici e che può essere messo in pratica in modi diversi, con soggetti con un diverso livello linguistico e appartenenti a diverse fasce d'età (cfr. anche Thoma 2018). Nel caso del gruppo qui analizzato, si tratta di studenti con un livello di tedesco avanzato (livello B2+ - C1+ del QCER), che hanno studiato tedesco all'estero e con i quali è possibile realizzare tutte le fasi del lavoro con i ritratti linguistici:

- (1) preparazione del progetto del ritratto linguistico come esame intensivo del repertorio linguistico;
- (2) discussione in coppia con altri studenti sui rispettivi ritratti linguistici e registrazione delle conversazioni;

³⁵ GS: E perché hai disegnato questa striscia rossa sul petto? LB: Perché questa striscia rappresenta il mio dialetto, cioè il dialetto napoletano, e il rosso è il colore dell'amore *par excellence*. [...] Infatti, amo il mio dialetto, e il petto è anche la parte dove sta il cuore. [...]. È un tema molto importante per me, perché sono legata alle mie origini e le difendo sempre. Tu stessa sai che mi arrabbio tantissimo quando sento che qualcuno parla male del sud, ad esempio quando le persone ci sentono parlare e dicono più volte 'Sei di Bolzano? Sei del Trentino?'. GS: ((ride)). LB: Mi dà veramente fastidio. GS: ((ride)) so come reagisci, e anche io mi sento come te.

- (3) trascrizione delle conversazioni precedentemente registrate utilizzando le convenzioni GAT 2; ascolto attivo e attento promosso insieme all'acquisizione di competenze corpus-linguistiche; focus sulla lingua parlata, un aspetto altrimenti spesso trascurato nell'insegnamento delle lingue straniere.
- (4) elaborazione ed esame delle trascrizioni delle conversazioni così create per i ritratti linguistici, ottenendo un panorama delle strategie comunicative del multilinguismo, compresi i fenomeni linguistici come il *code-switching* e le pause.

Negli ultimi anni è cresciuto l'interesse per una maggiore considerazione della lingua parlata nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera (cfr. tra l'altro Richter 2002; Schwitalla 2010; Fiehler 2013 e 2015); di pari passo, è cresciuta anche la richiesta di creare compiti autentici incentrati sul contenuto (e quindi sul prodotto), utilizzando la lingua come mezzo per raggiungere uno scopo (cfr. Bach/Timm 2013: 12) e per favorire un insegnamento orientato all'azione (cfr. tra l'altro Roche/Reher/Simic 2012). L'uso dei ritratti linguistici va in questa direzione, poiché possono essere impiegati proficuamente in classe secondo le quattro fasi di lavoro sopra menzionate. A proposito delle prospettive biografiche degli studenti nell'insegnamento delle lingue straniere, Franceschini/Veronesi (2016: 248-249) parlano di un "Lupeneffekt" ('effetto lente di ingrandimento'). Infatti, le biografie linguistiche, oltre a rendere gli studenti consapevoli delle proprie risorse, offrono agli insegnanti spunti su atteggiamenti, valori ed esperienze legate all'apprendimento delle lingue straniere. Tuttavia, la scelta della lingua da utilizzare nella fase dialogica può talvolta rivelarsi problematica, dato che gli studenti, accomunati dalla stessa L1 (in questo caso, l'italiano o i dialetti italiani), devono parlare del proprio ritratto linguistico in un'altra lingua (qui in tedesco). Prospettive di ricerca future potrebbero prevedere il coinvolgimento di studenti in scambio dalla Germania o creare una cooperazione con partecipanti a corsi affini in Germania, per motivare la scelta del tedesco come lingua anche a livello pragmatico. Le attività discusse in questa sede costituiscono, infatti, un compito stimolante per gli studenti, che si sono mostrati volenterosi e contenti di partecipare al progetto.

Nella prima fase del progetto, incentrato sulla creazione dei ritratti linguistici, gli studenti sono stati incoraggiati a impegnarsi nella realizzazione del loro repertorio linguistico individuale (cfr. Busch 2012; sul ruolo della didattica multilingue nell'insegnamento delle lingue, cfr. Bredthauer/Engfer 2018 e più recentemente Gogolin et al. 2020). La rappresentazione non lineare della silhouette della figura lascia spazio alla creatività e a modalità di rappresentazione individuali. L'esame intensivo del ritratto linguistico, che può essere adattato e preparato individualmente, costituisce un'importante tappa preparatoria per una successiva discussione del ritratto, come dimostrano le annotazioni ("Kopf", 'testa'; "Hände", 'mani' ecc.) della silhouette di KC (cfr. fig. 2), presumibilmente funzionali a una sua descrizione orale:

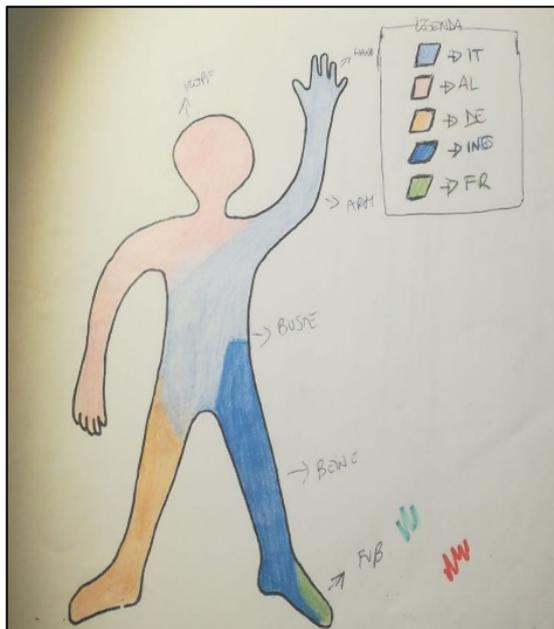


Figura 2: *Biografia linguistica di KC*

Occorre, inoltre, considerare anche il coinvolgimento emotivo riscontrato in tutte le conversazioni qui analizzate. Attraverso la narrazione della propria esperienza linguistica, gli studenti continuano a scoprire e a esplorare il proprio repertorio linguistico anche nel corso della conversazione. Le emozioni rappresentano, infatti, un fattore importante nell'insegnamento delle lingue straniere (cfr. tra l'altro Busch 2013: 24-25; Riemer 2016; Burwitz-Melzer/Riemer/Schmelter 2020) ed emergono quindi più o meno direttamente anche in fase dialogica. Gli studenti sono spesso inibiti nel parlare di fronte a un gruppo numeroso, soprattutto per il timore di commettere errori; di conseguenza, la partecipazione orale, specialmente delle persone più timide, è molto limitata e spesso confinata a poche parole o a brevi frasi. Parlare del ritratto linguistico permette, invece, di dialogare con i compagni su un argomento con il quale sussiste un legame personale ed emotivo, di dare un contributo più articolato e, in parte, di prendere coscienza dei propri sentimenti durante la conversazione stessa. Riemer (2016: 269-270) sottolinea l'importanza della "prevenzione o riduzione dell'ansia, in particolare dell'ansia di parlare in una lingua straniera"³⁶, raggiungibile attraverso modelli di insegnamento che "prevedano dinamiche di gruppo positive e un rapporto di fiducia tra insegnanti e alunni, che comprendano procedure di feedback di sostegno e un tempo sufficiente per parlare con i propri studenti"³⁷. Questi fattori sono presenti nell'uso dei ritratti linguistici.

La terza fase, ovvero la trascrizione delle conversazioni, può e deve essere adattata al livello linguistico e accademico degli studenti. Gli studenti con un livello avanzato di lingua e letteratura tedesca, come nel caso del gruppo qui preso in esame, si avvicinano agevolmente alle convenzioni della trascrizione GAT 2, quindi anche a sviluppare competenze più strettamente linguistiche. È qui che emergono però anche i limiti del progetto stesso: per gli studenti di lingua italiana, infatti, la trascrizione corretta di dialoghi condotti

³⁶ Verhinderung bzw. Verringerung von Angst, insbesondere Sprechangst in der Fremdsprache.

³⁷ die positive Gruppendynamik und ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden inkl. unterstützender Feedback-Verfahren sowie hinreichender Sprechzeit von Lernenden vorsehen.

in tedesco si rivela alquanto complessa. Un'introduzione dettagliata alla metodologia della trascrizione, così come una stretta supervisione del progetto in classe, sono pertanto necessarie per evitare incomprensioni e per imparare a trascrivere in modo corretto. Numerosi errori di trascrizione sono stati, infatti, riscontrati anche nelle trascrizioni qui esaminate, e sono stati corretti da chi scrive. A tal riguardo, maggiori difficoltà sono state poste dalla trascrizione secondo il sistema fonetico italiano, come nel caso di "oiropäerin" (esempio tratto dal dialogo di IG-AD, cfr. par. 3.), "maine" oppure "fielleicht". Anche l'uso dello *Schwa* (come fenomeno di riduzione sillabica), laddove la pronuncia con la vocale ridotta è standard (per esempio in *sprachən*), indica incertezza sulle norme di trascrizione. Si tratta, dunque, di aspetti che devono essere discussi in classe.

Bibliografia

- Avolio, F. (2011) 'Dialecti meridionali', *Treccani Enciclopedia dell'Italiano*, [https://www.treccani.it/enciclopedia/dialecti-meridionali_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/dialecti-meridionali_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (15/05/2022).
- Bach, G. e J.-P. Timm, (eds.) (2013⁵) *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden eines handlungsorientierten Unterrichts*, Stuttgart: Francke/UTB.
- Blom, J.-P. e J. J. Gumperz (1972) 'Social meaning in linguistic structures. Code Switching in Northern Norway', in John J. Gumperz e Dell Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 407-434.
- Blühdorn, H., A. Foolen e O. Loureda (2017) 'Diskursmarker: Begriffsgeschichte – Theorie – Beschreibung. Ein bibliographischer Überblick', in Hardarik Blühdorn et al. (eds.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 7-48.
- Bose, I. (1994) *Zur temporalen Struktur frei gesprochener Texte*, Frankfurt a. M.: Hector.
- Bredthauer, S. e H. Engfer (2018) 'Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?', *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*, <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/> (15/05/2022).
- Burwitz-Melzer, E., C. Riemer e L. Schmelter (eds.) (2020) *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr.
- Busch, B. (2012) *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*, Wien: Facultas.
- Busch, B. (2013) *Mehrsprachigkeit*, Wien: facultas.
- Busch, B. (2015) 'Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language', *Working Papers in Urban Language & Literacies* 145, 2-16.
- Busch, B. (2017) 'Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of Spracherleben – the lived experience of language', *Applied Linguistics* 38 (3), 340-358.
- Busch, B. (2018) 'Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung', *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 93, 53-70.
- Fiehler, R. (2013) 'Die Besonderheiten gesprochener Sprache - gehören sie in den DaF-Unterricht?' in Sandro Moraldo e Federica Missaglia (eds.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*, Heidelberg: Winter, 19-38.

- Fiehler, R. (2015) 'Die Vielfalt der Besonderheiten gesprochener Sprache – und zwei Beispiele, wie sie für den DaF-Unterricht geordnet werden kann: Gesprächspartikeln und Formulierungsverfahren', in Wolfgang Imo e Sandro M. Moraldo (eds.), *Interaktionale Sprache u. ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*, Tübingen: Stauffenburg, 23-43.
- Fiehler, R. (2016⁹) 'Gesprochene Sprache', in *Duden. Die Grammatik*, Berlin: Dudenverlag, 1181-1260.
- Franceschini, R. e D. Veronesi (2016⁶) 'Lernerbiographische Perspektiven', in Eva Burwitz-Melzer et al. (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Franke Attempto, 247-250.
- Frenguelli, M. (2017) *Le competenze scritte degli adulti. Un'indagine preliminare su produzioni scritte in italiano* [tesi dottorale non pubblicata]. Università degli Studi di Padova, http://tesi.cab.unipd.it/54345/1/Marta_Frenguelli_2017.pdf (15/05/2022).
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Malden WA/Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gogolin, I. e U. Neumann (1991) 'Sprachliches Handeln in der Grundschule', *Die Grundschulzeitschrift* 43, 6-13.
- Gogolin, I. et al. (eds.) (2020) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gumperz, J. J. (1964) 'Linguistic and Social Interaction in Two Communities', *American Anthropologist* 66, 137-153.
- Gumperz, J. J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Hamers, J. F. e M. Blanc (2000²) *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Herdina, Ph. e U. Jessner (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon: Cromwell Press Limite
- Knöbl, R. e K. Steiger (2006) *Transkription: Transkriptionssysteme*, Institut für Deutsche Sprache: Mannheim.
- Krumm, H.-J. e E. M. Jenkins (2001) *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*, Wien: Eviva.
- Oppenrieder, W. e M. Thurmair (2003) 'Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit', in Nina Janich (ed.), *Sprachidentität – Identität durch Sprache*, Tübingen: Narr, 39-60.
- Richter, R. (2002) 'Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht', *Info-DaF*, 29 (4), 306-216.
- Riehl, C. M. (2014) *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*, Darmstadt: WBG.
- Riemer, C. (2016⁶) 'Affektive Faktoren', in Eva Burwitz-Melzer et al. (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Franke Attempto, 266-271.
- Roche, J., J. Reher e Simic, M. (2012) *Focus on Handlung. – Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. – Bericht eines Pilotprojektes*, Münster: Lit-Verlag.
- Schwitalla, J. (2010) 'Welches gesprochene Deutsch und welche Eigenschaften eines gesprochenen Deutsch soll man beim Zweitspracherwerb lehren?', in Marina Foschi Albert et al. (eds.), *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation*, München: Iudicium, 66-77.

- Schwitalla, J. (2011⁴) *Gesprochenes Deutsch: eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt.
- Sciubba, M. E. (2009) *La costruzione di un corpus d'italiano giudiziario parlato. Questioni teoriche e di metodo nel trattamento informatico di strutture conversazionali* [tesi dottorale non pubblicata]. Università degli Studi di Roma Tre, https://arcadia.sba.uniroma3.it/bitstream/2307/455/1/Sciubba_costruzione_corpus_italiano_giudiziario_parlato.pdf (15/05/2022).
- Selting, M et al. (2009) 'Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)', *Gesprächsforschung*, 10, 353-402.
- Thoma, N. (2018) *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*, Bielefeld: transcript.
- Tortoriello, G. (2014) "'Accirt' non 'suicidati'", *Cinquecolonne Magazine*, <https://www.cinquecolonne.it/accirete-non-suicidati.html> (15/05/2022).

Appendice:**Convenzioni secondo il sistema di trascrizione GAT 2 adottate nel presente articolo**

(adattate da Selting et al. 2009)

Strutture sequenziali

[]

Sovrapposizioni e parlato simultaneo

Inspirazione ed espirazione

°h, °hh, °hhh/h°, hh°, hhh°

Inspirazione ed espirazione di ca. 0.2-0.5 sec.

Pause

(.)

micropausa fino a ca. 0.2 sec.

(-)

pausa breve di ca. 0.2-0.5 sec.

(--)

pausa media di ca. 0.5-0.8 sec.

(---)

pausa lunga di ca. 0.8-1.0 sec.

(0.5)

pausa misurata di ca. 0.5 sec. (indicazione dell'unità dopo il punto)

Altre convenzioni segmentali

und_äh

strascicamento all'interno di unità

äh öh äm

pause riempitive, cosiddette 'pause piene'

:

allungamento di ca. 0.2-0.5 sec.

::

allungamento di ca. 0.5-0.8 sec.

:::

allungamento di ca. 0.8-1.0 sec.

Interruzioni

\

interruzione senza colpo di glottide

Risata e pianto

haha hehe hihi

risata sillabica

((lacht))

descrizione della risata

<<lachend> >

particelle di risate nel discorso, con indicazione della loro estensione

<<:-)> soo>

"smile voice"/voce sorridente

Cambiamenti del volume e della velocità di eloquio, con relativa estensione

<<f> >

forte

<<p> >

piano

<<all> >

allegro, veloce

<<len> >

lento

<<cresc> >

crescendo, diventa più forte

<<dim> >

diminuendo, diventa più piano

<<acc> >

accelerando

<<rall> >

rallentando

Altre convenzioni

<<erstaunt> >

commenti interpretativi, con relativa estensione

Colori nei ritratti linguistici

Caterina Cogorni & Eva-Maria Thüne*

Le biografie linguistiche vengono spesso espresse attraverso approcci multimodali¹, tra i quali figurano anche i cosiddetti ritratti linguistici². Gli idiomi legati a una persona possono essere disegnati all'interno di una sagoma umana stilizzata, creando così un quadro del suo repertorio linguistico basato sull'esperienza linguistica. In questo articolo, la presenza dei colori nei ritratti linguistici degli studenti intervistati verrà dapprima analizzata quantitativamente; in una seconda fase, verrà approfondito il significato dell'utilizzo dei colori, attingendo agli studi semiotici (cfr. Kress/van Leeuwen 2006) e linguistico-culturali (cfr. Sharifian 2015 e 2017). Infine, si arriverà alla descrizione e interpretazione di un vero e proprio ritratto linguistico.

Keywords: biografie linguistiche, ritratti linguistici, esperienza linguistica, colori, multimodalità

1. Rappresentare l'esperienza linguistica attraverso un ritratto

Gogolin/Neumann (1991), così come Krumm/Jenkins (2001), sono stati tra i primi a proporre una sagoma stilizzata come strumento per rendere visibile il plurilinguismo attraverso i colori³. Da allora, questa tecnica è stata ulteriormente approfondita in diverse direzioni. La presente ricerca pone le sue basi sul modello di Brigitta Busch (2021). Oltre

* Caterina Cogorni, Università di Bologna, caterina.cogorni@studio.unibo.it; Eva-Maria Thüne, Università di Bologna, evamaria.thune@unibo.it. Il presente contributo rappresenta una rielaborazione della tesi magistrale di Caterina Cogorni dal titolo *Wie repräsentiert man Mehrsprachigkeit? Sprachenportraits und Farben: Eine multimodale Methode*, con la quale si è laureata nel Corso *Language, Society and Communication* (Università di Bologna) nell'ottobre 2020. Per i par. 1. und 5. è responsabile Eva-Maria Thüne, per i par. 2. e 3. Caterina Cogorni; il par. 4. è stato scritto da entrambe le autrici. Questo studio è stato realizzato nell'ambito del Progetto di Eccellenza DIVE-IN (*Diversità e Inclusione*), finanziato dal MIUR, presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne - Alma Mater Studiorum – Università di Bologna; [iniziativa Dipartimenti di Eccellenza MIUR [L. 232 del 01/12/2016].

¹ Cfr. Busch (2018a, 2018b) e Purkartshofer (2011); cfr. anche il sito del gruppo Heteroglossia (<http://www.heteroglossia.net/Home.2.0.html>; 19/05/2022). Un resoconto dettagliato della nascita e dello sviluppo dei ritratti linguistici e del loro utilizzo in vari contesti di ricerca viene offerto da Busch (2021).

² Sia il termine *Sprachporträt* che *Sprachenportrait* ricorrono nella letteratura accademica; in questa sede si è optato per la parola *Sprachenportrait*.

³ Cfr. Krumm (2001) e le illustrazioni corrispondenti: http://akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_multilingualism_languageportraits.pdf (19/05/2022). “Krumm intende tali ritratti linguistici ‘anche come biografie linguistiche’ (Krumm 2002: 198), ad esempio bambini che spiegano i loro disegni e indicano quale lingua parlano con chi e in quali contesti, o quale significato hanno per loro” (Thoma 2018: 33).

alle biografie linguistiche, che sono diventate sempre più significative attraverso il cosiddetto *narrative turn* (cfr. Luppi/Thüne nell'introduzione a questo volume), i ritratti linguistici sono stati impiegati nella linguistica applicata nel corso del *visual turn* negli anni '90 (cfr. Kalaja/Pitkänen-Huhta 2018). Come anticipato, l'utilizzo dei ritratti linguistici si pone l'obiettivo di rappresentare il plurilinguismo individuale e il modo in cui viene vissuto dagli individui, come essi valutano e ricordano il loro repertorio linguistico e in che modo mettono in relazione le lingue e le loro varietà.

Busch definisce l'esperienza linguistica come l'esperienza soggettiva delle configurazioni linguistiche dell'individuo e della società, tra cui l'acquisizione, l'utilizzo e la perdita di una lingua in determinati momenti storici. Gli studi sociolinguistici, ad esempio, danno prova dell'esistenza di gerarchie tra le singole lingue e le varietà linguistiche, in altre parole alcune lingue o varietà sono più importanti di altre per coloro che le parlano (e per le loro società), il che può influenzare sia il comportamento linguistico che l'esperienza linguistica. Ciò significa che, dal punto di vista del parlante, è possibile, per esempio, monitorare l'impatto delle ideologie e delle decisioni politico-linguistiche⁴.

Nelle biografie e nei ritratti linguistici si assume un concetto più ampio di repertorio linguistico⁵, che include non solo le lingue, le varietà e il comportamento linguistico in diverse conversazioni, ma anche la memoria o la narrazione di come questo tipo di conoscenza linguistica è vissuta dai parlanti. Questo accade spesso attraverso una dimensione di tipo corporeo-emotivo che mostra anche la mescolanza delle lingue in più esperienze linguistiche⁶, ed è proprio questa dimensione che, in un certo senso, può entrare con le denominazioni, le classificazioni e le attribuzioni comunemente usate per riconoscere e distinguere le lingue fra loro. Sia la dimensione cognitiva sia quella corporeo-emotiva possono essere osservate nelle immagini stilizzate dei ritratti linguistici: in certi casi ogni lingua rimane separata dalle altre, in altri gli idiomi confluiscono nella medesima parte del corpo; in tal caso l'individuo, basandosi sulla sua esperienza linguistica, non concepisce la distinzione delle lingue e delle varietà nel modo razionale in cui le loro denominazioni le inquadrano. Nei ritratti linguistici si può osservare, attraverso la rappresentazione visiva, come l'esperienza linguistica possa essere immaginata senza razionalizzare le sue versioni.

La silhouette in questione è una metafora visiva dell'esperienza corporeo-emotiva del linguaggio, e permette di individuare una logica diversa nella rappresentazione del proprio repertorio linguistico (cfr. le interpretazioni delle immagini simboliche di Kress/van Leeuwen 2006, ad esempio). Le immagini forniscono numerose possibilità di mostrare

⁴ Cfr. Busch (2017: 52): "Language ideologies or discourses on language and language use, on linguistic normativity, appropriateness, hierarchies, taboos, etc., translate into attitudes, into the ways in which we perceive ourselves and others as speakers, and into the ways in which these perceptions are enacted in language practices that confirm, subvert or transform categorisations, norms and rules". Si veda anche la ricerca sulla posizione degli alunni in Alto Adige di Platzgummer (2021).

⁵ Cfr. Gumperz (1964) sul concetto di repertorio linguistico; per il suo sviluppo cfr. Blommaert (2010).

⁶ Cfr. i riferimenti alla fenomenologia (Merleau-Ponty 1974), alla psicoanalisi (Dolto 1984) e alla sociologia (Bourdieu 1990), con cui Busch spiega la dimensione corporea dell'esperienza linguistica. Alla base c'è l'assunto che le persone sviluppano un'immagine corporea; Busch (2021: 7) la riassume come segue: "To summarise, the body image can be thought of as an imaginary, emotionally highly loaded representation of one's body in relation to others. It is developing from early childhood onwards and forming a mostly unnoticed and constantly updated matrix that 'sticks' to the subjects allowing them to imagine themselves in terms of biographical continuity and coherence. The social, intersubjective, relational, inter-human quality of the body image is seen as a central characteristic, as due to this quality, the body image is formed and transformed in interaction with others, having an impact on the subject's way of interacting". Il ritratto linguistico consente, quindi, anche uno sguardo sull'immagine corporea dei partecipanti.

consonanze e contrasti, rimuovendo la necessità di motivarli e/o contestualizzarli. Kress e van Leeuwen adottano una prospettiva socio-semiotica e, a differenza della semiotica di de Saussure, non vedono nei segni linguistici una relazione definita tra significato e significante, bensì il significato dei segni viene prima determinato in un processo di creazione del significato (cfr. Kress/van Leeuwen 2006: 8).

Seguendo questo approccio socio-semiotico, Busch definisce i ritratti linguistici come segni complessi legati al contesto (cfr. Busch 2018b: 7), ognuno dei quali emerge nella specifica situazione in cui i partecipanti costruiscono il significato dei ritratti linguistici attraverso il dialogo. Per mezzo di queste costruzioni dialogiche – come dimostrano, per esempio, Querci/Nissen nel presente volume – è possibile rivelare il significato delle proprie sagome linguistiche anche agli altri, insieme ai loro colori, nonché il modo in cui ricorrono nelle singole parti del corpo, che diventa così la metafora visiva del repertorio linguistico individuale e dell’esperienza linguistica. Nel corso della conversazione, possono essere scoperti, ipotizzati o anche spiegati i vari collegamenti che si vengono a instaurare.

Immagine e testo sono dunque due modi diversi di scoprire se stessi in termini di biografia linguistica e possono essere intesi come complementari. Il ritratto linguistico fornisce il filo conduttore per spiegazioni aggiuntive, per cui ciascuno può decidere se iniziare la conversazione dall’alto (con la testa) o dal basso (con i piedi). Attraverso questo “thinking in and with images” (Busch 2018b: 7) si pone l’accento sulla soggettività dell’individuo. Per quanto riguarda lo svolgimento della conversazione, tuttavia, va notato che molti degli studenti dell’Università di Bologna hanno iniziato le loro spiegazioni partendo dall’organo che ritenevano essere il più importante, spesso il cuore: alcuni di loro lo hanno anche disegnato all’interno delle sagome. Il cuore appare quindi come un punto di passaggio efficace tra la prospettiva ‘interna’, cioè l’esperienza del corpo, l’esperienza della parola, e la visione ‘esterna’ del corpo. Questo fenomeno di sovrapposizione della vista dall’interno e dall’esterno è ben noto negli studi artistici, e anche Busch (2021: 12) descrive il corpo nel suo insieme come interfaccia (*interface*):

From the perspective of arts theory, Schulz (2005) views the body as an important reference point in pictorial representations because it acts as an interface between the inner and outer world, between subjects who see pictures and, in turn, objects that are seen as pictures. The metaphorical transformation of the body into a picture facilitates a momentum of self-distancing, which makes it possible to experience oneself as one’s counterpart. This possibility for self-distancing is vested in the duality of being a subject–body and having an object–body (Merleau-Ponty, 1962). This duality corresponds to different ways of positioning in relation to the ‘world’: the subject–body as centre of the here-and-now, to which the ‘world’ is related, and the object–body as an observable phenomenon.

Nei ritratti linguistici le lingue vengono quindi disegnate, attraverso i colori, in certe zone, in certe parti del corpo. In altre parole, si assiste a una ‘metaforizzazione’ a più livelli: la sagoma è una metafora visiva in quanto tale, in cui il linguaggio viene collocato in una parte del corpo, in un primo processo, attraverso la metaforizzazione dello spazio, e viene poi posto in una relazione spaziale con le altre lingue. Nel ritratto linguistico alle parti del corpo si attribuisce sempre una funzione metaforica: ad esempio, per dar voce a sentimenti positivi, una lingua può essere situata nel cuore, mentre una lingua percepita come utile nella vita quotidiana può essere posta nelle mani, ecc. A questo si aggiunge un altro processo metaforico che riguarda la scelta del colore: un certo colore rappresenta una certa lingua in una certa gradazione, viene cioè scelto un tono più intenso o più spento

dello stesso colore, e così via. Anche in questo caso, non si possono assumere valori assoluti, che vengono sempre chiariti nei dialoghi. La legenda che gli studenti riportano accanto all'immagine aiuta a comprendere l'obiettivo e permette di ricordarlo in seguito, poiché senza di essa, con colori e commenti, i ritratti linguistici restano spesso immagini prive di interpretazione⁷.

2. Descrizione dell'approccio e presentazione del gruppo

Come il saggio di Querci/Nissen, anche questo articolo si basa sul materiale prodotto grazie al progetto sulle biografie linguistiche tenutosi nel semestre invernale 2019 durante il corso *German Linguistics* dell'Università di Bologna (cfr. Luppi/Thüne nel presente volume). Il progetto prevedeva tre fasi: una volta creati i propri ritratti linguistici, gli studenti hanno formato delle coppie e instaurato dei dialoghi durante i quali hanno descritto le proprie silhouette linguistiche, giustificando in modo interattivo le loro rispettive decisioni sul motivo per cui le lingue da loro scelte erano state inserite in certe parti del corpo e rappresentate da certi colori. Tali conversazioni sono state registrate e, in una terza fase, parzialmente trascritte e analizzate utilizzando il sistema GAT 2 (cfr. Selting et al. 2009). La seguente ricerca è stata condotta sulla base di 30 ritratti linguistici prodotti durante il corso. Per una descrizione dettagliata del gruppo di studenti cfr. Querci/Nissen nel presente volume.

3. L'interpretazione dei colori nei ritratti linguistici

I colori possono essere interpretati in modi diversi, per i quali gli aspetti culturali dell'individuo svolgono un ruolo significativo. Nel complesso, si può affermare che i colori vengono spesso concepiti, anche per uso individuale, dapprima metaforicamente, poi simbolicamente; ad esempio, il verde si riferisce a sentimenti prevalentemente positivi. Queste attribuzioni di significato non si applicano però in ogni circostanza, poiché l'espressione personale è influenzata da contesti culturali e sociali molto diversi tra loro⁸. Tornando all'esempio del colore verde, dunque, esso può simboleggiare non soltanto sentimenti positivi, ma anche invidia.

Il significato convenzionale dei colori è stato più volte dibattuto; tuttavia, sono poche le ricerche scientifiche condotte su tale argomento. La sociologa Eva Heller ha elencato un certo numero di significati che possono essere associati ai colori (cfr. Heller 1989); i dati raccolti provengono da indagini su tedeschi adulti e dimostrano di essere assai diversificati:

- 1) il rosso simboleggia sangue e fuoco, vita e amore;
- 2) il blu rappresenta la distanza, le 'dimensioni illimitate', il rilassamento, l'immobilità;
- 3) il giallo sta per l'ottimismo, l'illuminazione, la gioia di vivere;
- 4) l'arancione è sinonimo di dolcezza, aroma e freschezza; è strettamente associato al frutto;
- 5) il verde simboleggia la natura, la vita, la salute, la gioventù e la speranza;

⁷ Un'interpretazione per un unico ritratto linguistico, considerato nella sua interezza, viene proposta da Isidora Andus nel presente volume.

⁸ Cfr. sull'uso delle metafore Lakoff/Johnson (1980); Dobrovolskij/Piirainen (2005).

- 6) il viola rimanda alla magia, alla stregoneria e al misticismo, a potere e vanità;
- 7) il colore rosa è sinonimo di femminilità, tenerezza e romanticismo;
- 8) il nero rappresenta l'oscurità, il male, il diavolo, la sfortuna, la fine e la morte, i sentimenti negativi;
- 9) il grigio sta per l'ombra, l'inganno, la paura, la scontentezza e la vecchiaia;
- 10) il marrone rappresenta la terra e la sicurezza, la pigrizia, l'intimità, l'aromaticità;
- 11) il bianco simboleggia la luce, la divinità, l'inizio, la purezza, la verità, il bene.

Tali valenze riflettono al meglio il connubio tra significati individuali e tradizionali. Tuttavia, questi non sono da intendersi come significati assoluti, poiché nel corso della storia e nelle varie culture queste e altre attribuzioni si sono sviluppate in modo diverso e, in certe fasi storiche, certi aspetti del significato sono stati messi in evidenza più di altri. È anche possibile notare che ci sono sempre associazioni opposte (per esempio, nel caso del verde, l'invidia); un altro esempio di significato convenzionale dei colori è rappresentato dalle bandiere nazionali, cariche di valori condivisi.

La modalità di lettura della struttura delle immagini ha un ruolo importante nei ritratti linguistici. Kress/van Leeuwen (2006) si concentrano, come già detto, sul processo di creazione dei segni, in cui significanti e significati (forma e significato) emergono attraverso l'interpretazione dell'individuo, il quale crea un segno: l'intenzione è quindi la chiave della comprensione. Per questo motivo, la disposizione dei segni in un'immagine è cruciale per la sua comprensione: un segno può essere posto a destra o a sinistra, nella parte alta o bassa di un'immagine, al fine di trasmettere un certo messaggio all'osservatore. Applicando tale principio ai ritratti linguistici, è necessario comprendere, ad esempio, quale colore è stato inserito nella parte superiore o inferiore della sagoma e se si ripresenta in un altro luogo.

Nella composizione di un'immagine esistono tre sistemi correlati, i quali danno origine ai significati (cfr. Kress/van Leeuwen 2006: 177):

- "information value", cioè la collocazione degli elementi in certe parti dell'immagine (a destra o a sinistra, in alto o in basso);
- "salience", per esempio elementi (aggiuntivi) nell'immagine per catturare l'attenzione dello spettatore a vari livelli;
- "framing", ossia la presenza e l'assenza di elementi strutturali che separano o collegano i soggetti dell'immagine.

Queste tre dimensioni potrebbero essere utilizzate per interpretare le immagini come segue: il valore informativo, la prima dimensione, può essere individuato nei ritratti linguistici in cui i colori sono stati utilizzati più sul lato sinistro o destro del corpo. La parte sinistra rappresenta ciò che si conosce già (ciò che è dato), la destra ciò che è nuovo. I lati superiore e inferiore stanno rispettivamente per ciò che potrebbe essere e per ciò che è realmente. In relazione alla seconda dimensione (rilevanza), vengono esaminati gli eventuali elementi aggiuntivi della figura (per esempio bocca oppure orecchie); infine, la terza dimensione (composizione) viene presa in considerazione nel caso in cui alcune parti del corpo siano rimaste 'vuote', nel caso vi siano corrispondenze di colore o se è stato stabilito un collegamento attraverso segni aggiuntivi (per esempio, attraverso linee o frecce). Nella visione d'insieme degli elementi, è anche possibile prestare attenzione all'esattezza con cui i colori sono stati collocati nella sagoma (cioè se sono stati posti solo nelle singole parti del corpo o se le attraversano). Questa struttura topografica dei ritratti linguistici rimane

per lo più nebulosa agli occhi degli osservatori, e richiede un'attribuzione di significato durante il dialogo con la persona che ha disegnato il ritratto.

Di seguito vengono analizzati i colori utilizzati dagli studenti, sia dal punto di vista quantitativo sia dal punto di vista qualitativo, sulla base di esempi tratti dai dialoghi.

3.1 L'incidenza dei colori nei ritratti linguistici

Il seguente grafico rappresenta il ricorrere dei colori usati dagli intervistati nei loro ritratti linguistici. In totale sono presenti quindici colori, elencati dal rosso al bianco su base quantitativa. Sono stati riportati, inoltre, due peculiarità, ossia strisce bicolori grigio-rosa e strisce verdi, che, tuttavia, non sono state incluse nel computo dei colori 'semplici' non potendo essere considerate alla stregua di un colore unico (cfr. fig. 1).

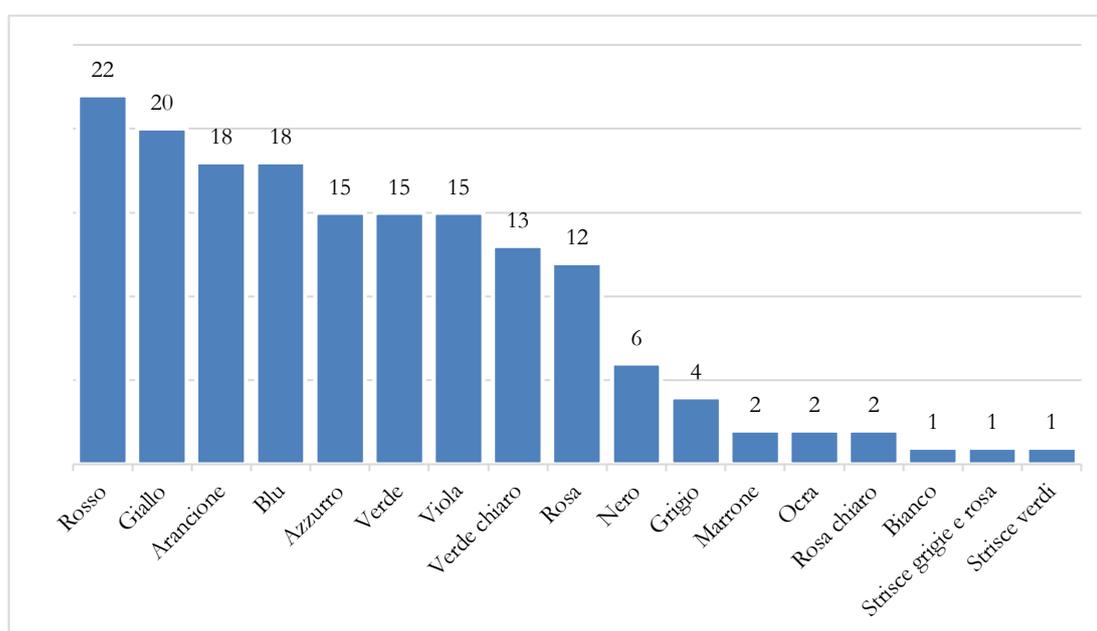


Figura 1: *I colori nei ritratti linguistici*

Con l'aiuto di alcune parti di dialogo degli informatori, è stato possibile distinguere i singoli colori anche nelle sfumature; gli studenti intervistati hanno usato anche più di un colore in alcune parti del corpo della figura. Il risultato complessivo vede l'utilizzo di 15 colori diversi per 185 volte. Di seguito verrà proposta un'interpretazione generica del ricorrere dei colori, per poi passare un'analisi basata sulle parti del corpo e sugli esempi di dialogo.

Il colore rosso è stato utilizzato più frequentemente degli altri in parti del corpo differenti, probabilmente per indicare principalmente l'intensità nell'esperienza linguistica. Dopo il rosso, il giallo è stato il colore più usato, spesso associato, nei dialoghi, al sole e all'Italia. L'arancione, il terzo colore più ricorrente, proviene dalla mescolanza del rosso e del giallo e può essere interpretato come espressione di intensità (spesso il rosso e l'arancione sono usati come colori segnaletici nella vita quotidiana). Il blu e l'azzurro formano, in un certo senso, un unicum e simboleggiano la lontananza, che ha però una connotazione positiva. Il viola è un colore secondario (misto di rosso e blu) e può essere legato

ad associazioni tra di loro molto diverse (sia positive che negative). Il verde, così come il verde chiaro, è anch'esso un colore secondario (dall'unione di giallo e blu) ed è generalmente associato a esperienze positive. Anche il rosa è un colore misto (dal rosso e dal bianco), può assumere valenze diverse ed è spesso associato a un qualcosa di infantile o comunque di piccole dimensioni (cfr. par. 4).

Mentre il nero ricorre sei volte, il bianco è stato utilizzato solo una volta. Il colore nero viene spesso associato ad esperienze negative (cfr. l'espressione *vedere nero*), ma, in quanto colore 'acromatico', può anche rappresentare la neutralità. Per il bianco, che ricorre una sola volta, vale esattamente il contrario: nel mondo occidentale simboleggia qualcosa di neutro o piuttosto positivo.

Un altro colore secondario è il grigio (dal bianco e dal nero), che ricorre quattro volte; spesso rappresenta un tono intermedio, qualcosa di indeterminato o tendente al negativo (a tal proposito, è interessante notare che l'espressione *grigio topo* si riferisce a qualcuno che può anche essere descritto come 'incolore', nel senso di 'noioso'). Come il bianco e il nero, il grigio appartiene ai colori 'acromatici' e ha diversi significati. Il colore marrone, anch'esso un colore secondario, ottenuto da un arancione o un rosso scuro, è spesso concepito come un colore della terra, e quindi associato al radicamento. L'ocra, anch'esso un colore di terra, è a sua volta un colore misto, che può derivare da sfumature diverse: da marrone e giallo, ma anche da marrone e rosso. L'ocra appare nella parte superiore del ritratto, ad esempio nei capelli. Inoltre, ci sono parti del corpo che, nei ritratti linguistici, vengono colorate a strisce, verdi e grigio-rosa. Tali strisce identificano 'sentimenti misti', derivano cioè dalla combinazione di esperienze linguistiche diverse che non dipendono dalla colorazione.

La presenza dei colori nelle singole parti del corpo è stata poi analizzata dal punto di vista quantitativo e rappresentata visivamente attraverso dei grafici. Per poter rappresentare la loro esperienza linguistica, gli studenti intervistati hanno usato colori diversi nelle singole parti del corpo della figura. Le cosiddette 'parti del corpo doppie' (mani, braccia, gambe e piedi) sono state rappresentate con più colori, ma non tutte le parti del ritratto sono state colorate: la testa è stata quasi sempre colorata, seguita da cuore e ventre; i colori erano però presenti più frequentemente nelle braccia, nelle gambe, nelle mani e nei piedi. Di seguito si riportano, pertanto, a titolo esemplificativo i grafici della testa, del cuore, della pancia, delle mani e delle gambe unitamente ai commenti degli informatori.

3.2 Parte del corpo: testa

Il primo grafico (cfr. fig. 2) mostra la distribuzione dei colori nella testa: il rosso e il giallo sono stati rappresentati ogni volta con valenze diverse, seguiti dal blu che compare otto volte. Seguono poi, con un certo distacco (5 occorrenze), il verde e il rosa così come l'azzurro e il verde chiaro (4) e, infine, il viola (3).



Figura 2: *Colori utilizzati nella testa del ritratto linguistico*

Dal numero di colori (8) e dalla frequenza con cui sono stati utilizzati, si può supporre che molti informatori vivano le lingue come un'esperienza principalmente cognitiva, intensa e tendenzialmente positiva, rappresentata attraverso il ricorrere molto frequente del rosso e del giallo. Nei dialoghi ricorrono molti episodi in cui si spiega che un determinato colore è espressione di un qualcosa che è stato vissuto come particolarmente difficile, schematico e teorico. Ciò non significa però che la lingua in questione non possa comunque ricoprire un ruolo positivo. In caso contrario, la rappresentazione assume inevitabilmente un significato negativo.

Di seguito un esempio tratto dai dialoghi tra gli studenti volto a illustrare il significato della scelta dei colori:

Esempio (1) - citazione di FD⁹

```
0001 in testa ho anche colorato hm rus (-) la lingua russa
0002 <<acc> o meglio> ho scritto solo il (-)
0003 <<acc> la parola> ruski uh scritto (-)
0004 lo descriverà da cima a fondo
0005 in nero e (-) la ragione principale è che il russo (.)
0006 il russo per me è << una lingua molto difficile>
0007 e devo (-) sempre riflettere molto <<tutto>
0008 prima di parlare e così via> (.)
```

⁹ Nel presente contributo vengono presentate solo le traduzioni in italiano dei passi selezionati per l'analisi, omettendo l'originale tedesco. Tutte le traduzioni sono a cura di chi scrive. Per via dell'omissione degli accenti, le seguenti trascrizioni costituiscono una versione semplificata della trascrizione minima GAT 2.

3.3 Parte del corpo/organo: il cuore

Mentre la testa è già presente nel ritratto linguistico, non pochi informatori hanno rappresentato anche un cuore nella zona del petto come elemento aggiuntivo (anche se in numero inferiore a coloro che hanno colorato la testa). Ciò non sorprende: il cuore, in quanto sede delle emozioni, è generalmente associato a sentimenti positivi¹⁰.

Anche se il numero di colori utilizzati per la testa e per il cuore è lo stesso (8), questi differiscono: infatti l'arancione non è presente nel cuore e viene sostituito dal blu e dall'azzurro (cfr. fig. 3). Anche in questo caso, il colore più ricorrente è il rosso, seguito dal giallo.



Figura 3: Colori utilizzati nel cuore

A differenza della testa, nel cuore si può notare che, per molte persone intervistate, la scelta del colore è dovuta a un'esperienza emotiva intensa del linguaggio, come viene spiegato nell'esempio seguente:

Esempio (2) - Citazione di AQ

```
0001 il cuore hm significa che io ä: ho vissuto per sette mesi in
    Germania
0002 ä: dove ho lasciato metà del mio cuore (-)
0003 mentre l'altra metà appartiene ai miei affetti qui in
0004 Italia
```

3.4 Parte del corpo/organo: pancia

La terza parte del corpo in cui sono stati collocati i colori è la zona addominale, ma, nel complesso, è stata presa in considerazione meno frequentemente (nove volte) rispetto alla

¹⁰ “The heart is primarily connected with positive emotion” (Sherifian et al. 2008: 15).

testa e al cuore. Inoltre, gli informatori, in questo caso, hanno utilizzato un numero inferiore di colori: l'azzurro e il rosa sono stati impiegati due volte ciascuno, mentre il rosso, il giallo, l'arancione, il blu una volta ciascuno. Nella maggior parte dei casi, a questi colori è associata un'esperienza linguistica istintiva.

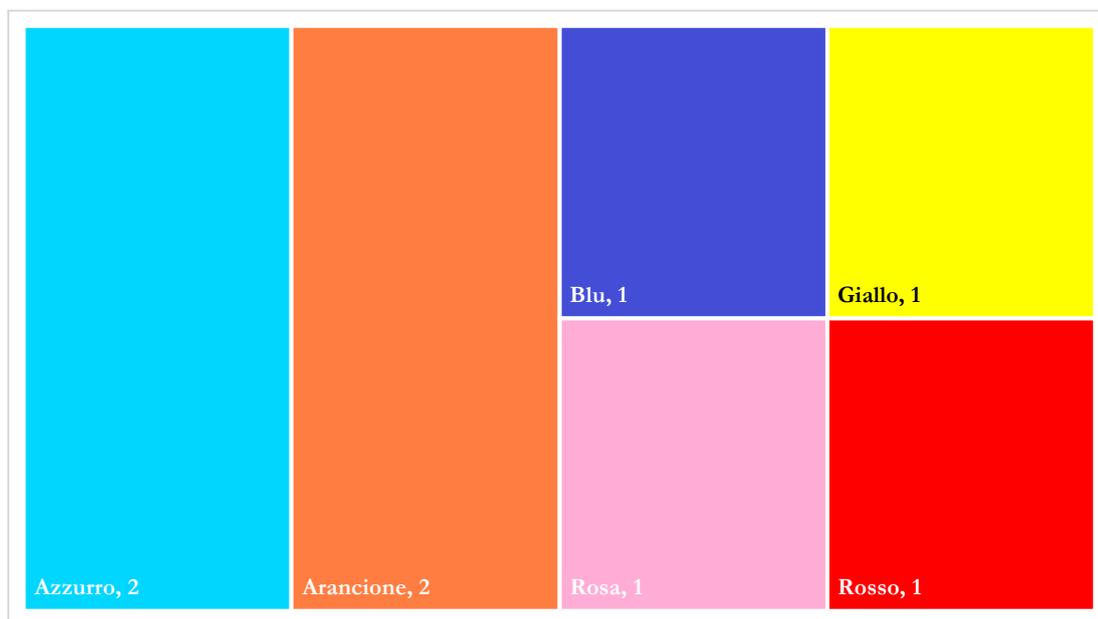


Figura 4: *Colori utilizzati nella pancia*

Il seguente estratto della conversazione tra gli intervistati IA e VA riguarda le lingue che IA ha rappresentato nella pancia. La particolarità di questo esempio è costituita dal fatto che IA ha utilizzato due colori, rappresentandoli nella zona della pancia come pois blu e rossi. La studentessa riferisce che l'italiano e il serbo sono le lingue che influenzano la sua personalità: ecco perché si trovano nelle sue 'viscere':

Esempio (3) - Citazioni di IA e VA

0001 IA: Vivo in Italia da sei anni comunque e
0002 VA: Oh Dio!
0003 IA: sì -
0004 VA: ((ride))
0005 IA: tanto tempo eh sì lo so e eh la lingua
0006 italiana e la sua cultura hanno plasmato
0007 fortemente in un (-) certo modo (-) la mia eh crescita come
persona
0008 VI: quindi la tua personalità è stata in qualche
0009 modo influenzata da entrambe le lingue giusto -
0010 IA: uh uh ma la mescolanza di queste due lingue
0011 eh è sempre una cosa delicata
0012 VA: esatto con l'accento francese
0013 IA: argomento
0014 VA: [bles bles esattamente
0015 IA: delicato per me sì

3.5 Parte del corpo: mano/mani

Le mani sono tra le parti del corpo in cui i colori sono stati collocati più spesso: il rosso, il verde, il viola e il verde chiaro sono stati utilizzati quattro volte, e con questi anche il giallo, l'arancione, il blu, l'azzurro, il rosa e il nero.

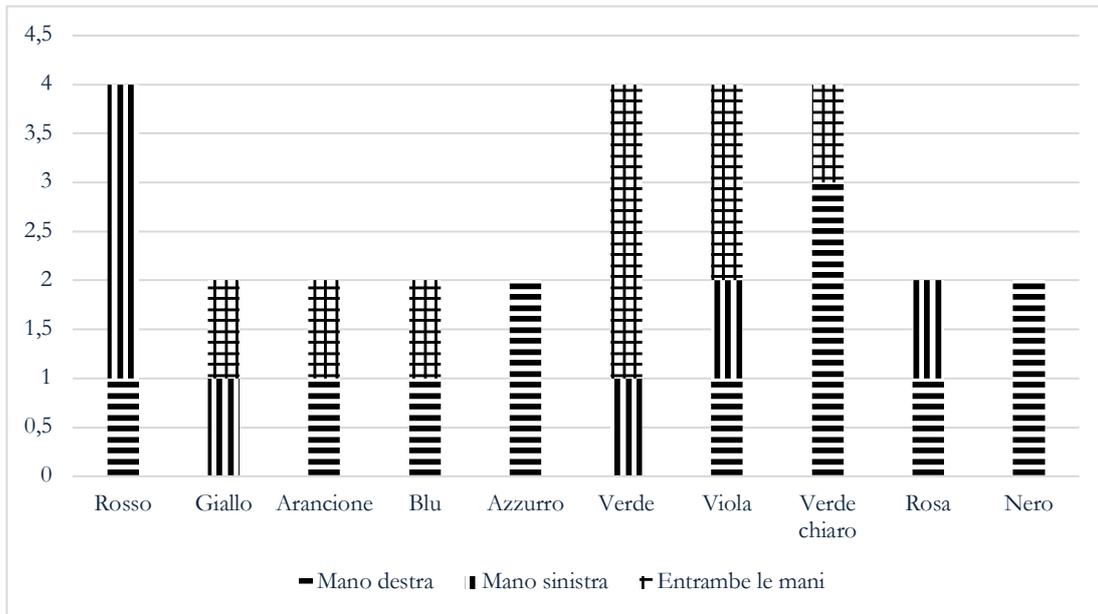


Figura 5: Colori utilizzati nelle mani

Come mostra l'istogramma, la mano destra è stata utilizzata più frequentemente della mano sinistra. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che la maggior parte degli informatori solitamente usa la mano destra per scrivere oppure la associa all'azione e all'attività. Nella vita quotidiana le mani sono spesso simbolo di gesti, ma anche di prospettive future riguardanti l'apprendimento delle lingue. Questo emerge chiaramente negli esempi seguenti:

Esempio (4) - Citazione di SM

```
0001 ma il tedesco e l'inglese sono anche ahm ahm nel mio sul mio:
0002 sulle mie mani perché uso hm inglese e tedesco ogni giorno hm
0003 uso
```

L'esempio (4) si riferisce all'aspetto pragmatico dell'agire linguistico.

Esempio (5) - Citazione di MV

```
0180 e poi ho colorato le mie mani con l'italiano (.) perché sono
0181 sono una parte fondamentale del corpo (.) Le uso così
0182 tanto(.) forse più di quanto dovrei ((ride))
0183 molte persone mi dicono tu gesticoli troppo (.)
```

In questo esempio le mani vengono associate alla gestualità e, più specificamente, all'espressività della comunicazione.

Esempio (6) - Citazione di BN

0001 BN: sì (---) e poi nelle mie mani
0002 MV: qui lo spagnolo ((sorride))
0003 BN: ho lo spagnolo e il norvegese perché
0004 MV: norvegese
0005 BN: sì (-) voglio impararli (---)
0006 MV: quindi le mani sono come il futuro [uh (-) il futuro].

Nell'esempio viene focalizzata una dimensione di proiezione verso il futuro, e cioè qualcosa che viene associato a un desiderio (cfr. Busch 2010) e che va quindi creato attivamente.

Oltre alle mani, anche le braccia sono state colorate, ma con un'intenzione leggermente diversa: la differenza tra destra e sinistra, in questo caso, non è molto marcata; qui il giallo la fa da padrone. Poiché nella figura le due braccia sono diverse, una rivolta verso il basso, l'altra verso l'alto, gli intervistati hanno spesso fatto notare una differenza tra lo stare in alto, che viene visto come un qualcosa di attivo (e sottolinea la propria capacità di agire¹¹), e lo stare in basso, che segnala il contrario. A titolo esemplificativo si riporta un estratto dalla conversazione tra IS e VA:

Esempio (7) - Citazione di IS e VA

0001 IS: il colore giallo quindi è uh uh questo
0002 braccio è il braccio è un po' piegato verso il basso
0003 VI: perché dunque
0004 IS: hm si hm eh come dire una difficoltà un peso
0005 per così dire mentre questo braccio è piegato verso l'alto
0006 VI: sì
0007 IS: per mostrare i miei progressi grazie alla
0008 mia esperienza Erasmus in Francia e anche il
0009 mio amore per la lingua francese per mostrare i miei progressi
0010 grazie alla mia esperienza erasmus in francia e anche il mio
0011 amore per la lingua francese

3.6 Parte del corpo: gamba/gambe

Le gambe sono la parte del corpo in cui è stato utilizzato il maggior numero di colori; il colore più usato è generalmente il rosso: ricorre una volta nella gamba destra, tre volte nella sinistra e quattro volte in entrambe le gambe, per un totale di otto volte. Al secondo posto ci sono il giallo e il verde, usati per un totale di sei volte. Arancione, blu, azzurro, viola, verde chiaro, rosa, grigio, marrone, rosa chiaro e strisce grigio-rosa sono stati utilizzati in misura minore. Nel caso delle gambe è interessante notare che la maggior parte dei colori sia stata utilizzata o nella gamba destra o in entrambe le gambe (il rosso, il giallo e

¹¹ Per la definizione di *agency* ('capacità di agire') cfr. Bamberg (1999: 221): "[T]his type of analysis aims at the linguistic means that do the job of marking one person, for instance, as the agent who is in control, while the action is inflicted upon the other; or how linguistic means do the job of marking the central character as being helplessly at the mercy of outside (quasi 'natural') forces, or as being rewarded by luck or fate, or personal qualities [...]. Vedi anche Duranti (2004: 453): "the property of those entities (i) that have some degree of control over their own behavior, (ii) whose actions in the world affect other entities (and sometimes their own), and (iii) whose actions are the object of evaluation (e. g. in terms of their responsibility for a given outcome)".

il verde sono stati rappresentati quattro volte in entrambe le gambe, e il blu quattro volte nella gamba destra), mentre nessun colore è stato usato tanto frequentemente per la gamba sinistra. Il fatto che il maggior numero di colori fosse rappresentato nelle gambe della figura lascia supporre che molti informatori vivano il linguaggio in termini di mobilità e movimento, cfr. esempio 8:

Esempio (8) - Citazione di AA

0001 AA: e uh la lingua inglese e tedesca sono anche nelle
0002 mie gambe perché fanno parte del mio futuro (-).

Come le gambe, anche i piedi sono stati colorati spesso, a volte con colori diversi, ma per lo più con la stessa intenzione espressiva, cioè con un significato di movimento ed estensione delle possibilità di esperienza, come si evince dall'esempio 9 (un'eccezione è, invece, l'esempio analizzato nel par. 4, cfr. fig. 6).

Esempio (9) - Citazione di MV2

0001 quindi i piedi sono semplicemente un simbolo di movimento (.)
mobilità
0002 (.) di migrazione (-) e hm (.) le mie gambe che ho colorato
0003 con l'inglese (-) perché ho pensato che è stata la mia: prima
0004 lingua straniera ed è una: lingua di base
0005 per poter visitare il mondo (--) (.)
0006 viaggiare nel mondo (.) in paesi stranieri anche (.) come si dice
0007 (-) comunicare (-) è un prerequisito fondamentale per avere
0008 per avere una buona comunicazione all'estero (-)

4. Un ritratto linguistico

In questa sezione viene discusso il ritratto linguistico di una delle autrici (CC), così come la legenda, al fine di chiarire il posizionamento e l'interazione di tutti i colori, considerandoli nel loro insieme. Al ritratto linguistico (cfr. fig. 6) fa seguito un testo esplicativo scritto in prima persona da CC. Si propone, infine, un'interpretazione dell'immagine e del testo, che si completano a vicenda, prestando particolare attenzione ai commenti sui colori.

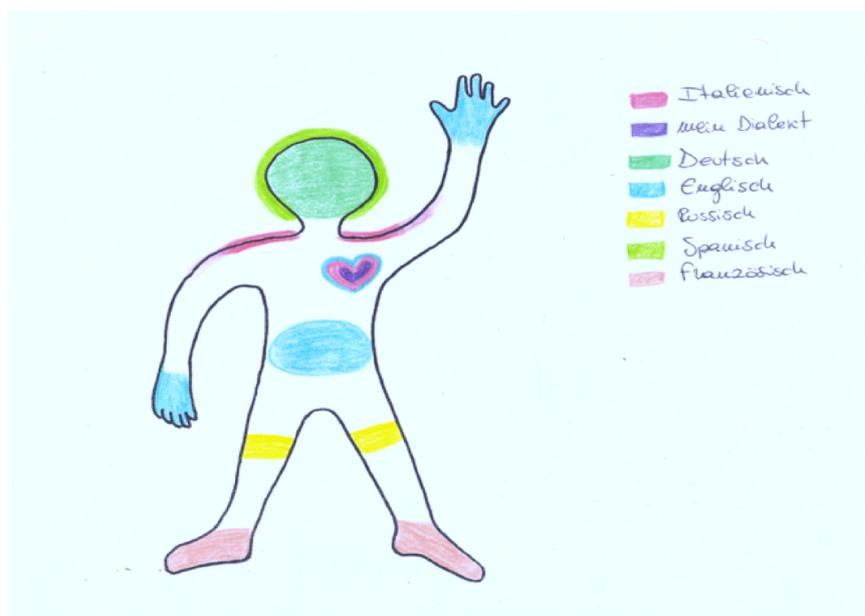


Figura 6: *Il ritratto linguistico di CC*

Nel mio ritratto linguistico sono rappresentate sette lingue, una delle quali non conosco ancora bene. In particolare, parlo l'italiano, il tedesco e l'inglese, ho studiato il francese alla scuola secondaria e il russo durante il corso di laurea triennale. Comprendo abbastanza bene lo spagnolo, ma non lo parlo fluentemente; infatti, vorrei impararlo adeguatamente. Inoltre, nella figura ho rappresentato il dialetto della città in cui vivo, Perugia. I colori utilizzati sono i seguenti: rosa per l'italiano, viola per il dialetto, verde per il tedesco, azzurro per l'inglese, giallo per il russo, verde chiaro per lo spagnolo e rosa chiaro per il francese. La scelta dei colori è stata per lo più casuale, con l'eccezione di inglese, tedesco e francese, che ho associato a colori specifici: l'inglese è rappresentato in azzurro perché sia la lingua sia il colore scelto sono i miei preferiti, mentre il tedesco è in verde poiché l'ho associato alle foreste tedesche. Infine, ho colorato la lingua francese di rosa chiaro perché non amo particolarmente né la lingua né il colore.

Per quanto riguarda le parti del corpo, ho collocato le lingue partendo dall'alto per finire verso il basso della figura per ragioni ben precise: appena fuori il perimetro della testa c'è lo spagnolo, il che rappresenta la mia poca conoscenza di questa lingua, mentre all'interno della testa ho deciso di rappresentare il tedesco perché è una lingua razionale e molto strutturata, che richiede concentrazione. Ho poi posizionato l'italiano sulle spalle del ritratto linguistico, perché è la mia lingua madre, che interpreto come supporto per l'apprendimento delle lingue. Nel mio cuore ci sono l'inglese, l'italiano e il dialetto. Queste sono le mie 'lingue del cuore', dato che mi ci sento molto legata: l'italiano è la mia lingua madre, con la quale sono cresciuta; il dialetto fa parte della mia vita e della mia identità, rappresenta per me chi sono veramente e da dove vengo¹².

Nel mio ritratto linguistico l'inglese si trova in tre parti del corpo: nel cuore, nella pancia e nelle mani. Per quanto riguarda la scelta del cuore, percepisco l'inglese

¹² Come simbolo letterario, per esempio, il cuore simboleggia soltanto il potere della vita, in generale, ma anche tanto l'energia del pensiero e del sentimento, nonché una conoscenza più profonda (cfr. Renger 2012). Per un'interpretazione dettagliata dei testi sui ritratti linguistici cfr. Thüne/Post (2021).

come la lingua straniera a me più vicina, e anche come la lingua più istintiva: talvolta mi risulta talmente facile parlare in inglese che mi basta seguire un discorso in lingua per continuare istintivamente a parlarla in seguito, anche se non sarebbe richiesto dalla situazione. Per questo motivo, ho rappresentato la lingua inglese anche nella pancia della figura. Infine, l'inglese si trova anche nelle mani per via della sua indubbia utilità: oggi, è la lingua più importante a livello internazionale, con la quale è possibile comunicare e comprendersi facilmente in tutti i Paesi del pianeta. Nella parte bassa del ritratto linguistico troviamo la lingua russa, che mi appassiona molto, ma che, purtroppo, non esercito più da due anni. Pertanto, il posizionamento nelle gambe della figura simboleggia una dimenticanza graduale. Infine, il francese è rappresentato nei piedi del ritratto linguistico per due motivi: in primo luogo, ho studiato questa lingua solo alla scuola secondaria di primo grado e ora non la parlo più, ho dimenticato quasi tutto; in secondo luogo, non amo questa lingua e in questo contesto, dal mio punto di vista, i piedi sono la parte del corpo che può esprimere al meglio sentimenti negativi.

Il testo non è stato scritto contemporaneamente al ritratto linguistico, quindi presenta una logica diversa rispetto agli esempi tratti dai dialoghi, che, invece, si sono sviluppati spontaneamente dopo la fase del disegno; ciononostante, e pur presentando una struttura monologica, la sua funzione è la stessa, e cioè è una riflessione sull'esperienza linguistica. La struttura del testo, che si apre con un elenco delle sette lingue che compongono il suo repertorio linguistico e presenta un primo commento alla scelta dei colori, mostra l'enfasi dell'autrice.

L'autrice distingue tra i colori che ha scelto 'casualmente' per le sue lingue e quelli per i quali ha operato una scelta ben precisa. Nomina dapprima la sua lingua madre, l'italiano, e il suo dialetto regionale (di Perugia), per poi menzionare il russo e lo spagnolo. Per lei, dunque, la scelta del "rosa per l'italiano, [...] viola per il dialetto, [...] giallo per il russo, verde chiaro per lo spagnolo" è stata casuale. Al contrario, il colore azzurro, utilizzato per l'inglese, è il suo colore preferito; in questo caso, si stabilisce quindi una forte connessione personale tra la lingua e il colore ad essa associato. Diverso è il caso del verde, scelto per il tedesco in quanto connotazione tipica della Germania, più precisamente delle "foreste tedesche". Segue, infine, la giustificazione della scelta del rosa chiaro per il francese, che, a differenza dell'inglese e dell'azzurro, rappresentano la lingua e il colore meno amati dall'autrice. A prima vista, la distinzione lessicale tra "rosa per l'italiano" e "rosa chiaro per il francese" potrebbe apparire problematica. Ai fini dell'interpretazione, sono però rilevanti le percezioni personali dei colori: uno sguardo più attento al ritratto linguistico rivela che il viola è in realtà una versione più scura del rosa, così come il dialetto è percepito come una varietà più antica della lingua italiana. Risulta, dunque, evidente come i colori del ritratto linguistico presentino dei riferimenti che possono rimanere celati e impliciti sul piano lessicale.

La scelta dei colori deve essere, dunque, interpretata anche alla luce delle altre parti del testo, che riguardano le parti del corpo selezionate dall'autrice. Proprio all'inizio del testo, CC dichiara di essere interessata allo spagnolo e di volerne approfondire lo studio in futuro. Il colore verde chiaro, associato allo spagnolo e collocato intorno alla testa, dove occupa ancora poco spazio a causa del basso livello di conoscenza, acquisisce così una connotazione positiva. Anche il tedesco si trova nella testa della figura, da un lato per via della struttura razionale della lingua, dall'altro per lo sforzo cognitivo e la concentrazione richiesti all'autrice per imparare la lingua.

Interessante è poi la connessione con la lingua madre italiana, posta sulle spalle e che rappresenta per l'autrice un supporto per l'apprendimento linguistico. La spiegazione

fornita da CC può essere soggetta a più interpretazioni: se, da un lato, la lingua madre si rivela un bagaglio sicuro, che aiuta l'autrice ad affrontare lo studio delle altre lingue, l'attività di apprendimento può comportare una continua comparazione linguistica, che può risultare tanto complessa quanto, talvolta, gravosa (di conseguenza, potrebbe pesare sulle spalle).

Inoltre, l'inglese, l'italiano e il dialetto sono chiaramente descritti come "lingue del cuore", e rappresentano l'identità dell'autrice. Nel corpus oggetto di indagine il cuore viene menzionato nella maggior parte dei dialoghi, spesso anche come simbolo. Mentre non sorprende che CC collochi nel cuore la lingua madre e il dialetto d'origine, nel caso dell'inglese si tratta di un chiaro posizionamento in qualità di lingua straniera preferita. L'inglese appare, infatti, anche in altre parti del corpo (pancia e mani), che rimandano a ulteriori implicazioni, come quella di essere la lingua più istintiva di CC ("che viene dalla pancia") nonché una lingua con cui si può comunicare ovunque e che apre alla possibilità di azione nel mondo (mani). Problematico è, invece, è il rapporto con il russo, minacciato da un graduale oblio, ragione per cui l'autrice la colloca nella parte inferiore del corpo. Tuttavia, ancora più in basso, nei piedi, si posiziona il francese, la lingua meno amata da CC.

Se si considerano il ritratto linguistico e il testo nel loro insieme, appare evidente che sia i colori che le lingue ad essi associate costituiscono importanti elementi strutturali. È possibile operare una distinzione tra rappresentazione narrativa (il testo) e rappresentazione visiva (l'immagine), che si sviluppano con l'aiuto della ripetizione e della focalizzazione. Tanto nell'immagine, quanto nel testo, l'informatrice segue una gerarchia semiotica dall'alto verso il basso (cfr. Kress/van Leeuwen 2006): ciò che si trova nella parte più alta dell'immagine è particolarmente – e positivamente – enfatizzato; al contrario, le parti collocate in basso assumono minore importanza o un significato negativo. Nel testo, la ripetizione crea una particolare rilevanza testuale: l'italiano, in quanto lingua madre, viene menzionato tre volte, il dialetto e lo spagnolo due volte ciascuno, mentre l'inglese ricorre in più punti, a conferma dell'importanza data dall'autrice a questa lingua nella sua esperienza linguistica. Un punto focale dell'immagine è costituito dal cuore, dipinto come elemento aggiuntivo rispetto alla figura originale e che, in quanto simbolo e attraverso il molteplice utilizzo del colore, assume un significato particolarmente rilevante nell'esperienza linguistica di CC.

Osservando il modo in cui è stato colorato questo ritratto linguistico, qui scelto come esempio esemplificativo, emerge come la dimensione semantica dei colori suggerite da Heller (cfr. par. 3.) si sovrappongono solo in parte alle colorazioni motivate dall'autrice. Per esempio, il verde è generalmente sinonimo di natura, vita, salute, giovinezza e speranza (cfr. Heller 1989 di cui al par. 3.); nel testo, l'autrice differenzia tra il verde, che associa al tedesco e alla foresta tedesca, cioè a un aspetto della natura, e il verde chiaro, che rimanda allo spagnolo e al suo desiderio di apprenderlo ancora meglio (si tratta quindi di una speranza). Nel caso di Heller, il giallo sta per ottimismo, illuminazione e gioia di vivere; l'informatrice, invece, usa il giallo per una lingua (il russo) che conosce poco e che sta progressivamente dimenticando.

Nel complesso, immagine e testo offrono uno sguardo sulla ricostruzione dell'esperienza linguistica. I temi focali dei commenti ai ritratti linguistici sono la percezione della lingua madre e delle altre lingue così come la descrizione dell'esperienza linguistica. I dialoghi e le loro trascrizioni mostrano ambivalenze e attribuzioni linguistiche, situazioni di apprendimento, ricordi linguistici e desideri per il futuro; tuttavia, non si tratta sempre di affermazioni univoche, bensì di una serie di attribuzioni che hanno un effetto reciproco

sui colori e sulle parti del corpo. Questo porta alla creazione di un'istantanea raffigurante la persona mentre descrive il suo repertorio linguistico in un momento ben preciso. Dato che il ritratto linguistico può essere ripetuto, sarebbe interessante raccoglierne le diverse versioni per confrontarle nel tempo, come suggerisce il Quadro comune europeo di riferimento per l'apprendimento delle lingue (CEFR).

5. Conclusioni

Gli studenti, i cui ritratti linguistici sono alla base delle considerazioni esposte nel presente saggio, hanno utilizzato colori diversi per rappresentare le proprie lingue. Ad esempio, confrontando le associazioni al simbolismo dei colori elencate da Heller (1989), è possibile notare che, nel caso del rosso e del giallo, i collegamenti fatti dagli studenti vanno decisamente nella stessa direzione. Il colore più usato è, infatti, il rosso, che esprime soprattutto l'intensità dell'esperienza linguistica, vissuta nelle diverse parti del corpo. Il fatto che il giallo simboleggi generalmente la gioia di vivere trova una sua esemplificazione tra gli studenti che hanno associato questo colore al sole. In senso lato, anche le attribuzioni degli altri colori si corrispondono, con l'eccezione del rosa chiaro, che CC connota negativamente (cfr. par. 4.), e del bianco, che spesso non è stato usato consapevolmente, ma è emerso per caso sotto forma di uno spazio rimasto libero all'interno del ritratto linguistico. Inoltre, dal testo di CC emerge che l'utilizzo di certi colori è percepito come accidentale. Il modo in cui i significati vengono associati ai colori, infine, non è sempre estrapolabile direttamente dal ritratto, ma emerge nei dialoghi tra gli informatori.

Un'altra questione che si pone nell'interpretazione dei ritratti linguistici riguarda la concentrazione degli informatori su parti del corpo ben specifiche. A tal riguardo, è possibile orientarsi sulle tre dimensioni interpretative di Kress/van Leeuwen (2006). Il primo criterio, il valore informativo, cioè la collocazione di elementi in determinate zone dell'immagine (destra o sinistra, in alto o in basso), indica che gli studenti hanno proceduto dall'alto verso il basso. Ciò è confermato dal fatto che la testa della figura è stata colorata più frequentemente. L'esperienza del discorso in questo gruppo sembra essere caratterizzata, sotto un punto di vista puramente quantitativo, da una forte componente cognitiva. Dato che la testa è la parte del corpo che riceve maggiore attenzione, è possibile affermare che soddisfi il criterio di "salienza". In certi casi sono stati disegnate le orecchie e la bocca oppure anche i capelli come elementi aggiuntivi, rilevanti per l'esperienza linguistica dell'individuo e ai quali si fa riferimento da un punto di vista semiotico. Lo stesso discorso si applica ai cuori disegnati nei ritratti. In Europa si è assistito ad una lunga tradizione dualistica che combina testa (come parte razionale)¹³ e cuore (come parte emotiva) in qualità di sedi centrali della comprensione umana. Successivamente, tale dualismo ha iniziato a includere anche il ventre come organo interno e come mezzo di espressione

¹³ Cfr. Sherifian et al. (2008: 7): "The much discussed Cartesian dualism, characterized by a 'disembodied rational mind', is a 'mind-brain split' as a 'mind-body split' (Stevens 1997: 268-269; see also Damasio 1994). The diachronic shift to the dominance of dualism in West Asian and Western thought, involving replacement of heart-expressions by head-expressions in related languages [...], is generally linked to the development in medicine and philosophy in the sixteenth and seventeenth centuries, when the 'real function of the heart was discovered'".

dell'esperienza corporea più istintiva¹⁴. Sorprendentemente, per la pancia vengono però usati meno colori, e con significati ancora diversi: per esempio, non viene utilizzato il verde (che è associato alla natura), bensì l'arancione (qui con un valore positivo).

Nei ritratti linguistici si possono inoltre rintracciare vari esempi per la terza categoria di Kress/van Leeuwen (2006), la "composizione": da un lato, i punti in cui colori diversi vengono utilizzati contemporaneamente nelle stesse parti del corpo (come nel caso delle strisce o dei punti); dall'altro lato, quelle parti della figura lasciate vuote, per dimostrare che l'esperienza linguistica è particolarmente intensa su parti del corpo molto specifiche, oppure per lasciare spazio a possibili sviluppi ulteriori. Il fatto che anche mani, braccia, piedi e gambe vengano colorati è espressione dell'*agency* degli informanti, cioè dell'azione concreta (ad esempio, nel caso delle mani, rimanda ai gesti linguistici in italiano, oppure all'uso quotidiano di una data lingua, ad esempio dell'inglese) o del movimento nello spazio (ad esempio, le lingue possono generare opportunità di lavoro o permettere alle persone di viaggiare).

Dai risultati di questa ricerca emerge come l'assegnazione di significati assoluti all'uso dei colori risulti difficoltosa. Ciò è ulteriormente confermato da aspetti che non si è potuto approfondire in questa sede, come le sfumature più chiare o più forti dello stesso colore, i tratteggi o le altre colorazioni strutturanti (ad esempio tratti, cerchi, ecc.)¹⁵, in parte legati all'intensità dell'esperienza linguistica o interpretabili come astrazioni dal repertorio linguistico e dall'esperienza linguistica. Come dimostrano gli esempi esaminati, i dialoghi costituiscono, dunque, un mezzo esplicativo fondamentale.

Nel tentativo di analizzare i colori e la loro frequenza nella riproduzione del corpo, emerge la presenza di un'interfaccia tra uso personale e tradizione culturale¹⁶. Questo vale sia per i colori sia per il simbolismo del corpo. La concettualizzazione delle immagini corporee ha una lunga tradizione in numerose culture, che sono state ripetutamente oggetto di indagini in etnolinguistica o linguistica culturale (cfr. i singoli studi in Sharifian 2015; per una panoramica cfr. Sharifian 2017). Da questo punto di vista, numerose ricerche sono state condotte anche sull'uso delle metafore (cfr. ad esempio Sharifian et al. 2008), la cui importanza per le composizioni culturali, i testi e i modelli mentali è stata dimostrata dalla linguistica cognitiva (cfr. Sherifian 2017: 11). La centralità assunta dalle parti del corpo che presentano una connotazione culturale nella loro dimensione 'interna', come la testa, il cuore e la pancia, è diventata particolarmente evidente per mezzo degli

¹⁴ Cfr. anche Sherifian et al. (2008: 15): "The stomach and the intestines are not very productive domains in emotion conceptualizations and the author intimates that we are not dealing with a cultural model here, but with a more universal instantiation of embodiment".

¹⁵ Cfr. Busch (2018a: 92): "Analytical structures can also be looked at in terms of their degree of abstraction and their accuracy. Since linguistic repertoires are not exactly palpable entities, their representations will always be abstract to some degree".

¹⁶ Sul tema delle diverse concezioni culturali del colore, cfr. Sharfian (2017: 8): "Several studies, for example, have shown differences in categorisation of colours, in particular blue and green, between Japanese and (American) English speakers (e.g., Uchikawa & Boynton, 1987). Kuriki et al. (2017, p. 2) note that the Japanese words *ao* (blue) and *midori* (green) were used more or less interchangeably [...]. In present-day Japanese, *ao* is still used to denote certain green things, as well as being an abstract color term for blue things in general, whereas *midori* always names only green things'. Finally, different languages may have different cultural *metaphors* involving colour. Some English expressions that reflect such cultural metaphors are *white lie*, *black sheep*, *black market*, *black humour*, *green old age*, *red tape*, etc. Just to focus on the first two, a harmless and trivial lie is conceptualised as a white lie, and a family member who is regarded as a disgrace to the family is conceptualised as the family's black shee".

studi comparativi¹⁷ e delle cosiddette *embodied cultural metaphors*¹⁸, le metafore culturali che mettono in relazione il corpo umano con un'immagine. Nel complesso, tali studi linguistici e culturali confermano l'importanza di lavorare con immagini che rappresentano il corpo¹⁹. Studi futuri sui ritratti linguistici potrebbero riguardare l'uso delle metafore nei dialoghi e approfondire il posizionamento ideologico delle lingue (cfr. Platzgummer 2021), mettendo così in luce valutazioni positive o negative implicite di lingue e varietà sia nei ritratti linguistici sia nella fase descrittiva. Le attribuzioni fatte (lingua del cuore, lingua utile ecc.) possono talvolta apparire come stereotipi, ma, in quanto tali, sottolineano l'esperienza linguistica, il suo condizionamento e le difficoltà nel tematizzarla con parole proprie.

Bibliografia

- Bamberg, M. (1999) 'Is there anything behind discourse? Narrative and the local accomplishment of identities', *Challenges to Theoretical Psychology*, 67, 220-227.
- Blommaert, J. (2010) *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990) *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Wien: Braumüller.
- Busch, B. (2010) 'Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten', in *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*, 40, 58-82
- Busch, B. (2017) 'Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of Spracherleben – the lived experience of language', *Applied Linguistics*, 38 (3), 340-358.
- Busch, B. (2018a) 'Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung', *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93, 53-70.
- Busch, B. (2018b) 'The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations', *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 1-13. https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/WP187_Busch_2016_Methodology_in_biograp.pdf (19/05/2022).

¹⁷ Cfr. Sharifian et al. (2008: 4): "Both cultural models of the mind and more scientific approaches in philosophy and/or medicine have in various cultures invoked central parts of the human body as the locus of the mind. The major loci have been the abdomen region, the heart region and the head region or, more particularly, the brain region. These three types of conceptualizations can be labeled 'abdominocentris', 'cardiocentris', and 'cerebrocentrism' (or 'cephalocentrism'), respectively. These three labels only intend to capture the idea that the region in question is the main centre, which does not exclude a similar role for body parts in other regions".

¹⁸ "Conceptual metaphors are usually derived from bodily experiences; cultural models, however, filter bodily experiences for specific target domains of conceptual metaphors; and cultural models themselves are very often structured by conceptual metaphors" (Sharifian et al. 2008: 29).

¹⁹ Sharifian et al. (2008: 13) affermano: "languages [...] reveal a tendency to employ the domain of internal body organs as a source of conceptualizations for the human faculties of thought and emotion, for personality traits, for mood, etc. This is not astonishing, in view of the fact that people all over the world, independent of their cultural back grounds and culture-specific conceptualization of the body itself, do have bodies that are basically similar and therefore necessarily share bodily experiences".

- Busch, B. (2021) 'The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources', *International Journal of Multilingualism*, DOI: 10.1080/14790718.2021.1898618.
- Dobrovol'skij, D. e E. Piirainen (2005) *Figurative Language. Cross-cultural and cross-linguistic perspectives*, Leiden: Brill.
- Dolto, F. (1984) *L'immagine inconsciente del corpo*, Paris: Éditions du Seuil.
- Duranti, A (2004) 'Agency in Language' in Alessandro Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology*, Malden: Blackwell, 451-474.
- Gogolin, I. e U. Neumann (1991) 'Sprachliches Handeln in der Grundschule', *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6-13.
- Gumperz, J. J. (1964) 'Linguistic and Social Interaction in Two Communities', *American Anthropologist*, 66, 137-153.
- Heller, E. (1989) *Wie Farben wirken. Farbpsychologie. Farbsymbolik. Kreative Farbgestaltung*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Kalaja, P. e A. Pitkänen-Huhta (2018) 'Visual methods in applied language studies', *Applied Linguistics Review*, 9 (2-3), 157-176.
- Kress, G. e T. van Leeuwen (2006) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Oxon/New York: Routledge.
- Krumm, H.-J. e E.-M. Jenkins (2001) *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*, Wien: Eviva.
- Lakoff, G. e M. Johnson (1980) *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. (1974) *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin: De Gruyter.
- Platzgummer, V. (2021) *Positioning the Self. A Subject-Centred Perspective on Adolescents. Linguistic Repertoires and Language Ideologies in South Tyrol* [tesi dottorale non pubblicata]. Universität Wien.
- Purkartshofer, J. (2011) 'Sprachliche Räume als Teil multilingualer Familienentwürfe – ausgesprochene Erwartungen werdender Eltern' in Eva-Maria Thüne e Anne Betten (Hg.), 261-291.
- Renger, B. (2012) 'Herz' in Günter Butzer e Joachim Jacob (Hg.), *Metzlers Lexikon literarischer Symbole*, Stuttgart/Weimar: Metzler, 180-181.
- Sharifian, F. (Hg.) (2015) *The Routledge Handbook of Language and Culture*, Abingdon: Routledge.
- Sharifian, F. (2017) *Cultural Linguistics. Cultural conceptualisations and language*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Sharifian, F et al. (Hg.) (2008) *Culture, body, and language: conceptualizations of internal body organs across cultures and languages*, Berlin/New York: Mouton De Gruyter.
- Selting, M. et al. (2009) 'Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)', *Gesprächsforschung*, 10, 353-402.
- Thoma, N. (2018) *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*, Bielefeld: Transcript.
- Thüne, E. M. e A. Betten (Hg.) (2011) *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien*, Rom: Aracne.
- Thüne, E.-M. e S. Post (2021) 'Sprachbiografien als didaktisches Instrument schulischer Reflexion über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven auf

autobiografisches Schreiben in Sprachlernklassen' in: Renata Behrendt e David Kreitz (Hg.), *Autobiografisches Schreiben in Bildungskontexten. Konzepte und Methoden*, Bielefeld: wbv, 77-94.

Lingua ricordata ed espressione dell'identità nel *Berliner Wendekorpus*

Francesco Farina*

Il presente contributo tratta del repertorio linguistico plurilingue della Berlino riunificata. Con l'ausilio di strumenti di analisi propri del campo di indagine sulle biografie linguistiche verranno esaminati passaggi di interviste narrative selezionate dal *Berliner Wendekorpus* e, con esse, il ricordo delle varietà linguistiche di Berlino, problematizzato alla luce del lavoro sull'identità messo in atto dai soggetti ricordanti e narranti. Il contributo ha, pertanto, l'obiettivo di illustrare possibili strumenti per lo studio critico di come i soggetti ricordanti elaborino, a livello linguistico-discorsivo, la loro identità.

Keywords: esperienza linguistica, repertorio plurilingue, interviste narrative, *Berliner Wendekorpus*

1. Introduzione

Il presente articolo affronta, sulla scorta delle considerazioni di Brigitta Busch (2013), la questione del plurilinguismo e delle biografie linguistiche. Tali concetti verranno dapprima introdotti e posti in relazione alle esperienze dei Berlinesi relative alla Riunificazione dei due stati tedeschi (cfr. par. 2.), per poi illustrare nozioni di linguistica applicata e semiotica funzionali all'analisi proposta (cfr. par. 3.). Nella quarta ed ultima sezione verrà presa in considerazione una selezione di narrazioni autobiografiche tratte dal *Berliner Wendekorpus*, allo scopo di evidenziare la relazione fra i soggetti ricordanti e narranti e il fenomeno del plurilinguismo berlinese all'epoca della Riunificazione; inoltre, tramite l'osservazione e la problematizzazione di elementi linguistici e discorsivi contenuti nelle interviste narrative esaminate, verrà indagato il modo in cui gli intervistati elaborano la loro identità (socio-linguistica).

2. Plurilinguismo nella Berlino riunificata

L'oggetto d'analisi del presente studio, il ricordo dell'esperienza del plurilinguismo della Berlino riunificata, si trova in stretta relazione con gli eventi geopolitici di cui è stata teatro l'Europa dopo il secondo conflitto mondiale e, nello specifico, con la costruzione del

* francesco.farina2@studio.unibo.it.

Muro di Berlino¹. Tali forme di plurilinguismo – da intendersi nelle tre accezioni proposte da Busch (2013: 9-10): (a.) molteplicità di discorsi (la capacità di riferirsi mediante risorse linguistiche a spazi e tempi costituiti ideologicamente), (b.) molteplicità di voci (il posizionamento linguistico dei parlanti rispetto a visioni del mondo e discorsi costituiti ideologicamente) e (c.) molteplicità di lingue (l'insorgere di elementi di differenziazione socioculturale nella lingua) – devono, quindi, essere considerate nel contesto storico dei primi anni Novanta. Dal punto di vista sociolinguistico Berlino era, infatti, luogo privilegiato dove osservare come, a causa di una divisione politica, amministrativa e materiale, si fossero potute formare due comunità linguistiche² distinte con repertori linguistici³ e identità culturali differenti e distintivi. La riunificazione delle due entità statali tedesche e, con esse, di Berlino Est e Berlino Ovest ha rappresentato uno smottamento nello *status quo* linguistico e sociale, rendendo inevitabili un riorientamento morale (cfr. Dittmar e Bredel 1999: 31) e il confronto con nuovi ordini del discorso (cfr. Fix 2014: 27). La struttura di tali rapporti e il modo in cui questi sono regolati (cfr. Fix 2001: 78-79) nelle pratiche e nelle prassi discorsive, vale a dire “all the accepted ways of formulating a message” (Gumperz 1964: 138) in una comunità linguistica e, nel concreto, in quella della Berlino riunificata, hanno assunto la fisionomia di elementi di riconoscimento marcati (cfr. Busch 2013: 29) e, pertanto, indicativi dell'identità (sociolinguistica) personale. Caduto il Muro, nella tensione fra (l'assenza di) potere e la (non) appartenenza al gruppo (cfr. Busch 2013: 18-19) si è generata, nei membri delle due comunità linguistiche, la sensazione che il contesto sociolinguistico in cui (inter)agivano fosse diventato loro estraneo. La relazione fra questi elementi extralinguistici, la lingua e i modi in cui questa è esperita e percepita verranno affrontati nella sezione seguente.

3. Biografie linguistiche e interviste narrative come metodologia di analisi dell'elaborazione dell'identità

Per *biografia linguistica* si intende “il fatto [...] che le persone si trovino in relazioni con la lingua, le lingue e le varietà linguistiche in un processo evolutivo influenzato da eventi biografici rilevanti dal punto di vista linguistico”⁴ (Tophinke 2002: 1). Il rapporto dei parlanti con la lingua (o le lingue) può, pertanto, configurarsi come (a.) la storia vissuta

¹ Sconfitto il Nazionalsocialismo e conclusa la Seconda Guerra Mondiale, nell'agosto del 1945 la Germania fu divisa in quattro zone di occupazione da Stati Uniti d'America, Unione Sovietica, Regno Unito e Francia. Con l'approvazione della Legge fondamentale (*Grundgesetz*) nel maggio del 1949, dalle tre zone di occupazione occidentali nacque la Repubblica Federale Tedesca (nota anche con l'acronimo di BRD). Nell'area posta sotto l'amministrazione sovietica si formò, invece, uno stato satellite dell'URSS, senza elezioni libere né opposizione politica: la Repubblica Democratica Tedesca, conosciuta anche con l'acronimo DDR. Il 13 agosto 1961, reagendo ai tentativi di fuga dei cittadini della DDR verso Ovest, fu eretto il Muro di Berlino, manifestazione concreta dello stato di tensione fra i due Paesi e, a livello internazionale, fra i blocchi cui questi appartenevano.

² Sulla scorta di Gumperz (1968: 381) si può definire come comunità linguistica “any human aggregate characterized by regular and frequent interactions by means of a shared body of knowledge, verbal signs and set off from similar aggregates by significant differences in language use”.

³ Per *repertorio linguistico* sono da intendersi “all varieties, dialects or styles used in a particular socially defined population, and the constraints which govern the choice among them” (Gumperz 1982: 51).

⁴ den Sachverhalt [...], dass Menschen sich in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess befinden, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist. Tutte le traduzioni sono a cura di chi scrive.

dell'acquisizione di una o più lingue e varietà linguistiche, (b.) la storia ricordata di esperienze linguistiche di rilievo o (c.) la ricostruzione, in forma scritta o parlata, di una biografia linguistica (cfr. Tophinke 2002: 1). Un'altra definizione, che si discosta leggermente dalla prima, è proposta da Fix (2010: 11), che distingue fra l'uso dell'espressione *biografia linguistica* negli studi di orientamento acquisizionale e in quelli di taglio sociolinguistico, in cui l'analisi del ruolo della lingua nella vita del soggetto narrante si svolge da una prospettiva presente. Gli studi condotti dalla prospettiva contemporanea della *Oral Language History* poggiano sull'assunto che le caratteristiche precipue dell'uso linguistico dei soggetti parlanti possano essere spiegate ponendole in relazione ai mutamenti sociopolitici e alla conseguente evoluzione della lingua. A partire da questo approccio e dalla concezione di biografia linguistica come ricostruzione del proprio rapporto con la lingua, realizzata tramite gli strumenti del linguaggio verbale, è possibile indagare la semiosi, il processo tramite cui qualcosa acquisisce significato (cfr. Morris 1988: 20), dell'Io rispetto alla lingua cui ci si riferisce nel testo realizzato dall'Io narrante medesimo. In questo modo il testo diventa, allo stesso tempo, strumento e oggetto di analisi. Per raggiungere tale obiettivo e studiare il rapporto fra il soggetto narrante e il contesto plurilingue è utile avvalersi dall'intervista narrativa (al proposito si veda, ad es., Deppermann 2013). Grazie alla riproduzione di un evento comunicativo in cui un intervistatore induce il soggetto intervistato a raccontare le proprie esperienze biografiche ricostruendo un certo fenomeno, è possibile, infatti, avere accesso (a.) a pratiche normalmente precluse all'analista, (b.) alla dimensione storico-biografica del racconto personale dell'intervistato, (c.) al significato soggettivo che egli vi attribuisce e (d.) alle macrostrutture che riguardano il soggetto narrante.

Richiamare alla memoria esperienze passate tramite l'atto narrativo concreto dell'intervista è funzionale, tanto a livello individuale quanto a livello collettivo, alla costruzione e all'istituzione dell'identità, che viene a configurarsi come testo (cfr. Bruner e Weisser 1995; Smorti 1997, in Stame 2004: 8; Spieß/Tophinke 2018). In linea con le osservazioni sull'esperienza del plurilinguismo, Spieß/Tophinke (2018: 195) spiegano che la persona narrante, tramite la presentificazione, realizzata verbalmente, della propria storia, fonda la propria identità. Compiendo tale atto di posizionamento sociale⁵, il soggetto narrante (a.) esprime e crea la propria (non) appartenenza ad un gruppo socioculturale, (b.) stabilisce l'acquisizione, l'elaborazione, l'organizzazione e la costruzione della conoscenza, (c.) si accerta, in modo interattivo, di una visione del mondo condivisa e (d.) condivide, comunicando, mondi sociali. Le persone, mediante la presentificazione narrativa del passato messa in atto tramite gli strumenti del linguaggio verbale, non solo risultano in grado di ricreare e ricostruire la propria biografia, ma riescono anche a soddisfare il bisogno di spiegare il senso della propria storia e, soprattutto, della propria esistenza (cfr. Lorenzetti e Stame 2004: vii). Gli effetti pragmatici degli eventi linguistici elicitati con il metodo dell'intervista narrativa fanno sì che le narrazioni possano essere considerate come "sociolinguistic manifestations as well as discursive constructions of an array of social processes" (Gimenez 2010: 199). Tali manifestazioni sociolinguistiche, secondo Bucholtz/Hall (2005: 594), contengono elementi appartenenti ad ogni livello della struttura e dell'uso della lingua che, in accordo con la teoria semiotica dell'indessicalità⁶, possono assumere un significato sociale.

⁵ Secondo Davie/Harré (1990: 47) "the appropriate expression with which to talk about the discursive production of a diversity of selves".

⁶ La nozione risale alla teoria del segno di Peirce e viene definita da Michael Silverstein (2009: 756) "the principle of contextualization of linguistic and other signs-in-use, seen as a component of the meaning of the occurring sign-forms".

Seguendo Maurice Merleau-Ponty (2009: 214 ss.), che sostiene che la lingua sia, in prima istanza, una messa in relazione di Sé, una proiezione verso l'altro (cfr. Busch 2013: 23), e osservando (a.) ciò che viene detto nelle interviste, (b.) il modo in cui gli intervistati esprimono ciò che dicono e (c.) il fine degli enunciati prodotti (cfr. Lucius-Hoene e Depermann 2004: 117), è possibile scandagliare le prospettive personali degli intervistati e analizzare fenomeni più ampi. Nello specifico, al centro di questo studio si pone la (ri)definizione del repertorio linguistico della comunità linguistica berlinese, con l'analisi delle reazioni alla riunificazione delle due comunità linguistiche che si trovano a coabitare, fra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, nella stessa città, nonché dei conflitti che conseguono all'incontro-scontro fra le due comunità linguistiche, ovverosia dei posizionamenti dei soggetti narranti. Con *conflitto* si intende il rapporto con un diverso sistema di orientamento, con “modi alternativi di percepire, pensare, attribuire valore e agire visti, dalla maggior parte dei membri di una certa cultura, come normali, tipici e vincolanti”⁷ (Thomas 2005: 45). In termini più concreti, nelle interviste narrative del *Wendekorpus* di Berlino i conflitti emergono principalmente a causa del confronto con lo stato di transizione dovuto al collasso della Repubblica Democratica Tedesca e alla successiva riunificazione della Germania (cfr. Dittmar/Bredel 1999: 19-20), legato, altresì, alla necessità di riorientarsi materialmente e moralmente (cfr. Dittmar/Bredel 1999: 31), alla sensazione di perdita della patria (cfr. Dittmar/Bredel 1999: 21) e, non ultima, alla riorganizzazione, fra le altre cose, del precedente regime linguistico (cfr. Busch 2013: 29) e, come si è già fatto accenno, dei vecchi ordini del discorso (cfr. Foucault 1996: 11, in Fix 2014 : 27). La raccolta di interviste narrative orali rilasciate da Berlinesi dell'Est e dell'Ovest fra il 1993 e il 1996 perseguiva lo scopo di “documentare il radicale cambiamento sociale sopraggiunto con la caduta del Muro di Berlino nel 1989 come raccolta di esperienze individuali in quanto esempi di ‘memoria collettiva’”⁸ (Dittmar/Bredel 1999: 23). Al progetto parteciparono 33 Berlinesi dell'Est e 28 Berlinesi dell'Ovest di età ed estrazione socioeconomica differente, rilasciando un totale di 50 interviste narrative con una durata complessiva di 26 ore e 15 minuti. Oggi le registrazioni, digitalizzate, sono disponibili sul sito web della *Datenbank für gesprochenes Deutsch* del Leibniz-Institut für Deutsche Sprache di Mannheim sotto la Sigla *BW* (*Berliner Wendekorpus*)⁹.

4. Testualizzazione del Sé e plurilinguismo

Negli esempi riportati di seguito, Berlinesi dell'Est e dell'Ovest presentano i loro ricordi di come si siano confrontati con la nuova realtà venutasi a delineare a seguito degli eventi del 9 novembre 1989. Negli stralci di interviste narrative selezionati ci si è, quindi, concentrati (a.) sulla questione della distribuzione di dominanza del tedesco standard e del dialetto berlinese a Est e a Ovest (intervista a Jenny, nata nel 1971 a Berlino Est, par. 4.1), (b.) sul tentativo di nascondere specifiche varianti stigmatizzate che correlavano con la

⁷ [alternative] Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur [...] als normal, typisch und verbindlich angesehen werden.

⁸ den “sozialen Umbruch”, der mit dem Mauerfall 1989 eingetreten war, als Kollektion individueller Erfahrungen im Sinne eines “kollektiven Gedächtnisses” zu dokumentieren.

⁹ <https://dgd.ids-mannheim.de> (15/05/2022); si vedano anche gli esempi commentati sulla pagina web della Bundeszentrale für Politische Bildung: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/301575/wendekorpus-eine-audio-zeitreise-in-die-deutsch-deutsche-vergangenheit> (15/05/2022).

provenienza dalla parte orientale della capitale tedesca (intervista ad Alina, nata nel 1943 a Berlino Ovest, par. 4.2), (c.) sugli stereotipi che riguardano l'uso diverso della lingua (interviste a Jenny e a Gudrun, nata nel 1940 a Berlino Ovest, par. 4.3) e (d.) sulla critica ad abitudini linguistiche divergenti (intervista a Wolf, di Berlino Est, nato nel 1948, e a Gudrun, par. 4.4).

4.1 Tedesco standard e varietà berlinese quali mezzi di distanziamento e demarcazione

Il plurilinguismo è generalmente da imputare alla presenza, in una determinata area, di varietà linguistiche; negli studi linguistici, come, ad esempio, in Calvet (1987), cui si fa qui riferimento, queste vengono paragonate ad ‘armi’ cui si ricorre nel ‘campo di battaglia’ politico e sociale creato dalla/e lingua/e attraverso cui si segnalano e, perlocutivamente, si determinano le relazioni tra gruppi e persone. Nell’eterogenea situazione dialettale e sociolinguistica di Berlino era possibile riconoscere una forma di diglossia¹⁰, dovuta alla Riunificazione, che riguardava l’uso della lingua tipico della Germania Ovest e della Germania Est, con il primo percepito come varietà alta per la sua vicinanza alla norma del tedesco standard e il secondo come varietà bassa a causa della sua maggior marcatezza diatopica. Una testimonianza significativa della situazione sociolinguistica nella Berlino del periodo si può ravvisare nell’intervista narrativa identificata con la sigla BW -- E_00018, dove l’intervistata, Jenny, proveniente dall’Est, condivide la propria esperienza della situazione di plurilinguismo creata dalla caduta del Muro di Berlino e degli stereotipi ad essa connessi. Attraverso un uso frequente di *bedges*, segnali di vaghezza e distanziamento (cfr. Schwitalla 2011: 155, con riferimento a Lakoff 1973, a cui risale il termine inglese *bedging*), che appartengono al livello verbale e paraverbale, e sfruttando un’alternanza nelle espressioni deittiche, la parlante di Berlino Est non riferisce soltanto della situazione sociolinguistica della città, ma anche del diverso modo di esprimersi dei Tedeschi dell’Ovest e dell’Est, delle dinamiche che derivano da tali differenze linguistiche, nonché della distanza interpersonale e sociale che queste creano.

¹⁰ Sulla scorta di Ferguson (1959: 325) si viene a creare una situazione di diglossia quando due (o più) varietà linguistiche vengono usate da alcuni parlanti al verificarsi di determinate condizioni. Fra tali varietà, una è considerata alta (in inglese, *high variety*, o, abbreviato, *H variety*), mentre l’altra, bassa (*low variety* o *L variety*). Operando questa distinzione si può, quindi, notare che la varietà alta è parlata da “sector of society which excels through power, education, manners and/or heritage”, mentre alla varietà bassa rappresenta “the language of the others” (Kahane/Kahane 1979: 183).

Esempio (1) Intervista a Jenny (DGD, BW--_E_00018, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD8B-4965-4001-6>, Passaggi 11-12¹¹)

(2.0) und mit den komm wa eigentlich och zum großen teil eigentlich relativ gut aus also da is *eigentlich <i>nich</i> so der unterschied ost und west also kann man nich sagen * wir arbeiten gut zusammn(2.0) äh: * m (15.0) (14.8) ja vielleicht fällt mir jetzt noch was zur sprache ein * äh: ich habe festgestellt daß die 'ostler zum beispiel in berlin mehr berlinern als die westler wenn man mit westlern in kontakt tritt^ dann bemühen die sich doch sehr um eine sehr hochdeutsche ausdrucksweise * was dann auch irgendwo dazu führt daß man * naja son bißchen dann auch selbst abstand nimmt also was sind denn das jetzt für welche^ und * äh fängt dann: manchmal auch an richtich hochdeutsch zu reden weil man sich ja nich irgendwie so gebn will als sei man irgendwie n bißchen minderbemittelt oder^ * hat nich ditselbe wissen wie die (2.0) eh: dis is mir * ganz * besonders * aufgefalln und was ich son bißchen schlumm finde an dieser sprache bißchen schlumm finde an dieser sprache sind so: kleine einschub wörter wie zum beispiel also((unverständlich)) übahaupt kein sinn^ und irgendwas ham die halt^ und * wat jibts n da noch also dit sind sone wörter die ick wirklich schlimm finde und wat ich mir auf kein fall anjewöhn möchte * eh: ja (2.0)ja dann vielleicht noch mal ein paar * wörter zu den oder worte zu den sogenannten 'freiheiten * die wir ja nun * massenweise ham also was mich wirklich gefreut hat <i>un</i> immer noch freut <i>is</i> daß wir eben <i>jetz</i> eh: * ja * hört sich doof an muß ick einfach so sagen reisen^ können * also ick finds unheimlich aufregend^ da mal in diese länder zu fahrn die man eben früher <i>nich</i> so besuchen konnte * und genieße das auch und: * eigentlich sind meine ganzen nächsten ferien schon alle verplant daß ich dann ebend 'dahin fahre und 'dahin fahre und 'dahin fahre^ * und das macht mir wirklich sehr viel spaß * andere freiheiten sind nun * so * großartig nicht dazugekommen wenn	001 ...e, in generale, tutto fila 002 abbastanza liscio: non c'è una 003 gran differenza fra Est e Ovest, 004 non si vede. Lavoriamo bene 005 insieme. Beh, magari c'è ancora 006 qualcosa che mi viene in mente 007 sulla lingua. Mi sono accorta 008 che, ad esempio, quelli 009 dell'Est, a Berlino, parlano più 010 dialetto di quelli dell'Ovest se 011 ti imbatti in uno di loro. Si 012 sforzano proprio di parlare 013 pulito e poi succede che, beh, 014 si crei un po' di distanza. 015 Cioè, ma che succede... poi 016 iniziano a parlare tedesco 017 corretto perché, beh, non 018 vogliono sembrare, in un certo 019 senso, un po' inferiori o di non 020 avere le stesse conoscenze degli 021 altri... 'Sta cosa mi è proprio 022 saltata all'occhio e quello che 023 non mi piace di questo modo di 024 parlare, che mi sembra un po' 025 brutto di questo modo di parlare 026 sono, insomma, quelle paroline a 027 mo' di riempitivo, come "per 028 esempio", "insomma": non hanno 029 senso, veramente, no. E poi, 030 cos'altro. Queste sono parole 031 che a me proprio non piacciono e 032 a cui non riesco proprio ad 033 abituarli. E poi, magari, 034 qualche altra parola su queste 035 specie di libertà che, beh, 036 abbiamo tutti adesso. La cosa di 037 cui sono stata contentissima e 038 sono ancora contenta è che 039 adesso, insomma, sembra stupido, 040 però, beh, possiamo viaggiare, 041 cioè, mi sembra pazzesco andare 042 in quei Paesi dove prima non ci 043 si poteva andare. E ne 044 approfitto anche, in effetti ho 045 le ferie già tutte programmate, 046 prima da una parte, poi qua, poi 047 là, e mi diverto un sacco. Le 048 altre libertà, beh, non sono 049 tutta 'sta gran roba, se, ad 050 esempio, penso alla libertà di 051 espressione. Voglio dire, prima 052 non è che ce l'avevamo, però 053 nessuno può venirmi a dire che 054 oggi abbiamo una libertà di 055 espressione senza limiti. Io, 056 beh, diciamo, finora, l'ho 057 provato sulla mia pelle cosa 058 vuol dire non poter dire la 059 propria opinione. Per dire, al 060 lavoro sei costretto a tenerti
--	--

ich jetzt bloß mal an die	061	le tue idee politiche per te se,
'meinungsfreiheit denke * ich	062	ad esempio, non coincide con le
meine die hattn wa ja vorher nu	063	opinioni più diffuse. Poi,
nich^ * aba mir kann ooch keiner	064	ancora, non puoi manifestare
azählen daß wa nu heute auch die	065	dissenso verso certi eventi
grenzenlose meinungsfreiheit ham *	066	politici.
ick habs * bis jetz * ebend schon	067	
* äh: * sagn wa mal am eigenen	068	
leibe erfahrn was es heißt * äh:	069	
nich seine eigne meinung sagn zu	070	
dürfen * is fängt dabei an daß man	071	
eben beruflich gezwungen ist * äh:	072	
mit seiner politischen meinung	073	
hinterm berg zu halten^ * sollte	074	
sie jetz groß von vielleicht von	075	
der gesamtmeinung ab abgehn s geht	076	
weita * daß man seinn protest zu	077	
bestimmten politischen ereignissen	078	
nicht ausdrück verleihen kann	079	
(2.0) daß ehm: da von: (2.0) der	080	La polizia, beh, interviene
polizei bemühungen untanommn werdn	081	perché non si possa
daß man auf keinn fall seiner *	082	assolutamente esternare le
meinung seine meinung kund tut *	083	proprie idee, no. 'Sta cosa non
ja^ * dis gefällt * mir also	084	mi piace per niente e faccio
übahaupt nich * und * mir fällt es	085	fatica, beh, a starmene buona se
jetzt auch immer schwer^ * äh: *	086	leggo di nuovo sul giornale che
so da ruhich zu bleiben wenn ich	087	gran libertà abbiamo, quanto
wieda in der zeitung lese was für	088	siamo democratici e blablabla. È
'freiheiten wir doch ham und wie	089	ovvio che, insomma, tante cose
demokratisch wir doch sind und *	090	sono cambiate in meglio, basta
pipapo natürlich hat sich viel zum	091	pensare agli ultimi anni, però,
positiven verändert * äh: (1.0)	092	personalmente, vorrei proprio
(2.0) wenn man mal jetzt die	093	sottolineare la mia libertà di
letzten jahre so betrachtet aba *	094	viaggiare dove mi pare.
herausheben möcht ich eigentlich	095	
persönlich bloß diese freiheit die	096	
ich mir nehmen kann * hinzureisen	097	
wo ich möchte * ja	098	

Il resoconto di Jenny sulle divergenze nella Berlino riunificata si apre con un esempio di contraddizione coerente¹². Con l'aiuto di questo espediente retorico e delle risorse semantiche appena visibili sulla superficie dell'enunciato, Jenny esprime una relazione contrastante fra Tedeschi dell'Est e dell'Ovest tale che la valutazione negativa e stereotipata dell'altro gruppo non risulti incoerente (cfr. “mit den komm wa eigentlich och zum großen teil eigentlich relativ gut aus”, ‘...e, in generale, tutto fila abbastanza liscio’, r. 001-003; “also was sind denn das jetzt für welche^”, ‘Cioè, ma che succede...’, r. 019-020). Questa strategia comunicativa mira a non danneggiare la faccia (*face*)¹³ di chi parla (cfr.

¹¹ Al fine di facilitarne la lettura, gli estratti delle interviste della DGD sono stati numerati *ex novo*. Si fornisce, inoltre, una traduzione italiana tesa a rendere il senso dei passaggi riportati. In corsivo e in grassetto sono stati segnalati, rispettivamente, marcature in senso diafasico ed elementi del tedesco colloquiale berlinese, inevitabilmente non apprezzabili nella traduzione italiana; non sempre apprezzabili in traduzione sono altresì elementi tipici del parlato spontaneo, come ripetizioni, interruzioni, correzioni. Le righe citate nel testo, in fase di analisi, si riferiscono alla numerazione dell'originale tedesco.

¹² Con questa espressione Roth (2005: 202 ss.) indica il processo discorsivo tramite il quale si esprime uno stereotipo per poi, mediante una congiunzione avversativa, ricondurlo a un caso isolato concreto, con lo scopo di attenuare la portata dello stereotipo.

¹³ “Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes – albeit an image that others may share”, spiega Goffman (1967: 5).

Roth 2005: 202 ss.). L'affermazione che, a Berlino Est, si faccia un uso più frequente del dialetto berlinese trova espressione, alla riga 010, in una descrizione realizzata da una prospettiva esterna: il gruppo cui appartiene anche la narratrice è qui indicato con il nome "Ostler" ('Tedeschi dell'Est') e gli altri suoi riferimenti testuali sono realizzati col deittico, paragonabile al *si* impersonale italiano, "man" ("wenn man mit westlern in kontakt tritt^", 'se ti imbatti in uno di loro', r. 012-013; "was dann auch irgendwo dazu führt daß man * naja son bißchen dann auch selbst abstand nimmt", 'e poi succede che, beh, si crei un po' di distanza', r. 016-019; "weil man sich ja nich irgendwie so gebn will als sei man irgendwie n bißchen minderbemittelt oder^", 'perché, beh, non vogliono sembrare, in un certo senso, un po' inferiori', r. 022-025). Tale uso contraddice la normale tendenza dei racconti autobiografici ad essere prodotti alla prima persona singolare (cfr. Lejeune e Eakin 1989: 4). Così facendo Jenny crea una distanza epistemica che caratterizza l'identità della narratrice, appartenente anch'essa alla comunità linguistica stigmatizzata (cfr. Busch 2013: 27). La stigmatizzazione del dialetto berlinese e dei suoi parlanti, così come la constatazione che i Berlinesi dell'Est fanno maggior uso del dialetto rispetto ai Berlinesi dell'Ovest, sono accompagnate da pause, anche prolungate, esitazioni ("wir arbeiten gut zusammn (2.0) äh: * m (15.0) (14.8) ja vielleicht fällt mir jetzt noch was zur sprache ein", 'Lavoriamo bene insieme. Beh, magari c'è ancora qualcosa che mi viene in mente sulla lingua', r. 006-009) e da *hedges* ("* äh: ich habe festgestellt", 'Mi sono accorta', r. 009-010; "was dann auch irgendwo dazu führt daß man * naja son bißchen dann auch selbst abstand nimmt also was sind denn das jetzt für welche^ und * äh fängt dann", 'e poi succede che, beh, si crei un po' di distanza. Cioè, ma che succede... poi iniziano', r. 016-020). Inoltre Jenny ricorre all'aggettivo "minderbemittelt" ('meno abbiente', r. 025) per caratterizzare, dalla prospettiva esterna adottata, i Berlinesi dell'Est. Infine l'intervistata aggiunge la citazione "was sind denn das jetzt für welche" ('Cioè, ma che succede...', r. 019-020), con cui rievoca ciò che ella stessa ha detto, come rivolgendosi a sé stessa in un monologo interiore (cfr. Roth 2005: 211), e critica i Tedeschi e i Berlinesi dell'Ovest, definiti scostanti.

Jenny esprime un giudizio negativo anche sull'uso, ai suoi occhi, esagerato del lessema "Freiheit" ('libertà'). Con la posizione assunta contro il presunto abuso di questa parola, realizzata, a livello linguistico e discorsivo, ricorrendo a risorse lessicali e ad elementi tipici della lingua parlata, l'intervistata porta alla luce il ruolo sociopolitico subordinato dei Tedeschi dell'Est rispetto ai Tedeschi dell'Ovest. Questo secondo, delicato argomento, che non riguarda solo il linguaggio, ma anche il clima degli anni successivi alla Riunificazione, è accompagnato da alcuni segnali di *hedging*, fra cui l'aggettivo "sogenannt" ('cosiddetto') nel passaggio "ja dann vielleicht noch mal ein paar * wörter zu den oder worte zu den sogenannten 'freiheiten * die wir ja nun * massenweise ham" ('E poi, magari, qualche altra parola su queste specie di libertà che, beh, abbiamo tutti adesso', r. 040-044), da una disfluenza linguistica¹⁴ nel discorso, nonché dal distanziamento della parlante dall'uso linguistico descritto. La critica che Jenny rivolge al linguaggio porta, poi, a un confronto fra le condizioni di vita e le opportunità offerte dalla Germania riunificata e dall'ex DDR. Accanto alle già citate e ricorrenti espressioni attenuative e di incertezza, si può notare un interessante cambiamento nell'uso dei dittici personali nei passaggi riguardanti l'argomento. Quando la narratrice parla della sua vita nella Repubblica Democratica Tedesca e nella Germania riunificata ricorre a deittici della prima persona singolare (ad es. "eigentlich sind meine ganzen nächsten ferien schon alle verplant daß ich dann ebend

¹⁴ La disfluenza (in inglese, *speech disfluency* o *speech disfluency*) è rappresentata, nella comunicazione linguistica, dalle varie pause, dalle irregolarità e dai vocaboli non lessicali che occorrono nel flusso, normalmente regolare, del discorso (cfr. Stangl 2021).

'dahin fahre und 'dahin fahre und 'dahin fahre^ * und das macht mir wirklich sehr viel spaß'', 'in effetti ho le ferie già tutte programmate, prima da una parte, poi qua, poi là, e mi diverto un sacco' r. 053-058; "mir kann ooch keiner azähl'n daß wa nu heute auch die grenzenlose meinungsfreiheit ham", 'però nessuno può venirmi a dire che oggi abbiamo una libertà di espressione senza limiti', r. 064-066). Riferendosi, invece, alla DDR e, nello specifico, alla sua personale esperienza della libertà di espressione, allora negata, l'intervistata opta per un *man* dietro al quale l'identità personale della narratrice scompare (ad es., "ick habs * bis jetz * ebend schon * äh: * sagn wa mal am eigenen leibe erfah'n was es heißt * äh: nich seine eigne meinung sagn zu dürfen * is fängt dabei an daß man eben beruflich gezwungen ist * äh: mit seiner politischen meinung hinterm berg zu halten", 'Io, beh, diciamo, finora, l'ho provato sulla mia pelle cosa vuol dire non poter dire la propria opinione. Per dire, al lavoro sei costretto a tenerti le tue idee politiche per te', r. 067-074, dove l'introduzione del tema 'vita nella DDR', con le espressioni associatevi, avviene tramite l'*hedge* "* äh: * sagn wa mal", 'Per dire', r. 068; "daß man seinn protest zu bestimmten politischen ereignissen nicht ausdrück verleihen kann", 'non puoi manifestare dissenso verso certi eventi politici', r. 077-079; "daß man auf keinn fall seiner * meinung seine meinung kund", 'perché non si possa assolutamente esternare le proprie idee', r. 082-083). A causa di questa deviazione dalla forma canonica deittica delle narrazioni autobiografiche verso l'alternativo *man*, l'intervistata rappresenta l'insicurezza dell'io narrato, dei tempi della DDR. Tramite elementi lessicali ("unheimlich aufregend", 'mi sembra pazzesco', r. 049-050; "genieße", 'aprofitto', r. 052; "wirklich sehr viel spaß", 'e mi diverto un sacco', r. 058; "großartig", 'sta gran roba', r. 060; "hinterm berg zu halten", 'tenerti per te', r. 074; "mir fällt es jetzt auch immer schwer", 'faccio fatica', r. 085-086; "was für 'freiheiten wir doch ham", 'che gran libertà abbiamo', r. 088-089; "wie demokratisch wir doch sind und * pipapo", 'quanto siamo democratici e blablabla', r. 089-091), si mostra l'identità di Jenny, che sottolinea la propria insoddisfazione tanto verso il vecchio ordine del discorso, quanto verso quello nuovo.

4.2 Varietà linguistiche e parlanti

Nell'intervista narrativa con sigla BW --_ E_00030, Alina, di Berlino Ovest, pronunciandosi positivamente circa la *Wende*, la svolta politica inaugurata il 9 novembre 1989, riferisce, fra le altre cose, dei suoi contatti con i Berlinesi dell'Est e la loro lingua. Raccontando le sue esperienze del plurilinguismo berlinese nell'era successiva alla Riunificazione, la narratrice presenta la lingua come un importante strumento per distinguere i Berlinesi dell'Est dai Berlinesi dell'Ovest, esprimendo una visione negativa dell'ex DDR, di chi vi abitava e della varietà di tedesco che vi si utilizzava. Ne consegue che gli usi linguistici della Germania Est nel racconto di Alina si configurano come uno *shibboleth*¹⁵.

¹⁵ Con il concetto di *shibboleth* si intende un elemento linguistico distintivo di una varietà (cfr. Cardona 1988: 278). Gli *shibboleth* sono generalmente posti in relazione al (la mancanza di) prestigio della varietà linguistica che identificano (cfr. Berruto 2014: 89).

Esempio (2) Intervista ad Alina (DGD, BW--_E_00030, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD95-8935-6501-1>, Passaggi 29-30)

BL hm ((Ausatmen))? wie sieht n dis aus mit der sprache hast du da irgendwelche veränderungen bemerkt? (3.0)? oda eine beeinflussung?	001 002 003 004 005	BL Beh, cosa mi dici della lingua, hai notato qualche cambiamento? O quale influenza?
ALINA ja <i>denk</i> ich schon na die beeinflussung daß ich ich denke einfach daß eh daß eh sie selba gemerkt <i>ham</i> werden wie stark sie eh sie ja ((Ausatmen)) wie stark sie doch abstachen vonn eh den westlichen jargon^ und daß <i>jetz</i> so ihre bemühungen dahin st strebten also ihre schlagworte einfach so-n bißchen zu unterdrücken^ ((Ausatmen)) und um nich beständig <i>jetz</i> hier als der ossi dastehn zu müssen_ * ich <i>hab</i> da ne ganz niedliche begebenheit^ das <i>warn</i> die kinda von von meina freundin^ * ((Ausatmen)) in ostberlin die natürlich spontan eh in die welt zogen und und und überall hinreisen mußten was was sie übahaupt noch finanziern konnten^ ((Ausatmen)) und eh dabei auch ganz niedliche erfahrungen jemacht <i>ham</i> ebent mit mit ehh westreisenden^ die dann au ebent auch über die oisis dann herzogen und hin und her und die also ((Ausatmen)) sich imma mit großen augen	006 007 008 009 010 011 012 013 014 015 016 017 018 019 020 021 022 023 024 025 026 027 028 029 030 031 032 033	ALINA Sì, direi di sì, ad esempio l'influenza che, insomma, anche lei l'avrà notato, quanto, beh, quanto si distanziano dal gergo dell'Ovest e che, insomma, provano, si sforzano a, beh, reprimere un po' i loro termini per, beh, non fare la figura del Tedesco dell'Est. Ho una chicca: i bimbi di un'amica mia, a Berlino Est, che, giustamente, sono stati in giro, hanno viaggiato per quanto potevano permettersi e, beh, erano ben abituati ai visitatori dell'Ovest che, insomma, sparlavano sempre dei Tedeschi dell'Est e via dicendo e loro, beh, sgranavano gli occhi
BL ((lacht))	034	BL ((ride))
ALINA denn ankuckten^ aba tapfa da w durchhielten und sie gaben sich als oisis <i>nich</i> zu <i>erkenn</i> also das is ja schon ma sowas bezeichnendes^	035 036 037 038 039	e guardavano, ma facevano come se nulla fosse e non facevano capire che venivano dall'Est, ché, insomma, è una cosa che si nota abbastanza
BL Ja	040	Sì.
ALINA daß also ((Ausatmen)) sie es <i>eingtlich</i> nicht sein wollten und dann irgendwann verrieten se sich weil nämlich der broiler auftauchte ((lacht)) und ((lacht))	041 042 043 044 045	che, beh, non volevano esserlo. Poi, a un certo punto, si sono sbagliati perché gli è scappato "Broiler" ((ride)) e ((ride))
BL ((lacht))	046	BL ((ride))
ALINA mit dem broiler ((Ausatmen)) platzte ihre ganze maskerade auf man stellte fest	047 048 049	ALINA e col "Broiler" tutta 'sta messinscena è finita a gambe all'aria, si è capito tutto
BL ((lacht))	050	BL ((ride))

La descrizione della situazione sociolinguistica a Berlino dopo la caduta del Muro che prende avvio da una domanda dell'intervistatrice, si apre con alcuni esempi di *hedging*, riscontrabili sia a livello verbale (“denk ich schon”, ‘direi di sì’, r. 006; “na”, ‘insomma’, r. 006; “ich ich denke einfach daß eh daß”, ‘che, insomma’, r. 007-008) sia paraverbale (“eh”, ‘beh’, r. 008), spesso accompagnati da ripetizioni (“ich ich denke einfach daß eh daß”, ‘che, insomma’, r. 007-008). L’uso di *hedges* può essere spiegato con la loro funzione attenuativa e di tutela dell’immagine che la parlante ha e propone di sé. L’intervistata cerca, quindi, di spiegare la sua rappresentazione stereotipata delle abitudini linguistiche tipiche della Germania dell’Est, corroborandola con un’osservazione sociolinguistica (“daß eh sie selba gemerkt ham werden”, ‘anche lei l’avrà notato’, r. 007-008). Centrale, nella ricostruzione di Alina, è il riconoscimento della funzione distintiva ed esclusiva svolta dalla lingua, dalle varietà e dalle abitudini linguistiche, che vanno a definire i due gruppi considerati, i Berlinesi dell’Ovest e i Berlinesi dell’Est, sia internamente che esternamente. Circa la varietà linguistica della Germania Est, l’intervistata chiede indirettamente all’intervistatrice se anche lei si sia accorta di quanto il tedesco della ex DDR si distanzi dal “westlichen jargon” (‘gergo dell’Ovest’, r. 012), senza, fra l’altro, riferirsi apertamente ai locutori della varietà orientale del tedesco, ma utilizzando il deittico di terza persona plurale “sie” (‘loro’, r. 011), sprovvisto di un chiaro referente nel testo. Usando il termine “Jargon” (‘gergo’), che descrive una “lingua speciale di determinate sfere lavorative e sociali caratterizzata, nel registro colloquiale, da un specifico lessico”¹⁶ (Duden online, s.p.), Alina sottolinea la coesione interna che caratterizza la comunità linguistica di Berlino Ovest nella comunicazione quotidiana e, *ex negativo*, nel confronto quotidiano con la varietà linguistica di Berlino Est e con i suoi parlanti. In maniera analoga può essere interpretato anche il lessema “Schlagwort” (‘parola chiave, tormentone’, quindi, qui, da intendersi come ‘espressione tipica’, r. 014), utilizzato dalla narratrice in una breve descrizione della varietà linguistica di Berlino Est. Questa osservazione sfocia, quindi, in un commento sulla posizione subalterna dell’uso della lingua tipico della ex DDR nel repertorio linguistico berlinese. Alina non solo afferma che le persone parlano in modo diverso ad Ovest e a Est, ma, con un enunciato dove abbondano fenomeni ascrivibili alle caratteristiche della lingua parlata (“so”, r. 012; “st strebten”, ‘si sforzano’, r. 013; “also”, r. 014; “einfach so-n bißchen”, ‘un po’, r. 014-015), afferma anche che i Berlinesi dell’Est devono fare uno sforzo per contrastare l’uso di tali espressioni tipiche al fine di non passare per “Ossi” (‘Tedeschi dell’Est’, termine colloquiale non privo di significato dispregiativo). In linea con questa opinione, l’intervista presenta negativamente l’appartenenza alla comunità linguistica di Berlino Est nel plurilinguismo della capitale della Germania riunificata. Particolarmente interessante sul piano linguistico-discorsivo di questo enunciato è anche l’uso del verbo modale *müssen* (‘dovere’): parlando un tedesco più vicino alla norma della Germania occidentale è possibile nascondere la propria origine tedesco-orientale, indesiderabile, secondo Alina, evitando, per così dire, l’obbligo di rivelarla, come esprime, appunto, il verbo modale. Presenta una consonanza con questa idea degli usi linguistici tipici della DDR, visti come *shibboleth*, anche l’aneddoto¹⁷ che vede protagonisti i figli di un’amica dell’intervistata proveniente da Berlino Est. I piccoli tentano di non farsi riconoscere come Tedeschi dell’Est finché non si tradiscono con la parola “Broiler”, tipica del lessico della Repubblica Democratica Tedesca e il cui corrispettivo, nel tedesco standard, è *Brathähnchen* (‘pollo arrosto’). Il lessico cui ricorre Alina gioca un ruolo di primaria importanza nella descrizione fornita e nel giudizio espresso. Con “sie gaben sich als ossis nich zu erkenn” (‘non facevano capire che venivano dall’Est’, r. 036-037), “das is ja schon ma sowas bezeichnendes^ [...] daß also ((Ausatmen)) sie es eingtlich nicht sein wollten” (‘insomma, è

una cosa che si nota abbastanza che, beh, non volevano esserlo', r. 037-042) e il lessema "Maskerade" ('messinscena', r. 049) Alina conferma nuovamente la posizione problematica della comunità linguistica di Berlino Est e che sarebbe preferibile celare la varietà linguistica di Berlino Est. Da evidenziare è il fatto che, nel racconto dell'aneddoto, tanto l'intervistata quanto l'intervistatrice ridano. Grazie alla sua funzione simbolico-sociale, il processo conversazionale della risata segnala una distanza che protegge la *face* di chi parla rispetto all'argomento trattato ("weil nämlich der broiler auftauchte ((lacht)) und ((lacht))", 'perché gli è scappato 'Broiler' ((ride)) e ((ride))', r. 044-045; cfr. Roth 2005: 238) e, analogamente a "daß eh daß eh sie selba gemerkt ham werden" ('che, insomma, anche lei l'avrà notato', r. 008-009), indica la ricerca di una conferma della comunanza di intenti fra gli interlocutori (cfr. Roth 2005: 238), perseguendo il doppio fine di attuare e attenuare il processo di stereotipizzazione di una persona o un gruppo (cfr. Roth 2005: 244).

4.3 Stereotipi da prospettive diverse

Nell'intervista narrativa con sigla BW --_E_00018 Jenny, Berlinese Est, parla anche dei suoi sentimenti rispetto differenze di comunicazione che si verificano nelle quotidiane occasioni di incontro degli abitanti dell'ex capitale della DDR e della parte occidentale di Berlino.

Esempio (3) Intervista a Jenny (DGD, BW--_E_00018, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD9C-E525-7E01-C>, Passaggio 9)

(0.1) nee also * <i>is</i> blöde wenn wenn man dis so sagt aba matrejell gesehen gehts mir wirklich besser * äh: (2.0) andrerseits is es aba so ich <i>habs</i> schon gesagt^ * hm * die leute sind * im osten teilweise * herzlicher als im westn * also ich <i>hab</i> nun zwar auch äh: sag ick <i>jetz</i> westler^ als freunde die sind nu <i>nich</i> so sonst wärn se auch <i>nich</i> meine freunde aba * äh: * wenn man dann wieda mit andern leuten zusammn kommt <i>ises</i> dann meistens so * daß es doch sehr 'kalte leute sind und die nichts von sich gucken lassen und * nur mit sich beschäftigt sind und ein gar/ ein gar nicht die chance lassen irgendwie mal sich näher zu kommn also	001 002 003 004 005 006 007 008 009 010 011 012 013 014 015 016 017 018 019 020	Be', insomma, è stupito da dire, però, parlando concretamente, le cose mi vanno proprio meglio.. È anche vero che, come dicevo, le persone, a Est, a volte sono più carine che a Ovest. Cioè, io ho anche, diciamo, degli amici dell'Ovest e non sono così, non sarebbero mica miei amici sennò, però quando ci si vede anche con altra gente di solito è così: sono persone molto fredde, non lasciano trasparire niente, sono concentrati solo su loro stessi e non ti danno proprio la possibilità di conoscerli meglio. Voglio dire...
---	--	--

¹⁶ Sondersprache bestimmter durch Beruf, Stand, Milieu geprägter Kreise mit speziellem [umgangssprachlichem] Wortschatz.

¹⁷ Cfr. intervista ad Alina (DGD, BW--_E_00030, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD95-8935-6501-1>, Passaggi 30-34).

Le generalizzazioni della narratrice si presentano ricche di dilazionamenti (cfr. Schwitalla 2011: 89-90). Il passaggio analizzato si apre con una pausa di un secondo, seguita da un “nee also” (‘Be’, insomma’, r. 001) e, poco dopo, da un “wenn” (‘se’ in funzione condizionale) ripetuto (“is blöde wenn wenn man dis so sagt”, ‘è stupido da dire’, r. 001-002), interpretabile come un esempio di espressione attenuativa. Questo modo esitante di parlare può essere chiarito interpretando i contenuti del messaggio: Jenny ammette che, dal punto di vista finanziario, la sua vita nella Germania riunificata ha subito un decisivo miglioramento rispetto ai tempi della DDR (“matrejell gesehen gehts mir wirklich besser”, ‘parlando concretamente, le cose mi vanno proprio meglio’, r. 002-003). Tuttavia, non senza esitazione, come si evince dal commento introduttivo, che fa riferimento, cataforicamente, all’affermazione della stessa intervistata “is blöde wenn wenn man dis so sagt” (‘è stupido da dire’, r. 001-002), Jenny evidenzia problematicità nel relazionarsi con l’inedita situazione venutasi a creare, in particolar modo nel rapporto con i Berlinesi dell’Ovest. Oltre ai segnali di *hedging* e di incertezza della parlante che spesso compaiono nel resoconto (“* äh: (2.0)”, “äh:” e “* äh: *”, r. 004, 008 e 012; “ich habs schon gesagt^”, ‘come dicevo’, r. 005; “* hm *”, r. 005; “teilweise”, ‘a volte’, r. 007; “also”, ‘cioè, voglio dire’, r. 008 e 020; “nun zwar”, ‘diciamo’, r. 008; “sag ick jetzt”, ‘diciamo’, r. 009; “ein gar”, ripetuto, nella falsa partenza “ein gar/ ein gar nicht die chance lassen irgendwie mal sich näher zu komm’n also”, ‘e non ti danno proprio la possibilità di conoscerli meglio. Voglio dire...’, r. 018-019; “irgendwie”, r. 019) nella creazione dell’immagine stereotipata dei Berlinesi dell’Est e dell’Ovest gioca un ruolo centrale il lessico cui Jenny ricorre. A proposito degli abitanti dell’ex capitale della DDR, Jenny afferma che “die leute sind * im osten teilweise * herzlicher als im westn” (‘le persone, a Est, a volte sono più carine che a Ovest’, r. 006-008). Da sottolineare è la posizione della locuzione preposizionale “im osten” (‘a Ovest’) dopo il verbo, come se chi parla avesse sentito solo in seguito il bisogno di determinare con maggior precisione il tema del proprio enunciato (“die leute”, ‘le persone’) tramite un riferimento geografico indicando con più forza la differenza con i Tedeschi dell’Ovest. Al contrario, gli abitanti della parte occidentale della città, indicati con il colloquialismo “Westler” (‘Tedesco dell’Ovest’), sono qualificati come “sehr 'kalte leute” (‘persone molto fredde’, r. 015), chiuse ed egocentriche (“die nichts von sich gucken lassen und * nur mit sich beschäftigt sind”, ‘non lasciano trasparire niente, sono concentrati solo su loro stessi’, r. 016-018). Contribuisce alla creazione del messaggio, talvolta lesivo della *face* dell’intervistata, la sua organizzazione discorsiva, in cui l’argomentazione si sviluppa secondo il modello, cui si è già fatto accenno, della contraddizione coerente: uno stereotipo, in questo caso, quello che vuole i Tedeschi dell’Ovest respingenti e i Tedeschi dell’Est gentili, viene espresso e poi, con una congiunzione avversativa, attenuato e ridotto al caso isolato. Si può osservare questo procedimento due volte nello stralcio dell’intervista narrativa di Jenny: alle righe 002-007, quando, asserendo “matrejell gesehen gehts mir wirklich besser * äh: (2.0) andrerseits is es aba so ich habs schon gesagt^ * hm * die leute sind * im osten teilweise * herzlicher als im westn” (‘parlando concretamente, le cose mi vanno proprio meglio... È anche vero che, come dicevo, le persone, a Est, a volte sono più carine che a Ovest’), dove, con la congiunzione “aba” (‘ma’), la donna confronta le sue condizioni di vita, migliorate dopo la caduta del Muro di Berlino, con il rapporto conflittuale fra Tedeschi dell’Est e dell’Ovest senza che la sua affermazione appaia incoerente (cfr. Roth 2005: 202). Alle righe 010-015 il processo argomentativo risulta ancora più chiaro (“die sind nu nich so sonst wärn se auch nich meine freunde aba * äh: * wenn man dann wieda mit andern leuten zusammn kommt ises dann meistens so * daß es doch sehr 'kalte leute sind”, ‘e non sono così, non sarebbero mica miei amici sennò, però

quando ci si vede anche con altra gente di solito è così: sono persone molto fredde'), dove l'immagine preconcepita dell'espansività dei Tedeschi dell'Est e della riservatezza dei Tedeschi dell'Ovest, anche grazie al commento "sonst wärn se auch nich meine freunde" ('non sarebbero mica miei amici sennò', r. 010-011), viene inizialmente rifiutato, poi enfatizzato con maggior chiarezza tramite la congiunzione "aba" ('ma').

Le differenze di comunicazione tra Est e Ovest e preconcetti associativi sono oggetto dell'intervista narrativa rilasciata da Gudrun, di Berlino Ovest. Nel resoconto contrassegnato come BW--_E_00039 la donna riferisce che, dopo la caduta del Muro di Berlino, descritta come un'apertura fisica a un nuovo mondo, ha notato caratteristiche diatopiche nel suo esame del contesto linguistico e comunicativo della Germania Est. Come altri intervistati, anche Gudrun ricorda, infatti, la parola "Broiler" ('pollo arrosto', il cui corrispettivo, nel tedesco standard, come si è detto, è *Brathähnchen*), cui aggiunge la denominazione ufficiale della patente di guida utilizzata nella DDR, *Fahrerlaubnis*. Riporta, inoltre, di una modalità di comunicazione più rigida, scontrosa e, rispetto alla Germania Occidentale, più ostile, prevalente, invece, all'Est, soprattutto nei rapporti fra alunni e insegnanti e fra figli e genitori.

Esempio (4) Intervista a Gudrun (DGD, BW--_E_00039, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD9C-E525-7E01-C>, Passaggi 90-114)

GU DRUN und * eh * bei allen * eh persönlichen beziehungen * und auch netten kontakten * <i>hab</i> ich mir nich vorstellen können daß doch ein zum teil ein recht * kleinbürgerlicher mief	001 002 003 004 005 006	GU DRUN E, be', in tutti i, come dire, rapporti personali, anche belli, non potevo immaginare che ci fosse questa aria pesante da piccolo-borghesi
UM hmhm	007	Mh...
GU DRUN dort geherrscht hat * ich <i>hab</i> mich immer für * linksliberal gehalten	008 009	Perennemente. Io mi son sempre sentita di centro-sinistra
UM hm	010	UM Mh...
GU DRUN und <i>hab</i> das eigentlich <i>nich</i> gut so gesehen	011 012	GU DRUN e non ne ho avuto una buona impressione, anzi.
UM hmhm	013	UM Mh...
GU DRUN * und * was mich besonders negativ berührt hat^ * die art * wie in der schule mit den schülern umgegangn wird	014 015 016 017	GU DRUN e la cosa che mi ha dato più fastidio è stato come, a scuola, trattavano gli studenti
UM hmhm	018	UM Mh...
GU DRUN dieses autoritäre verhalten *	019	GU DRUN con questi modi autoritari
UM hmhm	020	UM Mh...
GU DRUN der ton der dort geherrscht hat	021	GU DRUN il tono che usavano perennemente
UM hm	022	UM Mh...
GU DRUN eh * wir auch hatten kontakt zu <i>ner</i> * schule zu der körperbehinderten schule in lichtenberg	023 024 025 026	GU DRUN Cioè, abbiamo anche noi avuto rapporti con 'na scuola, con la scuola differenziale di Lichtenberg
UM hmhm^	027	UM Mh...
GU DRUN und wie die * lehrer mit den schülern gesprochen haben	028 029	GU DRUN e il modo con cui gli insegnanti parlavano agli alunni
UM hm	030	UM Mh...
GU DRUN in unserm beisein da <i>hab</i> ich mich gefragt welcher ton muß geherrscht <i>habn</i> wenn * niemand fremdes dabei war	031 032 033 034	GU DRUN in nostra presenza... Allora mi sono chiesta che tono dovessero usare quando non c'erano sconosciuti
UM hm hm	035	UM Mh...
GU DRUN das hat mich sehr negativ berührt * negativ <i>is</i> mir auch aufgefalln grad bei den * ersten kontakten bei diesen ersten fahrten ins umland * wo man noch gemerkt hat * eh wer EBEND aus der ddr kommt aus	036 037 038 039 040 041	GU DRUN Questa cosa mi ha dato davvero fastidio. Mi ha infastidito anche in quei primi incontri durante le prime visite nelle zone circostanti quando ancora si capiva bene chi veniva dalla

ostberlin * wie auch zum teil die eltern mit ihren kindern umgegangen sind	042 043 044	DDR, da Berlino Est, come, delle volte, pure i genitori si rapportavano coi figli
UM hmmh^	045	UM Mh...
GU DRUN das also auch * eh * wenich herzliches verhältnis *	046 047	GU DRUN Cioè, un rapporto meno affettuoso
UM ja_	048	UM Sì.
GU DRUN zwischen eltern und	049	GU DRUN fra genitori e
UM Ja	050	UM Sì.
GU DRUN kindern geherrscht hat dis is natürlich jetzt verallgemeinert ich nehm also ausnahmen * da aus * ich sag immer wieder wir habn also sehr nette * persönliche kontakte aber so im gros * da is sehr viel mit den kindern in sehr unwirschen ton	051 052 053 054 055 056 057 058	GU DRUN figli, perennemente. Adesso, è chiaro che sto generalizzando, guardo solo alle eccezioni. Ribadisco, abbiamo incontrato anche persone carine, però, in generale, là, coi bambini, è proprio un tono brusco
UM hm_	059	UM Mh...
GU DRUN gesprochen worden	060	GU DRUN quello che usano
UM hm_	061	UM Mh...
GU DRUN sehr wenich geduld *	062	GU DRUN Pazienza, zero.

Sebbene la visione generale dell'altro che si trova nell'esempio 4, esposta nell'intervista di Gudrun, sia diametralmente opposta a quella dell'intervista di Jenny (i Tedeschi dell'Est sono descritti, qui, come più freddi e scontrosi dei Tedeschi dell'Ovest, mentre nell'intervista con sigla BW--_ E_00018 si presentavano i Berlinesi dell'Ovest come alteri e i Berlinesi dell'Est gentili), è possibile notare una serie di analogie nella struttura del resoconto. Introducendo l'argomento, Gudrun esita e, con segnali di *hedges*, esprime la propria valutazione negativa delle abitudini comunicative che ha osservato nell'ex DDR (ad es. "und * eh * bei allen * eh persönlichen beziehungen * und auch netten kontakten", 'e, be', in tutti i, come dire, rapporti personali, anche belli,' r. 001-003), soprattutto quando affronta il tema del rapporto tra genitori e figli ("wo man noch gemerkt hat * eh wer EBEND aus der ddr kommt aus ostberlin", 'quando ancora si capiva bene chi veniva dalla DDR, da Berlino Est', r. 040-042; "das also auch * eh * wenich herzliches verhältnis *", 'Cioè, un rapporto meno affettuoso', r. 046-047; "wir habn also sehr nette * persönliche kontakte aber so im gros * da is sehr viel mit den kindern in sehr unwirschen ton [...] gesprochen worden", 'abbiamo incontrato anche persone carine, però, in generale, là, coi bambini, è proprio un tono brusco [...] quello che usano', r. 054-060). In questo modo, in questo passaggio, Gudrun segnala il proprio disagio: i suoi commenti contengono valutazioni negative e per lei, donna di sinistra liberale (r. 009), potrebbero costituire una minaccia per l'immagine che vuole veicolare di sé.

In entrambe le interviste c'è stato un ampio uso di unità lessicali connotate. Descrivendo i Tedeschi dell'Est con cui è entrata in contatto, Gudrun usa un'espressione che, tradotta letteralmente, significa 'tanfo piccolo-borghese' ("daß doch ein zum teil ein recht * kleinbürgerlicher mief", 'che ci fosse questa aria pesante da piccolo-borghesi', r. 004-

006). In questa frase la narratrice cerca di attenuare la propria affermazione ricorrendo all'*hedging*, come indica, ad esempio, l'"ein" ('un', r. 005) ripetuto, segno di esitazione in una breve interruzione del discorso. Il verbo "herrschen" ('regnare, dominare'), invece, già usato in connessione con 'tanfo piccolo-borghese' in "daß doch ein zum teil ein recht * kleinbürgerlicher mief [...] dort geherrscht hat" (v.s., r. 004-008), rappresenta un esempio del modo in cui, a scuola, gli insegnanti dell'Est si rivolgono agli studenti ("der ton der dort geherrscht hat", 'il tono che usavano direttamente', r. 021; "da hab ich mich gefragt welcher ton muß geherrscht habn wenn * niemand fremdes dabei war", 'Allora mi sono chiesta che tono dovessero usare quando non c'erano sconosciuti', r. 031-034), nonché del rapporto fra genitori e bambini ("das also auch *eh * wenich herzliches verhältnis * [...] zwischen eltern und [...] kindern geherrscht hat", v.s. r. 046-051, dove spiccano le evidenti occorrenze di espressioni mitiganti).

Passando all'organizzazione discorsiva dell'argomentazione, sembra che la coerenza dei messaggi sia un aspetto particolarmente importante per Gudrun, analogamente alla Berlinese dell'Est Jenny, affinché l'immagine che intende promuovere di sé non possa essere danneggiata per via del contenuto dispregiativo delle sue affermazioni. Per raggiungere tale coerenza, Gudrun organizza le proprie dichiarazioni in due modi: all'inizio del brano collega le sue affermazioni con la congiunzione coordinante "und" ('e') in modo da presentare le sue osservazioni ("und hab das eigentlich nich gut so gesehen", 'e non ne ho avuto una buona impressione, anzi', r. 011-012, relativa all'atmosfera piccolo-borghese sperimentata all'Est; "* und * was mich besonders negativ berührt hat", 'e la cosa che mi ha dato più fastidio', r. 014-015 con riferimento cataforico alle abitudini comunicative in ambito scolastico) come conseguenza naturale della prima proposizione "ich hab mich immer für * linksliberal gehalten" ('Io mi son sempre sentita di centro-sinistra', r. 008-009). L'espedito retorico della contraddizione coerente, già osservato nell'intervista narrativa di Jenny (cfr. par. 4.1), persegue il medesimo fine e si ritrova, nel resoconto di Gudrun, in "dis is natürlich jetzt verallgemeinert ich nehm also ausnahmen * da aus * ich sag immer wieder wir habn also sehr nette * persönliche kontakte aber so im gros * da is sehr viel mit den kindern in sehr unwirschen ton [...] gesprochen worden" ('Adesso, è chiaro che sto generalizzando, guardo solo alle eccezioni. Ribadisco, abbiamo incontrato anche persone carine, però, in generale, là, coi bambini, è proprio un tono brusco [...] quello che usano', r. 051-060). L'intervistata riconosce che, con le sue precedenti affermazioni, ha operato generalizzazioni, per questo specifica di aver illustrato con esempi talune abitudini comunicative valutate negativamente ("ich nehm also ausnahmen * da aus *", 'guardo solo alle eccezioni', r. 053) e di aver stretto rapporti di amicizia con Tedeschi dell'Est, difendendo la sua *face* da persona amichevole e aperta. Tuttavia, con la congiunzione avversativa "aber" ('ma') in "aber so im gros * da is sehr viel mit den kindern in sehr unwirschen ton [...] gesprochen worden" ('però, in generale, là, coi bambini, è proprio un tono brusco [...] quello che usano', r. 056-060), seguita da un attenuativo e una proposizione che, col verbo al presente dell'indicativo, esprime un dato di fatto (cfr. Weinrich 1993: 213), Gudrun conferma inequivocabilmente lo stereotipo dei Berlinesi dell'Est freddi.

4.4 Tendenze divergenti nell'uso della lingua

Esempio (5) Intervista a Wolf (DGD, BW--_E_00027, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD93-29B5-5A01-B>, Passaggi 575-580)

WOLF eh ja wéstdeutsche und westberliner die: verwenden sehr viel superlative. also ich <i>find</i> dat also ich fand das fürchterlich; obwohl <i>ichs</i> mitunter auch verwende; das wort súper; also das war grad zur wendezeit; war dit ein wort was jeder inn mund nahm,	001 002 003 004 005 006 007 008 009	WOLF Be', i Tedeschi dell'Ovest, i Berlinesi dell'Ovest usano un sacco di superlativi. Questa cosa mi sembra, be', mi sembrava orribile, anche se anch'io ormai li uso. La parola "super", cioè, già quando c'è stata la Riunificazione era una parola che avevano in bocca tutti
JD hm;	010	JD Mh...
WOLF das wetter war <i>nich</i> schön; es war einfach super. eh und eh	011 012	WOLF Il tempo non era bello, era super bello. E...
JD was noch?	013	JD Altro?
WOLF also de nee dieses eh dieses wort super das wurde in den UNMÖGLICHSTEN dingen gebraucht; wie gehts dir, SUPER. hehehe hast du heute schon was gegessen? SUPER. ((lacht)) also so ein käse eh; i : ja; ((lacht))	014 015 016 017 018 019 020	WOLF Be', dunque, questa parola, "super", che si usava per le cose più assurde. "Come stai?" "Super bene!" Eheheh... "Hai mangiato? Super!" ((ride)) Cioè, roba da matti... ((ride))
WOLF eh also solche solche superlative; eh eh <i>find</i> ich;	021 022	WOLF Cioè, tutti 'sti superlativi, intendo.

I rapporti conflittuali nella Berlino riunificata trovano una chiara rappresentazione anche nel confronto fra le interviste narrative con sigla BW--_E_00027 e BW--_E_00039. Nella prima, prende la parola Wolf. L'uomo, un Berlinese dell'Est nato a Bochum nel 1948, militante della Sozialistische Einheitspartei Deutschlands, il partito unico della Repubblica Democratica Tedesca, sottolinea caratteristiche linguistiche e discorsive rappresentative dello scontro di identità tra gli abitanti di Berlino Est e Berlino Ovest. Al centro dello stralcio di intervista narrativa riportato nell'esempio 5 c'è l'uso dei superlativi e, soprattutto, della parola "super". L'opinione negativa dell'intervistato si manifesta attraverso diversi elementi: in primo luogo, attraverso *hedges*, come le particelle discorsive ("eh", r. 001; "ja", r. 001; "also", r. 003, 007, 014 e 019), ma anche attraverso interruzioni e correzioni ("also ich find dat also ich fand das fürchterlich", 'Questa cosa mi sembra, be', mi sembra orribile', r. 002-005; "das wort súper; also das war grad zur wendezeit; war dit ein wort was jeder inn mund nahm", 'La parola 'super', cioè, già quando c'è stata la Riunificazione era una parola che avevano in bocca tutti', r. 006-009; "also de nee dieses eh dieses wort super das wurde in den UNMÖGLICHSTEN dingen gebraucht", 'Be', dunque, questa parola, 'super', che si usava per le cose più assurde', r. 014-016), infine, nel lessico ("ich find", 'mi sembra', r. 003; "ich fand", 'mi sembrava', r. 004; "find ich", 'intendo', r. 022), con cui esprime la propria incertezza. Nella ricostruzione della sua biografia linguistica, si può osservare, inoltre, il tentativo di Wolf di ottenere il consenso dell'intervistatrice. Per raggiungere questo obiettivo, Wolf rievoca situazioni comunicative in cui usare la parola "super" ("das wetter war nich schön; es war einfach super", 'Il tempo non era bello, era

super bello’, r. 011-012; “wie gehts dir, SUPER. hehehe hast du heute schon was gegessen? SUPER.”, “Come stai?” ‘Super bene!’ Eheheh... ‘Hai mangiato? Super!’”, r. 017-019). Il grado di verosimiglianza, poi, aumenta in modo evidente: nel primo caso Wolf ricorre al discorso indiretto, mentre nel secondo al discorso diretto, reso più vivace dalla risata di Wolf (r. 019-020).

Esempio (6) Intervista a Wolf (DGD, BW--_E_00027, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD93-29B5-5A01-B>, Passaggi 587-594)

JD und außer super? <i>is</i> ihnen da aufgefallen? was fällt ihnen da auf? (3.0) fällt ihnen da überhaupt was auf?	001 002 003 004	JD E, oltre a “super”, ha notato qualcosa? Cosa le viene in mente? Le viene in mente niente?
WOLF so konkret weiß ich jetzt im moment gar <i>nich</i> ; na ja die art und weise wie man spricht. (0.9) ja der die art und weise wie man spricht. die eh westdeutschen westberliner; * eh neigen eher dazu sich besser darzustellen; als wir das selber könn.	005 006 007 008 009 010 011 012	WOLF Di concreto, così su due piedi, no. <i>Be'</i> , insomma, il modo di parlare. Sì, <i>be'</i> : il modo di parlare. Insomma, i Tedeschi dell'Ovest, i Berlinesi dell'Ovest, <i>be'</i> , cercano sempre di mostrarsi migliori di quanto non siano.
JD hmhm, und wie machen die das? <i>ham</i> sie das rausgekriegt?	013 014	JD Mh... E com'è che lo fanno? Lo ha capito?
WOLF nee das eh <i>is</i> sicher nicht trainiert; das das bringt das leben mit sich. wenn man sich in dieser gesellschaft ürgendwie verkaufen muß; oder (0.2) eh ja verkaufen muß; muß man sich * selber gut darstellen; das is n train das is n training is das mein ich.	015 016 017 018 019 020 021 022 023	WOLF No, cioè, non è che si allenino. È la vita che ti insegna. Quando, fra quelli lì, ci si deve, <i>be'</i> , vendere, no? Se ci si deve vendere bisogna presentarsi bene. È questo, è questo l'allenamento, dico io.
JD hmhm,	024	JD Mh...
WOLF und eh dieses training bringt dann * eh * ganz spezielle redewendungen sicherlich auch mit sich und denn eh das: spürt man. das spürt man <i>glaub</i> ich.	025 026 027 028 029	WOLF E, <i>be'</i> , a causa di questo allenamento hanno espressioni belle particolari, poi, <i>be'</i> , si sente. Si sente, dico io.
JD ja. Und	030	JD Sì, e...
WOLF dies unverkrampfte reden;	031	WOLF questo modo di parlare con nonchalance...

È, però, nei passaggi riportati nell'esempio 6 che vengono descritte e problematizzate alla luce del sistema economico liberale della Repubblica Federale Tedesca le abitudini comunicative dei Berlinesi dell'Ovest. Titubante e con difficoltà di formulazione (ad es., “na ja”, *be*”, r. 006; “ja”, *si*, *be*”, r. 007; “der die art und weise wie man spricht”, ‘il modo di parlare’, r. 008-009; “eh”, ripetuto due volte, r. 009-010; “ürgendwie”, *be*”, r. 018; “oder (0.2) eh ja verkaufen muß”, ‘Se ci si deve vendere’, r. 019-020; “glaub ich”, ‘dico io’, r. 029) oltre a utilizzare elementi lessicali da cui traspare ostilità, Wolf cerca di attenuare la

forza delle sue affermazioni (“das: spürt man. das spürt man glaub ich”, ‘si sente. Si sente, dico io’, r. 028-029). Per lui è evidente che i Berlinesi dell’Ovest si presentino meglio dei Berlinesi dell’Est (r. 010-012) e che tale abitudine discorsiva sia stata acquisita nel quadro dell’ordine economico della Germania Ovest, dove si necessita di usare “ganz spezielle redewendungen” (‘espressioni belle particolari’, r. 026-027) per ‘vendersi’ (r. 018-020).

Quali esempi del ‘linguaggio da réclame’ dei Berlinesi dell’Ovest vengono citate le espressioni che, sulla scia dell’affermazione del blocco occidentale guidato dagli Stati Uniti, sono passate dall’inglese alle abitudini linguistiche della Germania Ovest, come si può vedere, di seguito, nell’esempio 7.

Esempio (7) Intervista a Wolf (DGD, BW--_E_00027, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD93-29B5-5A01-B>, Passaggi 601-604)

JD ja. und solche sachen wie wie wie anglizismen in der sprache; also diese ganze shops und und und;	001 002 003	JD Sì, queste cose, come, insomma, gli anglicismi nella lingua. I vari “shop” e via dicendo
WOLF ja ja. nö das eh	004	WOLF Sì sì, no, questo, be’...
JD stört sie das?	005	JD Le danno fastidio?
WOLF das eh st nein nein das stört mich nich sônderlich; es fällt mir hin und wieder schon mal auf; aber dagegen is auch nüscht zu machen; das hängt einfach damit zusammen; die bestimmende eh ökonomische macht in der welt; eh die spricht diese sprache und eh dis is einfach ne lógik das: eh redewendungen da mit rúeberkommen; völlig normal. deshalb spricht keen mensch eh russisch; deshalb hat sich ((unverständlich)) <i>nich</i> durchgesetzt; oder sonstwas ja, is ja klar.	006 007 008 009 010 011 012 013 014 015 016 017 018 019	WOLF Queste... No, no, fastidio, no, non tanto. Mi salta all’occhio ogni tanto, però non ci si può fare niente. Dipende dal fatto che, insomma, una certa potenza economica, be’, parla questa lingua. È una conseguenza logica, che, be’, da lì vengano dei modi di dire. È tutto nella norma. È per questo che nessuno parla russo, è per questo che non è rimasto, no? È evidente.

Rilevanti, qui, sono sia il giudizio lievemente negativo di questa tendenza realizzato mediante elementi lessicali (“solche sachen”, ‘queste cose’, r. 001; “diese ganze shops”, ‘i vari ‘shop’, r. 003) sia i sentimenti contrastanti, anch’essi espressi principalmente attraverso il lessico, nei confronti di tale fenomeno: quando all’intervistato viene chiesto se è infastidito dagli anglicismi, questi balbetta “das eh st nein nein das stört mich nich sônderlich” (‘Queste... No, no, fastidio, no, non tanto’, r. 006-007), poi aggiunge che gli anglicismi destano sempre la sua attenzione (r. 007-008) e che non c’è nulla che possa impedire l’avanzata dell’inglese (r. 008-009), conseguenza dei mutamenti economici di livello internazionale (r. 010-012) a cui è legata anche la mancata affermazione del russo come lingua di comunicazione internazionale (r. 016-017).

Nella già citata intervista narrativa con sigla BW --_ E_00039 (cfr. es. 4), Gudrun, di Berlino Ovest, propone osservazioni simili: dopo aver menzionato le differenze comunicative fra l’uso del tedesco ad Ovest e a Est (cfr. es. 4), nello stralcio di intervista qui riportato (es. 8) la donna illustra le discrepanze sociolinguistiche fra i due stati tedeschi riunificati. Il passaggio si focalizza sulla critica, realizzata grazie a risorse lessicali e

discorsive, all'uso del berlinese, che, agli occhi dell'intervistata, è una caratteristica distintiva degli abitanti dell'ex capitale della DDR.

Esempio (8) Intervista a Gudrun (DGD, BW--_E_00039, PID = <http://hdl.handle.net/10932/00-0332-BD9C-E525-7E01-C>, Passaggi 123-140)

UM hm_ * und und sind dir sprachliche unterschiede aufgefalln^	001 002	UM E ci sono delle differenze linguistiche che le vengono in mente?
GUDRUN ja sehr stark also wenn einer besonders stark berlinert * eh * war es also anfangs so wußte man es is es kommt aus ostberlin	003 004 005 006	GUDRUN Sì, questo fortissimo accento berlinese: i primi tempi si capiva subito che erano di Berlino Est.
UM hmhm_	007	UM Mh...
GUDRUN denn * eh bei uns hat sich das doch sehr viel mehr vermischt und bei uns is es doch n schichten * ne schichtensprache gewesen	008 009 010 011	GUDRUN Perché, insomma, da noi c'era un gran mischione di gente, quindi, da noi, era il modo di parlare, be', di certi ceti sociali.
UM hmhm_	012	UM Mh...
GUDRUN was drüben in ostberlin absolut nich war	013 014	GUDRUN Invece di là, a Berlino Est, no, per niente.
UM der lehrer der professor * eh also akademiker hat genauso berlinert wie n arbeiter	015 016 017	UM Gli insegnanti, i docenti, insomma, all'università parlavano berlinese come gli operai.
UM hm_	018	UM Mh...
GUDRUN und bei uns is es doch mehr * die sprache der * sozialen unterschicht (gewesen) ne^	019 020 021	GUDRUN mentre da noi era più il modo di parlare delle classi sociali più basse, capito?
UM hmhm_	022	UM Mh...
GUDRUN also ganz dann und nicht eh * also überhaupt dieses berlinern * abegesehen von diesen speziellen * ausdrücken	023 024 025 026	GUDRUN Insomma, proprio... E, niente, se escludiamo questo berlinese, questo modo strano di parlare
UM hm_	027	UM Mh...
GUDRUN die man hatte he * broiler oder * statt führerschein * eh fahrerlaubnis	028 029 030	GUDRUN che avevano: "Broiler", al posto di "Führerschein", "Fahrerlaubnis"...
UM hm_	031	UM Mh...
GUDRUN is auch n ganz typisches	032	GUDRUN Erano proprio
UM hm_	033	UM Mh...
GUDRUN wort was in ostberlin gewesen ist	034	GUDRUN parole tipiche di Berlino Est

Quando l'intervistatrice domanda, in modo generico, se ci siano le discrepanze linguistiche che destino la sua attenzione, Gudrun risponde secca alla domanda con uno "ja sehr stark" ('sì', r. 003), per poi concentrarsi sulle divergenze riscontrate presso le due comunità linguistiche: "also wenn einer besonders stark berlinert * eh * war es also anfangs so wußte man es is es kommt aus ostberlin" ('questo fortissimo accento berlinese: i primi tempi si capiva subito che erano di Berlino Est', r. 003-006). Dal punto di vista discorsivo Gudrun rafforza questa conclusione con un confronto riportato alle r. 015-017 ("der lehrer der professor * eh also akademiker hat genauso berlinert wie n arbeiter", 'Gli insegnanti, i docenti, insomma, all'università parlavano berlinese come gli operai'), dove si può ravvisare una sorta di climax ascendente dato dall'affiancamento degli elementi "der lehrer der professor" ('Gli insegnanti, i docenti'). Gudrun giustifica così l'affermazione secondo cui i Berlinesi dell'Ovest avrebbero un repertorio linguistico maggiormente diversificato rispetto ai Berlinesi dell'Est e che il dialetto berlinese, a Ovest, rappresentava il modo di esprimersi delle classi sociali inferiori (r. 020-021). Si può notare una certa riluttanza da parte della narratrice nella descrizione delle sue esperienze con i Berlinesi dell'Est, ritenendo che le proprie affermazioni possano danneggiare la sua *face* (come già indicato, in un passaggio della sua intervista Gudrun si descrive come una donna di centro-sinistra). Da segnalare sono, inoltre, gli esempi di *hedging*: affermando che è possibile riconoscere i Berlinesi dell'Est per l'importante uso del dialetto, Gudrun interrompe la formulazione della sua frase concessiva ("wenn einer besonders stark berlinert", 'questo fortissimo accento berlinese', r. 003-004) con un "* eh *" (r. 004), rendendo meno perentoria l'affermazione presentata come una verità (nel senso di Weinrich 1993: 213) con la forma verbale al presente indicativo "berlinert" (lett. 'parla con accento berlinese'), ricorrendo all'elemento circostanziale il "war es also anfangs so" ('i primi tempi si capiva subito', r. 005) e a "wußte man" ('si capiva subito', r. 005), con la medesima funzione, dove il *verbum putandi* all'indicativo passato "wusste" e il deittico "man" esprimono l'idea di una constatazione nel passato, quindi non necessariamente ancora valida e corrispondente alla realtà nel presente (cfr. Weinrich 1993: 219), di un soggetto indefinito. Si trovano esitazioni anche alle r. 019-021 ("und bei uns is es doch mehr * die sprache der * sozialen unterschicht (gewesen) ne^", 'mentre da noi era più il modo di parlare delle classi sociali più basse, capito?'), in cui il commento negativo espresso e che potrebbe minacciare la *face* dell'intervistata è attenuato con elementi verbali e paraverbali e dove cerca l'approvazione dall'intervistatrice con un "ne ^" conclusivo.

L'ultimo aspetto della critica di Gudrun agli usi linguistici della DDR e delle sue considerazioni circa le discrepanze comunicative fra Ovest ed Est concerne unità lessicali quali "Broiler", la parola tedesco-orientale per 'pollo arrosto' (cfr. anche es. 2 e 3), e "Fahrerlaubnis" ('patente di guida') denominata, nella Repubblica Federale Tedesca, *Führerschein* (r. 028-030). I due esempi tratti dalla varietà, allora standard, della lingua tedesca della DDR sono derubricati a "spezielle Ausdrücke" nelle r. 025-026, dove Gudrun ricorre al medesimo aggettivo che si riscontra nell'intervista a Wolf sopra menzionata (cfr. es. 6) in relazione agli anglicismi, considerati tipici della varietà di tedesco usato nella Germania Ovest.

5. Conclusioni

Questo studio si è concentrato su esperienze personali del plurilinguismo che caratterizzava Berlino all'epoca della Riunificazione tedesca e, più nello specifico, sulle

manifestazioni discorsive dell'identità dei soggetti ricordanti che compaiono nelle narrazioni autobiografiche analizzate. Descritta la situazione sociolinguistica di Berlino dopo la caduta del Muro, sono state introdotte alcune nozioni di linguistica applicata. Fra queste, insieme ai concetti di comunità linguistica, repertorio linguistico e diglossia, risulta prominente la concezione di plurilinguismo di Busch (2013). Alla luce di questo approccio, si sono esaminati criticamente i ricordi dei Berlinesi dell'Est e dell'Ovest relativi situazione plurilingue della capitale tedesca nel periodo della cosiddetta *Wende*, raccolti, sotto forma di interviste narrative, nel *Berliner Wendekorpus*. Il fulcro di questo contributo è il diverso modo di negoziare l'identità da parte dei soggetti intervistati in relazione all'uso prevalente del tedesco standard e del berlinese nelle aree occidentali e orientali della capitale tedesca (cfr. par. 4.1), alla stigmatizzazione di determinate varianti riconducibili all'origine dalla parte orientale di Berlino (cfr. par. 4.2), agli stereotipi che si riflettono nel diverso uso della lingua (cfr. par. 4.3) e alla critica ad abitudini linguistiche divergenti (cfr. par. 4.4). Inoltre le considerazioni proposte mirano a sottolineare la rilevanza di strumenti di analisi quali la biografia linguistica, l'intervista narrativa e l'analisi dei dati linguistici e discorsivi elicitati tramite quest'ultima metodologia, il cui ricorso risulta particolarmente fruttuoso per l'indagine della creazione semiotica di stati di transizione storica, socioculturale e linguistica e dei loro effetti sull'elaborazione dell'identità di coloro che esperisce tali sconvolgimenti.

Corpus

Datenbank für gesprochenes Deutsch, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, *Berliner Wendekorpus* (BW). <https://dgd.ids-mannheim.de> (15/05/2022).

Bibliografia

- Berruto, G. (2014) *Fondamenti di sociolinguistica*, Roma/Bari: Laterza.
- Bruner, J. e S. Weisser (1995) 'L'invenzione dell'io: l'autobiografia e le sue forme', in David R. Olson e Nancy Torrance (a cura di) *Alfabetizzazione e oralità*, Milano: Raffaello Cortina, 137-157.
- Bucholtz, M. e K. Hall (2005) 'Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach', *Discourse Studies*, 7 (4-5), 585-614.
- Busch, B. (2013) *Mehrsprachigkeit*, Vienna: Facultas.
- Calvet, L.-J. (1987) *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Parigi: Hachette.
- Cardona, G. R. (1988) *Dizionario di linguistica*, Roma: Armando.
- Davies, B. e R. Harré (1990) 'Positioning: The Discursive Production of Selves', *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20 (1), 43-63.
- Deppermann, A. (2013) 'Interview als Text vs. Interview als Interaktion', *Forum: Qualitative Forschung / Forum: Qualitative Research*, 14 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-14.3.2064> (15/05/2022).
- Dittmar, N. e U. Bredel (1999) *Die Sprachmauer. Die Verarbeitung der Wende und ihrer Folge in Gesprächen mit West- und OstberlinerInnen*, Berlino: Weidler.

- Duden online = Dudenredaktion (s. d.), <https://www.duden.de> (15/05/2022).
- Ferguson, Ch. A. (1959) 'Diglossia', *Word*, 15, 325-340.
- Fix, U. (2001) 'Sprachbiographien', in Ingrid Kühnet al. (Hg.), *Ost-West-Sprachgebrauch – zehn Jahre nach der Wende*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 77-83.
- Fix, U. (2010) 'Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung', *Zeitschrift für Literatur und Linguistik (LiLi)*, 160, 10-28.
- Fix, U. (2014) *Sprache, Sprachgebrauch und Diskurse in der DDR. Ausgewählte Aufsätze*, Berlino: Frank& Timme.
- Foucault, M. (1996) *Diskurs und Wahrheit: Die Problematisierung der Parrhesia. 6 Vorlesungen, gehalten im Herbst 1983 an der Universität von Berkeley, Kalifornien*, Berlino: Merve.
- Gimenez, J. C. (2010) 'Narrative Analysis in Linguistic Research', in Lia Litosseliti (ed.) *Research Methods in Linguistics*, Londra/New York, NY: Continuum Intl Pub Group, 198-215.
- Goffman, E. (1967) *Interaction Rituals. Essays on Face-to-Face Behaviour*, Harmondsworth: Routledge.
- Gumperz, J. (1964) 'Linguistic and Social Interaction in Two Communities', *American Anthropologist*, 66, 137-153.
- Gumperz, J. (1968) 'The Speech Community', in Martin Guha (ed.) *International Encyclopedia of Social Sciences* 9, New York: Emerald, 381-386.
- Gumperz, J. (1982) 'Sociocultural knowledge in conversational inference', in Muriel Saville-Troike (ed.) *Linguistics and Anthropology*, Washington D.C.: Georgetown University Press, 191-212.
- Kahane, H e R. Kahane (1979), 'Decline and survival of western prestige languages', *Languages*, 55, 183-198.
- Lakoff, G. (1973) 'Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts', *Journal of Philosophical Logic*, 2 (4), 458-508.
- Lejeune, Ph. e P. J. Eakin (1989) (eds.), *On Autobiography*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lorenzetti, R. e S. Stame (2004) 'Introduzione', in Roberta Lorenzetti e Stefania Stame (a cura di), *Narrazione e identità. Aspetti cognitivi e interpersonali*, Roma/Bari: Laterza, V-X.
- Lucius-Hoene, G. e A. Deppermann (2012) *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zu Analyse narrativer Interviews*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merleau-Ponty, M. (2009) *Phénoménologie de la perception*, Parigi: Gallimard.
- Morris, Ch. W. (1988) *Grundlagen der Zeichentheorie: Ästhetik und Zeichentheorie*, Frankfurt a.M.: Fischer Wissenschaft.
- Roth, M. (2005) *Stereotype in gesprochener Sprache. Narrative Interviews mit Ost- und Westberliner Sprechern 1993-1996*, Tübingen: Stauffenburg.
- Schwitalla, J. (2011⁴) *Gesprochenes Deutsch: eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt.
- Silverstein, M. (2009) 'Pragmatic Indexing', in Jacob L. Mey (ed.) *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, Amsterdam – Philadelphia, PA: Elsevier, 756-759.
- Smorti, A. (1997) *Il sé come testo*, Firenze: Giunti.
- Spieß, C. e D. Tophinke (2018) 'Alltagspraktiken des Erzählens', *Zeitschrift für Literatur und Linguistik (LiLi)*, 48 (2), 193-201.

- Stangl, Werner (2021) 'Disfluenz – Dysfluenz', *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*.
<https://lexikon.stangl.eu/28023/disfluenz-dysfluenz> (15/05/2022).
- Stame, S. (2004), 'Narrazione e memoria', in Roberta Lorenzetti and Stefania Stame (a cura di),
Narrazione e identità. Aspetti cognitivi e interpersonali, Roma/Bari: Laterza, 3-18.
- Thomas, A. (2005) *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*, Nordhausen: Traugott Bautz.
- Tophinke, D. (2002) 'Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus lin-
guistischer Sicht', *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 1-14.
- Weinrich, H. (1993) *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Mannheim: Duden.

La biografia linguistica di una serba a Berlino

Isidora Andus*

Attraverso un metodo di analisi e riflessione biografico-linguistica (cfr. Luppi/Thüne nel presente volume), il presente contributo analizza come una migrante originaria della Serbia abbia sviluppato e vissuto il plurilinguismo nel corso della propria vita. A partire dal suo ritratto linguistico, il contributo illustra in che modo il repertorio di lingue conosciute e studiate dall'intervistata rifletta la sua storia migratoria, concentrandosi, in particolare, sul processo della costruzione di sé e dell'esperienza linguistica.

Keywords: biografie linguistiche, ritratto linguistico, repertorio linguistico, plurilinguismo, migrazione, esperienza linguistica

1. Migrazione dalla Jugoslavia alla Germania

Con l'aumento della mobilità, un numero sempre più elevato di individui si spostano alla ricerca di una vita migliore. Già da tempo si registra una migrazione dall'Europa sudorientale (Ungheria, Croazia, Slovenia, Serbia, Bulgaria, Bosnia ed Erzegovina, Romania, Grecia, Turchia) verso l'Europa centrale e occidentale, motivata principalmente da ragioni economiche e sociali, nonché dalle crisi politiche che hanno caratterizzato determinati periodi storici. A questo riguardo, la storica Sylvia Hahn (2017: 15) descrive le ragioni più dettagliatamente:

Il crollo del regime comunista nel 1989 e gli eventi bellici nell'ex-Jugoslavia segnarono [...] una cesura nei flussi migratori di manodopera e negli spostamenti della popolazione in Europa [...]. L'apertura dell'ex "cortina di ferro", che aveva diviso il

* Isidora Andus, Università di Bologna, isidora.andjus@gmail.com. Questo contributo nasce dalla ricerca scientifica condotta a Berlino per la mia tesi magistrale intitolata *Sprachbiographien von SerbInnen in Berlin aus dem Jahr 2020* ('Biografie linguistiche dei serbi a Berlino dell'anno 2020'), con la quale mi sono laureata a marzo 2021 nel corso "Language, Society and Communication" presso l'Università di Bologna. Ringrazio Jana Löhr Ačkun, Miomir Nikolić, Slovena Mitrovski, Tamara Stefanovich e Toma Tasovac per la loro generosità e amicizia. Ringrazio inoltre la Prof.ssa Eva-Maria Thüne, che mi ha aiutata a scoprire il tema delle biografie linguistiche (*Sprachbiographien*) e che mi ha fornito un supporto fondamentale nella realizzazione del presente elaborato. Infine, ringrazio la mia collega e amica Eleonora Rosanò per la revisione linguistica del presente contributo. Questo studio è stato realizzato nell'ambito del Progetto di Eccellenza DIVE-IN (*Diversità e Inclusione*), finanziato dal MIUR, presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne - Alma Mater Studiorum – Università di Bologna; [iniziativa Dipartimenti di Eccellenza MIUR [L. 232 del 01/12/2016].

mercato del lavoro in Europa per decenni, portò a una nuova ed immensa dinamica di mobilità della popolazione, oltre a ridisegnare la carta politica dell'Europa.¹

L'incremento della mobilità, in particolare della dinamica migratoria jugoslava, è stato incentivato, come riporta Hahn, da un'ideologia migratoria che la Lega dei Comunisti di Jugoslavia accolse negli anni 1960; ciò rese la Jugoslavia l'unico paese socialista a rientrare ufficialmente nel fenomeno della migrazione per ragioni lavorative (cfr. anche Goecke 2013: 4). Fino al 1991 i flussi migratori dai paesi dell'Europa meridionale e dalla Repubblica Socialista Federale di Jugoslavia furono, di conseguenza, principalmente di natura lavorativa ed economica. La migrazione di persone provenienti dalle regioni jugoslave veniva regolarizzata attraverso contratti di assunzione con la Repubblica Federale di Germania (1968)²: negli anni '60 e '70 si giunse così ad un reclutamento di massa di centomila *Gastarbeiter*³ jugoslavi, persone che abbandonavano la propria patria per sfuggire alla povertà o per ottenere successo economico. La ricerca del lavoro si rivelò per loro assai fruttuosa, anche grazie a qualifiche più alte rispetto alla maggior parte dei migranti provenienti da altre aree geografiche: gli jugoslavi, infatti, possedevano un'ottima formazione, in particolare nell'artigianato, nel commercio, nell'edilizia, etc. (cfr. Hahn 2017: 9)⁴. Anche se all'epoca ritenevano di voler vivere in Germania solo per un periodo di tempo limitato, e rivolgevano sempre lo sguardo ai loro paesi d'origine, in realtà non si giunse mai a una vera rotazione della forza lavoro, come afferma Arbutina (2013: 5):

Molti *Gastarbeiter* non volevano tornare nei loro paesi d'origine, ancora poveri, né i loro datori di lavoro tedeschi volevano lasciar andare i dipendenti una volta assunti. Così i lavoratori assunti a breve termine divennero migranti a lungo termine residenti in Germania, ai quali si unirono poi le loro famiglie. In quel periodo lo scrittore Max Frisch disse: “Abbiamo chiamato la forza lavoro, sono venute le persone”.⁵

Con l'inizio delle guerre jugoslave (1991-1999) aumentò la portata delle migrazioni, che assunsero però un volto completamente diverso: molti profughi fuggirono dalle zone di guerra nella Repubblica Federale di Germania per trovarvi rifugio e per ricongiungersi con i loro familiari. Nel 1995 la Repubblica Federale era il paese che aveva accolto il maggior numero di rifugiati di guerra provenienti dalla ex-Jugoslavia: su un totale di 734.970

¹ Der Zusammenbruch der kommunistischen Regime 1989 und die kriegerischen Ereignisse im ehemaligen Jugoslawien stellten [...] eine Zäsur für die Arbeitsmigrationen und Bevölkerungsbewegungen in Europa dar [...]. Die Öffnung des einstmaligen „Eisernen Vorhanges“, der den Arbeitsmarkt in Europa für Jahrzehnte geteilt hatte, führte – neben der Neuzeichnung der politischen Karte Europas – zu neuen und ungeheuren Mobilitätsdynamik der Bevölkerung. Tutte le traduzioni sono a cura di chi scrive.

² La Repubblica Federale di Germania era tra i paesi di destinazione più importanti per i cittadini jugoslavi (cfr. Pavlica 2005: 153)

³ Il termine *Gastarbeiter* è un tedesco; è un nome composto da *Gast* ('ospite') e *Arbeiter* ('lavoratore') usato per riferirsi alle persone che venivano ospitate in Germania per lavorare. Nel 1971 arrivarono in Germania 412.000 migranti jugoslavi; il totale della forza lavorativa proveniente dall'Europa sudorientale raggiunse un primo picco nel 1973, di cui circa 700.000 persone provenienti dalla sola Jugoslavia (cfr. Hahn 2017: 12-13).

⁴ I *Gastarbeiter* jugoslavi venivano chiamati all'epoca *Jugos* (cfr. Arbutina 2013: 4).

⁵ Weder wollten viele Gastarbeiter in ihre immer noch armen Heimatländer zurückkehren, noch wollten ihre deutschen Arbeitgeber die einmal eingearbeiteten Mitarbeiter wieder gehen lassen. So wurden aus kurzfristig angeheuerten Arbeitern langfristig in Deutschland lebende Migranten, die dann auch ihre Familien nachkommen ließen. In dieser Zeit sagte der Schriftsteller Max Frisch: “Wir riefen Arbeitskräfte, es kamen Menschen”.

persone, 350.000 (il 48%) fuggirono in Germania⁶. Nel frattempo, in Germania sono cresciute la seconda e la terza generazione di cittadini di origini jugoslave: i giovani sono oggi considerati ben integrati; infatti, molti figli di immigrati sono nati nella Repubblica Federale e hanno studiato nelle scuole tedesche⁷. Gli adulti hanno costruito la loro vita e le loro famiglie in Germania e si sono inseriti nella cultura e nel sistema tedesco. In Germania, su una popolazione straniera pari a 11,4 milioni, oggi quasi 1,4 milioni provengono dai territori dell'ex-Jugoslavia⁸.

2. Esempio di biografia linguistica di una migrante dalla Serbia: Slovena Mitrovski

Nell'ambito della mia tesi magistrale, sulla quale si basa questo contributo, sono state analizzate le biografie linguistiche di cinque persone provenienti dalla Serbia, oggi residenti a Berlino, che hanno lasciato la loro patria alla fine del secolo scorso per cominciare una nuova vita in Germania. I dati biografico-linguistici dei parlanti sono stati dapprima raccolti mediante un questionario e completati, successivamente, attraverso un ritratto linguistico introduttivo, cui sono seguite cinque interviste narrative effettuate ad ottobre e novembre 2020 a Berlino. L'interesse per quest'analisi risiede nella mia biografia: nata nella capitale serba, Belgrado, mi sono trasferita in Italia all'età di diciassette anni per studiare francese e tedesco. Questo passo mi ha portata non solo a pensare in lingua italiana, ma anche a cambiare radicalmente la mia concezione del mondo.

Di seguito si esaminerà in maniera più approfondita il caso esemplare di una degli intervistati, Slovena Mitrovski. I dati presentati sono stati raccolti attraverso un dialogo narrativo e informale tra Slovena (artista) e me (IA, studentessa) in lingua tedesca, registrato nella residenza di Slovena a Berlino (durata totale: 03:11:43). L'intervista è incentrata sulla biografia linguistica dell'artista: cresciuta nelle vicinanze di Belgrado, all'età di 23 anni Slovena interruppe gli studi di veterinaria e si trasferì in Germania nel 1976 con l'allora fidanzato (oggi marito) per raggiungere i genitori di quest'ultimo, che lavoravano a Berlino già dal 1961 come *Gastarbeiter* jugoslavi di prima generazione:

Estratto (1) (00:08:16)⁹

Inizialmente volevo diventare veterinaria, e poi ho studiato in questa scuola di medicina, [...], quattro semestri e poi sono venuta a Berlino, [...], a 23 anni ero già a Berlino e non sapevo che sarei rimasta così a lungo a Berlino, ho pensato, rimarremo per un po', [...]. Mio marito, il mio futuro marito, il mio fidanzato, i suoi genitori erano *Gastarbeiter*, questa prima

⁶ Cfr. Europäisches Forum für Migrationsstudien (1995) "Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Zielland", http://www.efms.uni-bamberg.de/ds27_2_d.htm (20/05/2022).

⁷ A questo riguardo, Jutta Aumüller (2010: 8) constata: "Erst in der dritten Generation lösen sich demnach die Bindungen an die Herkunftskultur und finden die Individuen ihre Orientierung in der Kultur des Aufnahmelandes" ('È solo nella terza generazione che i legami con la cultura d'origine si sciolgono e gli individui trovano il loro orientamento nella cultura del paese ospitante').

⁸ I cittadini dell'ex-Jugoslavia vivono prevalentemente nel Baden-Württemberg, Baviera e Nordreno-Vestfalia; 20.385 serbi hanno risiedono a Berlino; cfr. Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021) 'Ausländische Bevölkerung, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters', pp. 13; 102; 103.

⁹ Le indicazioni riportate tra parentesi si riferiscono alle registrazioni audio dell'intervista con Slovena Mitrovski. Si riportano qui solo le traduzioni in italiano degli estratti citati, omettendo la versione originale tedesca. Tutte le traduzioni sono a cura di chi scrive.

generazione, che arrivarono a Berlino già nel '61, c'erano anche questi contratti Tito e il ministero degli Esteri tedesco e poi sono venuta io, loro c'erano già.

Anche se Slovena, in un primo tempo, aveva intenzione di restare in Germania solo per un periodo di tempo limitato, in sorse il desiderio di apprendere la lingua tedesca e di conoscere Berlino. All'epoca, Slovena aiutava nei servizi di ristorazione jugoslava dei suoi suoceri, occupandosi però anche di pittura:

Estratto (2) (00:09:28)

Per prima cosa volevo imparare la lingua e volevo anche conoscere Berlino. Così ho pensato: È bello, perché no? Però non era programmato fin dall'inizio che saremmo rimasti anche noi a vivere qui, perché avevamo una casa a quei tempi, i suoi genitori hanno costruito due case e noi ne avevamo già una, e io volevo finire i miei studi e anche lui voleva studiare, ma poi siamo venuti qui e la cosa mi piaceva e ho pensato che fosse bello, un anno è stato anche molto interessante. Però i suoi genitori avevano allora due grandi ristoranti a Wannsee, era bellissimo vivere lì, ma loro avevano altri piani, volevano tanto che anche noi lavorassimo insieme in questa impresa, in questo ristorante, mio marito ha aiutato parecchio, io pure [...], e poi mi sono sempre interessata all'arte, in seguito ho studiato anche disegno e pittura.

Dopo essersi stabilita a Berlino nel 1976, Slovena ha frequentato dapprima una scuola d'arte a Zurigo, conseguendo la laurea nel 1986; nel 2013 si è poi laureata in Storia dell'Arte e Storia Medievale a Berlino. Oggi Slovena vive con il marito e i loro tre figli a Berlino, e si dedica alla composizione di saggi artistici e critici per i musei nonché all'organizzazione di mostre a livello internazionale.

Ciò che contraddistingue la storia di questa figura migrante è il fatto che Slovena non faccia parte del gruppo degli esuli di massa arrivati in Germania negli anni '70 dalla ex-Jugoslavia per ragioni lavorative; appartiene, piuttosto, a una minoranza che può essere considerata un'élite di migranti altamente formati. A partire dalla sua alta formazione (diploma di maturità e due lauree), Slovena ha sviluppato, nel corso della sua storia di vita, anche una competenza plurilingue: infatti, oltre alla sua lingua madre (il serbo), parla il tedesco, l'inglese e l'italiano. Questo sviluppo verrà illustrato dalla prospettiva soggettiva della parlante attraverso un approccio biografico-linguistico “[...] to give recognition to the heterogeneity and singularity expressed in individual stories” (Busch 2016: 2). La metodologia adottata prevede un impulso iniziale dato da un ritratto linguistico, seguito da una conversazione, come descritto da Busch (2013: 35).

3. La rappresentazione del repertorio linguistico di Slovena sulla base del suo ritratto linguistico

Slovena ha disegnato il suo repertorio linguistico in una silhouette multicolore e di grande intensità espressiva (cfr. fig. 1). Come suggeriscono l'immagine stessa e l'uso variegato di colori, l'attività di rappresentazione delle risorse linguistiche in parti specifiche del corpo le ha procurato gioia e allegria, anche per via della sua passione e della sua occupazione quotidiana con la pittura. Il ritratto linguistico di Slovena raffigura distintamente il suo plurilinguismo e segue una struttura chiara, caratterizzata da unità, linee e forme differenziate. Alcuni di questi elementi rimangono però ambigui, come è stato spiegato più diffusamente nel dialogo che è seguito alla creazione del ritratto linguistico. Occorre altresì

notare che Slovena non si è concentrata su singole zone del corpo, ma ha colorato l'intera silhouette, senza lasciare aree vuote.



Figura 1: Ritratto linguistico di Slovena Mitrovskei

Dalla silhouette e dalla sua legenda si evincere che nella vita di Slovena sono presenti quattro lingue. La lingua serba, la sua lingua madre, è rappresentata in arancione con una sfumatura rossa: questa colorazione domina l'intero ritratto (pancia, mani, piedi, occhi, ecc.), perché i legami con la lingua madre penetrano in tutto il suo corpo. Slovena ha inoltre utilizzato il verde, che raffigura Berlino e, nella sua percezione, simboleggia la razionalità del tedesco (la parte più ampia del corpo è colorata di verde). Nell'intervista, Slovena afferma, infatti: “Il tedesco è razionale e anche logico, per me è tedesco anche quando penso a Berlino, per me è verde, la città è verde” (min. 00:01:35).

Tale combinazione di colori e l'intreccio corporeo che comporta viene così descritto:

Estratto (3) (00:00:56)

Quando comincio a fare qualcosa, è sempre un miscuglio fra l'esperienza che ho fatto in Serbia e ciò che ho imparato al riguardo in Germania. Si tratta sempre di una cosa sola, supponiamo che inizi a dipingere, e ho maniere di pensare diverse, è sempre un'unione ed è anche corporea, è un sentimento di entrambe le cose, razionale, emozionale, e io le mischio e questo fa anche molto bene.

Il tedesco e il serbo si trovano in una relazione complementare. Slovena considera la dimensione culturale dell'esperienza linguistica come significativa anche per la sua espressione artistica; afferma, infatti: “Per quanto riguarda l'arte, è molto interessante anche l'approccio serbo e, soprattutto, la combinazione” (00:02:06). Slovena definisce quindi la sua attività artistica come una composizione che include sia la parte serba che quella tedesca. Unendo i colori che le raffigurano, e vivendo le lingue come entità non separate

l'una dall'altra, Slovena si descrive come un individuo costituito da una costante compresenza di serbo e tedesco (cfr. Busch 2010: 240). La funzione svolta dal tedesco viene spiegata da Slovena con queste parole: "Il tedesco è una lingua che è molto precisa e con cui si può lavorare molto bene, si possono elaborare molto bene anche i concetti e, e, e" (00:01:56). Il serbo, invece, viene associato "[...] sempre con le emozioni e sì, emozioni soprattutto e anche la madrelingua, i legami" (00:00:30).

Nel suo ritratto Slovena ha dipinto anche l'inglese che, in quanto appartenente alla generazione del '68, come lei stessa si descrive nel dialogo, associa alla rivoluzione, ai figli dei fiori, ai Beatles e ai Rolling Stones. L'artista, che ha inizialmente studiato inglese in Serbia, a scuola, per poi approfondirlo in un centro linguistico a Berlino, ne ricorda il processo di apprendimento, descrivendolo come un percorso semplice e piacevole:

Estratto (4) (00:02:24)

[...] ho studiato l'inglese in Serbia, a scuola, e per me era abbastanza normale che la mia generazione parlasse inglese o almeno lo capisse. [Questa lingua] inoltre ci muove, è ormai una lingua che si usa dappertutto, non è che ci muove solo, cosa fa anche l'inglese, la lingua inglese non è poi neanche così complicata da imparare e questo la rende piacevole.

L'onnipresenza dell'inglese nel mondo è stata rappresentata concretamente con il blu all'interno della sua silhouette linguistica, in particolare nei piedi, nelle gambe, nel viso e nelle braccia. L'informatrice chiarisce la connessione del colore blu con la lingua inglese in questo modo:

Estratto (5) (00:04:17)

L'inglese è blu e questo è anche legato al fatto che erano un grande impero, hanno conquistato tutto il mondo e [...] io sono stata anche a Londra per la prima volta tanti anni fa, lì uno ha la sensazione che davvero hanno dominato tutto il mondo, queste grandi case, e anche la casa reale e tutto, sono anche monarchici [...], questo è molto inglese, questo modo di pensare aristocratico.

Mentre la lingua inglese viene messa in relazione ad aspetti aristocratici, la lingua italiana viene associata a fattori estetici. L'italiano risiede, come il serbo, nella zona del ventre, nel quale dimorano i sentimenti e l'estetica. Per spiegare questo connubio, Slovena crea un curioso parallelismo tra emozioni e alimentazione:

Estratto (6) (00:03:36)

Tutto questo è molto legato all'emozione e anche all'estetica, molta estetica, e anche a quello che mangiamo, non è solo il cibo che ci fa vivere, ma ha anche a che fare con l'emozione, e anche con l'essere felici, è un'altra dimensione dell'alimentazione, questa non è solo una mela, ma ha anche un aspetto bello ed è rossa.

La lingua italiana rappresenta, dunque, la prospettiva estetica e piuttosto emozionale dalla quale la parlante osserva la sua vita quotidiana. Questa lingua è fonte di un benessere che ha potuto percepire attraverso i viaggi in Italia: nel suo ritratto linguistico l'italiano è raffigurato con il colore giallo, che esprime il piacere del godersi il sole in Italia. Slovena prova però anche una forte attrazione per la cultura e l'arte italiana. Durante il racconto rievoca, a tal proposito, un seminario frequentato 15 anni prima a Roma dove, in qualità di storica dell'arte, ebbe anche la possibilità di contemplare preziosi pezzi d'esposizione ai Musei Vaticani, normalmente non accessibili ai turisti.

Dopo aver disegnato le lingue, Slovena ha aggiunto alla silhouette linguistica anche le orecchie. Si tratta di componenti estremamente importanti del suo corpo, dato che, come lei stessa spiega, oggi riesce ad ascoltare e a riconoscere velocemente le lingue a seconda di dove si trova in quel momento: in Serbia, ad esempio, sente subito quando una conversazione si svolge in tedesco. Secondo l'informatrice si tratta di un'impressione sensoriale intensa, ovvero di una percezione e di una sensibilità più profonde nell'ascolto grazie alle sue competenze linguistiche.

Slovena ha quindi sviluppato nel tempo risorse linguistiche sfaccettate, che oggi usa in maniera diversificata, grazie alle innumerevoli esperienze di vita, allo studio delle lingue e alle condizioni lavorative del suo vissuto migratorio. Il ritratto linguistico mostra non solo il repertorio linguistico della parlante, ma descrive anche come percepisce se stessa e il suo plurilinguismo. Brigitta Busch precisa (2013: 40), che il ritratto linguistico serve per comprendere “come un parlante rappresenti se stesso e il suo repertorio linguistico [...] come plurilingue”¹⁰. Il repertorio linguistico dell'intervistata è pertanto da considerare come una rappresentazione pluridimensionale ed eteroglossa nella quale, accanto alla madrelingua, anche altre lingue giocano un ruolo fondamentale per la costruzione del sé. Di seguito verrà esaminato più nel dettaglio quale significato ha oggi il serbo per Slovena, qual è il suo rapporto con la lingua tedesca e in che modo questo ha influenzato la sua biografia.

4. Il ruolo della lingua madre rispetto alla lingua tedesca per la costruzione dell'identità

La presente sezione, così come la seguente, affronta il rapporto tra lingua madre e lingua tedesca nell'esperienza linguistica di Slovena, e analizza come l'esperienza migratoria si basi su atti linguistici, definibili come momenti decisivi all'interno della sua storia di vita (cfr. Stevenson 2013: 204). Come afferma Ulla Fix (2010: 12), si tratta di svelare i contenuti di consapevolezza linguistica individuali dei parlanti a mezzo di un “metalivello del pensare e parlare della lingua così come del fare esperienza *della* lingua”¹¹. Lo studio del ruolo della lingua madre e della lingua tedesca, così come dell'esperienza linguistica di Slovena, contribuisce a identificare la relazione tra la sua identità e le lingue del suo repertorio. Kresić (2016: 132) sottolinea come la formazione dell'identità sia concatenata con le lingue:

L'io si contraddistingue per una struttura differenziata che si suddivide in varie identità parziali (in relazione ai contesti di vita *lavoro, tempo libero, famiglia* ecc.). La coerenza percepita individualmente viene raggiunta attraverso il [...] lavoro di identità sotto forma di autotematizzazioni linguistico-narrative e situazionali così come, ad un metalivello, attraverso narrazioni biografiche centrali, anch'esse espresse linguisticamente [Keupp 1999]. Riprendendo l'aspetto linguistico della costruzione dell'io plurale, già sottolineato in questo modello psicologico, Kresić (2006, 224-236) propone un “modello di identità linguistica multipla”, che concepisce l'identità come una

¹⁰ Wie ein Sprecher sich und sein sprachliches Repertoire [...] als mehrsprachig repräsentiert.

¹¹ Metaebene des Denkens und Sprechens über Sprache sowie des Erlebens von Sprache

struttura complessa ed enfatizza il dinamismo, la costruzione linguistica e la molteplicità dell'identità.¹²

Pertanto, le posizioni linguistiche della parlante assumono un ruolo di grande rilevanza all'interno dei discorsi che contribuiscono a formare la sua identità. L'interesse verte qui sul modo in cui il contatto con la lingua tedesca abbia cambiato l'esperienza linguistica. A tal riguardo, Pavlenko sottolinea (1998: 4) che l'apprendimento di un'altra lingua nel contesto migratorio scuote qualcosa che fino a quel momento sembrava stabile e indiscutibile, oltre a comportare un allontanamento da se stessi:

It is not surprising that self and translation become the key notions in the 'language learning' narratives. As pointed out by Mercer (1990): "Identity only becomes an issue when it is in crisis, when something assumed to be fixed, coherent and stable is displaced by the experience of doubt and uncertainty" (p. 43). Learning a second language in immigration or exile is often perceived as such a dislocation or de-centering of the subject. This feeling is poignantly summarized by a Russian-English bilingual, an American writer Alfred Kazin: "To speak a foreign language is to depart from yourself" (Kazin, 1979, p. 27).

Partendo da concetti chiave, come quello di posizionamento, si discuterà di seguito come l'informatrice si percepisce, si descrive e si posiziona¹³ ai fini di tracciare il suo lavoro di costruzione identitaria. A tal riguardo, Sansone/Thüne (2008: 200) affermano:

Il concetto di posizionamento descrive generalmente atti linguistici con cui gli interattanti si attribuiscono sia posizioni sociali che identità. Inoltre, i posizionamenti determinano gli attributi personali, i ruoli sociali, le qualità e i motivi rivendicati e attribuiti dagli interattanti attraverso gli atti linguistici, a loro volta funzionali alla creazione spaziale e alla rappresentazione dell'identità nelle conversazioni [...]. La prospettiva del posizionamento richiama l'attenzione principalmente sulla dimensione qualitativa della costruzione dell'identità, sulla questione ricorrente dell'identità: che tipo di persona sono, come vorrei essere visto e trattato dal mio interlocutore?¹⁴

¹² Das Selbst zeichnet sich durch eine differenzierte Struktur aus, die sich in verschiedene Teilidentitäten (bezogen auf die Lebenskontexte *Arbeit, Freizeit, Familie* etc.) untergliedert. Individuell empfundene Kohärenz wird dabei durch die [...] Identitätsarbeit in Form sprachlich-narrativer, situativer Selbstthematisierungen sowie auf einer Metaebene durch ebenfalls sprachlich geäußerte, biographische Kernnarrationen erreicht [Keupp 1999]. Den in diesem psychologischen Modell bereits betonten sprachlichen Aspekt der Konstruktion des pluralen Selbst greift Kresić (2006, 224–236) auf und schlägt ein "Modell der multiplen Sprachidentität" vor, das Identität als komplexe Struktur begreift und die Dynamik, sprachliche Konstruiertheit und Multiplizität von Identität betont.

¹³ Sulla nozione di posizionamento (*positioning*) cfr. Bamberg (1997: 336): "Building on Hollway (1984), Davies and Harré (1990) defined positioning as a discursive practice 'whereby selves are located in conversations as observably and intersubjectively coherent participants in jointly produced story lines' (p.48). Thus, in conversations – due to the intrinsic social force of conversing – people position themselves in relation to one another in ways that traditionally have been defined as roles. More importantly, in doing so, people 'produce' one another (and themselves) situationally as 'social beings'".

¹⁴ Der Begriff Positionierung beschreibt allgemein Sprachhandlungen, mit denen Interaktanten sich sowohl soziale Positionen als auch Identitäten zuschreiben. Ferner bestimmen Positionierungen persönliche Attribute, soziale Rollen, Eigenschaften und Motive, die von Seiten der Interaktanten durch sprachliche Handlungen beansprucht und zugewiesen werden und ihrerseits funktionell für die räumliche Herstellung und Darstellung der Identität in Gesprächen sind [...]. Die Perspektive der

Questa prospettiva consente di considerare la lingua madre di Slovena come una parte fondamentale della sua personalità. Il serbo è ancorato profondamente nel suo corpo: “È una parte di me, è come il cuore, [...], è una parte della mia interiorità” (01:55:20). Nel momento in cui alla partecipante è stato chiesto quali legami abbia con il serbo, Slovena ha elencato le sue esperienze giovanili facendo ricorso a termini legati alla sfera delle emozioni:

Estratto (7) (01:50:14)

Le mie radici, poi anche l'odore della terra serba, [...], la mia infanzia, il periodo scolastico, l'università, il primo amore, tutto, anche i bei viaggi con gruppi di serbi, il primo viaggio è stato in Grecia, [...], anche le feste, erano bei tempi, i miei genitori, la mia casa, la mia famiglia, è normale, mia madre, mio padre, i nonni.

Alla costruzione identitaria di Slovena contribuisce qui il ricordo di eventi ed esperienze di gioventù, di persone e di periodi di vita legati al suo paese di origine, alla vita prima del percorso migratorio nonché alla lingua serba. L'estratto 7 mostra dunque “[...] quanto il linguaggio sia legato [...] ai luoghi, [...], agli stati d'animo, al contatto fisico, ai sentimenti, a colori e odori, un'associazione di lingua e impressioni sensoriali” (Busch/Busch 2010: 89)¹⁵. Per di più, Slovena nota che il serbo suscita sempre in lei un sentimento di *Heimweh*¹⁶:

Estratto (8) (01:50:49)

Ho sempre una certa nostalgia [...], tutto quello che è legato alla cultura, [...] quando penso alla Serbia e quando penso anche al popolo slavo, questo ha anche molto a che fare con le lingue e anche la storia, la storia antica.

Slovena si vede come una donna emotiva a cui il pensiero delle tradizioni, dei valori, della lingua e della storia serba provoca un senso di nostalgia. La lingua madre apre perciò uno spiraglio sulla dimensione del passato e dei ricordi di un periodo spensierato e familiare. Busch/Busch (2010: 88) sottolineano che la lingua materna risveglia un sentimento di familiarità e che “[...] l'esperienza della fiducia nel potere comunicativo della lingua è collegata alla o alle lingue materne della prima infanzia”¹⁷. L'intervistata si posiziona dunque come una persona per la quale il legame con la sua madrelingua e con le sue radici slave non può essere reciso.

Allo stesso tempo, anche la lingua tedesca svolge un ruolo centrale nella vita di Slovena. Il contatto con il tedesco avviene per la parlante già in età infantile, dato che il

Positionierung lenkt die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die qualitative Dimension der Identitätskonstruktion, auf die klassische wiederkehrende Frage der Identität: was für ein Typ von Mensch bin ich, wie möchte ich von meinem Gesprächspartner gesehen und behandelt werden?

¹⁵ [...] wie sehr sich Sprache [...] mit Orten, [...], Stimmungen, körperlicher Berührung, Gefühlen, Farben und Gerüchen verbindet, eine Assoziation von Sprache und Sinneseindrücken.

¹⁶ Il termine *Heimweh* costituisce una di quelle parole composte tedesche che mancano di equivalente in altre lingue: *Heim* è la radice che compone i vocaboli riguardanti la casa, mentre *Weh* significa ‘dolore’; il concetto raffigura quella sensazione nostalgica quando ci si trova in un paese estero e quando si ha il desiderio di tornare a casa, nella propria patria; la parola composta si può tradurre come ‘mancanza di casa’ o ‘nostalgia’ (il sostantivo *nostalgia* esiste in tedesco come *Nostalgie*). Per scelta dell'autrice, in questa sede il termine *Heimweh* rimane non tradotto.

¹⁷ [...] die Erfahrung eines ursprünglichen Vertrauens in die kommunikative Macht von Sprache mit der oder den Erstsprachen der frühen Kindheit verküpft [wird].

quartiere di Belgrado dove viveva era abitato da cittadini tedeschi, una delle quali è stata la sua seconda testimone di nozze:

Estratto (9) (01:13:29)

A Borča c'era una chiesa dove vivevano anche le minoranze tedesche, lì ho sentito la lingua tedesca, [...], nella scuola si studiavano russo, francese o inglese, mio fratello voleva assolutamente studiare russo e io ho studiato inglese, poi però sono venuta in Germania e sono, ovviamente, venuta in contatto con la lingua tedesca, ma la nostra seconda testimone di nozze era una tedesca, [...] e anche i suoi genitori sono tedeschi, vivevano a Pančevo, e non c'è solo una colonia, ma anche una chiesa dove sono presenti, e pure la loro madre parla tedesco, la loro madrelingua è il tedesco e la seconda lingua è il serbo, a Vojvodina ci sono villaggi tedeschi.

Sebbene la lingua tedesca non fosse stata inclusa nell'istruzione elementare di Slovena, il trasferimento in Germania costituì un'opportunità naturale per apprenderla. Il tedesco divenne così mezzo sia di espressione personale che di comprensione delle persone intorno a lei:

Estratto (10) (01:27:23)

Per me è [...] scontato, se vivo in un paese straniero, non è solo riferito al tedesco, ma se vivessi in Italia, vorrei essere in grado di capire anche le persone che mi circondano e di esprimermi. Non mi sono mai posta la domanda perché lo studio, per me era una buona occasione per imparare una nuova lingua straniera.

All'età di 23 anni, la parlante ha frequentato un corso di lingua di base presso il Goethe Institut a Berlino. Al di fuori del corso¹⁸, Slovena non adottava però una strategia particolare o strutturata di apprendimento linguistico, ma imparava la lingua spontaneamente, grazie alle situazioni di vita quotidiana e attraverso la lettura. Grazie all'uso costante della lingua tedesca (nei dialoghi quotidiani con amici tedeschi, al lavoro, ascoltando la radio o guardando la televisione) e all'esperienza migratoria, l'informatrice ha vissuto una sorta di fase di transizione verso la lingua tedesca, che le ha permesso anche un accesso diretto alla cultura tedesca. Slovena precisa che, grazie alla conoscenza del tedesco, la letteratura germanofona in originale ha assunto un significato del tutto nuovo:

Estratto (11) (01:45:26)

Forse è come se si fosse aperta una nuova porta e poi puoi per esempio, quando leggi Hermann Hesse in tedesco, è proprio un altro Hermann Hesse rispetto a quello che ho letto in serbo, è una traduzione. È così, così serbo-slavo, questo traduttore ha trascritto le sue emozioni e la sua comprensione in questo libro, ed è molto lontano, non molto, però è un'interpretazione.

“Ero anche felice di poter leggere [Hermann Hesse] in tedesco”, dice Slovena (00:48:18), dando a intendere che la lingua tedesca le ha permesso una comprensione più profonda dell'unità culturale tedesca. Per lei si apriva, dunque, “una nuova porta” che simboleggiava nuovi punti di vista, prospettive e appartenenze. La lingua tedesca in sé non ha quindi

¹⁸ Per Slovena, la grammatica (in particolare, gli articoli) e la pronuncia (gli *Umlaute* ä, ö, ü) hanno rappresentato le sfide più grandi durante l'acquisizione della lingua. Occorre menzionare che questi aspetti linguistici non sono presenti in serbo.

rappresentato solo un nuovo approccio alla cultura, ma le ha anche offerto un ventaglio di svariate opportunità, una sorta di nuova vita. Slovena riferisce, a tal proposito:

Estratto (12) (01:06:14)

Questa non è solo letteratura, è anche musica, opera, c'è molto di più nella cultura, anche la cultura gastronomica, ho anche conosciuto molti piatti tedeschi ed è, infatti, come un'altra vita, come qualcosa di più, è una ricchezza, una ricchezza interiore, non si tratta solo delle cose materiali, ma è, davvero, una ricchezza interiore.

La partecipante si definisce, perciò, come una persona con una mentalità aperta, alla quale la conoscenza di una lingua straniera ha reso accessibile un universo completamente nuovo, che ha interiorizzato e che le appartiene; si descrive, inoltre, come una persona curiosa, che si impegna a studiare e a comprendere la nuova lingua, nonché la cultura e tutti gli altri aspetti che essa implica, con gioia e avidità di sapere. In quest'ottica, Slovena forma la sua identità, definendola come la sua "ricchezza interiore". Il fatto che una nuova lingua straniera comporti l'acquisizione di un nuovo orizzonte viene sottolineato anche da Treichel/Bethge (2010: 114), che richiamano la tesi già formulata da Wilhelm von Humboldt:

La lingua può essere territorio interiore e spazio libero personale. L'acquisizione di una lingua straniera ci permette di distinguerci dagli altri, ma anche di ottenere uno spettro di espressioni che crea modi di pensare alternativi e assume carattere liberatorio. L'idea che l'apprendimento di una nuova lingua implichi una formazione dell'intera personalità e l'ampliamento degli orizzonti si ritrova già in Wilhelm von Humboldt: [...] "L'apprendimento di una lingua straniera dovrebbe rappresentare l'acquisizione di un nuovo punto di vista nell'attuale visione del mondo [...]" (Humboldt 1836/1963, S. 434).¹⁹

Inoltre, la lingua tedesca offre a Slovena delle possibilità di confronto e ne favorisce la capacità di riflessione attraverso analisi, strutturazione e precisazione:

Estratto (13) (01:01:00)

Quando svolgo una conversazione serba su cose importanti, poi torno a casa e traduco lo stesso in tedesco, [...], e poi mi accorgo che alcune cose non sono precise, spiegate correttamente, i tedeschi dicono che [i contenuti del discorso devono] essere chiariti [...].

In questo esempio, la parlante, descrivendosi in prima persona, si contrappone implicitamente alla categoria dei "tedeschi" (segnalata attraverso la terza persona plurale): Slovena usa attivamente la loro lingua, ne segue le norme e gli standard, per rendere più precise le conversazioni in serbo. La traduzione in tedesco, intesa come "una possibilità per verificare alcune cose" (01:00:48), l'aiuta a controllare se i contenuti veicolati in serbo siano stati espressi chiaramente o se, al contrario, siano rimasti ambigui. Questa capacità di

¹⁹ Sprache kann inneres Territorium und persönlicher Freiraum sein. Mit dem Erwerb einer Fremdsprache kann man sich von anderen absetzen, man gewinnt aber auch ein Ausdrucksspektrum hinzu, das alternative Denkweisen erzeugt und befreiend wirkt. Den Gedanken, dass es beim Erlernen einer neuen Sprache um die Bildung der gesamten Persönlichkeit und Erweiterung des Gesichtskreises geht, finden wir bereits bei Wilhelm von Humboldt formuliert: [...] "Die Erlernung einer fremden Sprache sollte [...] die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn [...]" (Humboldt 1836/1963, S. 434).

comparazione è favorita dall'esercizio di lettura in tedesco (cfr. anche estratto (11)): "Si tratta sempre di vedere se qualcosa è più preciso e più chiaro e io, infatti, leggo molto volentieri anche questi giornali settimanali perché riferiscono i fatti in modo molto serio e [...] così si impara anche a scrivere i saggi" (01:03:06). La presentazione dei contenuti in tedesco si basa, infatti, su esattezza strutturale, fatti oggettivi e serietà, e contrasta così con i discorsi serbi, caratterizzati da un'emozionalità più spiccata (cfr. estratto 13). L'intervistata fa quindi un uso produttivo della propria coscienza linguistica del tedesco, applicandola nei dialoghi serbi, nei cataloghi delle mostre che cura e nelle notizie serbe. Attraverso queste identificazioni (cfr. estratto 13), Slovena si definisce come una donna assetata di conoscenza, che si pone l'obiettivo di esprimersi con più precisione, di migliorare se stessa e di ampliare il suo sapere.

Secondo la parlante la ricerca dell'esattezza e la tendenza a mettere in discussione i concetti in modo analitico non si riscontrano solo nel parlato, ma anche nel modo in cui si affronta la tecnica artistica in Germania: bisogna prestare attenzione a ogni minuzia, a ogni dettaglio, cosa che la stessa Slovena apprezza e che cerca di mettere in pratica costantemente. Le strutture e le forme linguistiche tedesche contribuiscono a semplificare questo compito:

Estratto (14) (01:47:58)

Mia nipote ha anche studiato in Serbia all'Accademia di Belle Arti, scenografia, e suo marito è un falegname tedesco, [non ci si può immaginare] quanto è bravo, ha misurato una cucina per mia figlia 100 volte, però, quando era finita, era una gioia vederla, che bel lavoro, proprio così, al millimetro, lui dice che anche un millimetro conta, e questo è di nuovo il tedesco.

In effetti, attraverso la sua esperienza migratoria e la lingua tedesca Slovena ha non solo adottato una nuova metodologia (cioè una maggiore precisione e attenzione) nel suo lavoro artistico, ma ne ha fatto anche un *modus vivendi* (per la tesi dell'*Embodiment* cfr. Thüne 2011: 242). Questa influenza è particolarmente presente nelle sensazioni e nelle azioni della parlante, e si manifesta nella sua pittura e nella sua biografia, come lei stessa chiarisce:

Estratto (15) (02:10:11)

[Ho scoperto] che io stessa posso essere davvero precisa, anche puntuale, che posso prendere più tempo per me o che mi è permesso, prima da noi avevo sempre [...] molto tempo per gli altri, ho pensato meno al mio tempo o a me stessa e ai miei bisogni, [...], anche conoscersi davvero fa molto, molto bene, e chiedersi se voglio veramente quella cosa o no.

Slovena crea dunque il suo 'io' sulla base di principi e atteggiamenti socioculturali assimilati nel quadro della realtà berlinese, avendo acquisito autonomia e una maggiore conoscenza di sé. Così facendo, prende le distanze dalla categoria del "da noi" (in Serbia) e si considera oggi un'artista residente in Germania dotata di nuove, preziose qualità.

Dal quadro tracciato emerge come il percorso di vita di Slovena possa essere denominato un modello di trasformazione biografica (cfr. Treichel/Bethge 2010: 113): persone come Slovena, vale a dire migranti di prima generazione, sono in grado di testimoniare e di raccontare in modo pertinente come la migrazione comporti un'esperienza di cambiamento di vita (cfr. Stevenson 2013: 203). Il primo mutamento radicale ha avuto inizio con il trasferimento a Berlino all'età di 23 anni: per citare le parole di Stevenson (2013: 204), si tratta del "primo atto nella messa in scena della storia di vita [di Slovena, IA]"²⁰; il

²⁰ erste[n] Akt in [der] Inszenierung [von Slovenas, IA] Lebensgeschichte.

secondo momento trasformativo è rappresentato dal matrimonio di Slovena e dalla costruzione della sua famiglia a Berlino, quando aveva 33 anni, seguito dall'avvio della sua carriera di artista. Alla base di questi momenti di vita decisivi sta il rapporto dell'informatrice con il tedesco: con l'aiuto della lingua e della cultura tedesca, Slovena ha interiorizzato prospettive nuove e diversificate che hanno segnato la sua personalità in modo duraturo. Attraverso la lingua tedesca ha scoperto un paese nuovo, che descrive come parte della sua proprietà immateriale e che, accanto al serbo, costituisce la sua identità. Risulta altresì evidente che la parlante, grazie alle conoscenze del tedesco, ha raggiunto una realizzazione di sé contraddistinta da maggiore razionalità, accuratezza strutturale e coscienza personale più profonde. Questi aspetti, presenti sia nel suo modo di parlare sia nella sua mentalità, hanno contribuito a creare la persona che è oggi. L'impiego della lingua tedesca, che qui può essere definita come “uno spazio pieno di possibilità e autocompletamento”²¹ (Stevenson 2013: 207), determina e riflette il contesto socioculturale e la soggettività dell'intervistata.

5. L'esperienza linguistica nella madrelingua e nella lingua tedesca

Come spiega Busch (2013: 19), nella ricerca biografico-linguistica si pone l'accento su come una persona si sente e si percepisce quando utilizza le proprie lingue: “L'esperienza linguistica non è neutrale, è legata alle esperienze emotive che determinano se ci si sente a proprio agio o meno in una lingua o nel parlare”²². Dinanzi alla domanda su quale tipo di esperienza le faccia vivere la sua lingua madre, l'intervistata ha risposto facendo ricorso all'aggettivo “naturale” e affermando: “Molto naturale, non ho neanche riflettuto su come mi sento” (01:55:47). Dato il suo sentirsi a proprio agio nella madrelingua, Slovena ha specificato di non aver dedicato troppo tempo a ragionare su tale sensazione. D'altro canto, la parlante riconosce che, da quando ha acquisito maggiore sicurezza con il tedesco, esperisce il sentirsi bene con questa lingua in un modo diverso: nelle conversazioni quotidiane in tedesco parla e pensa liberamente, ma a volte si ritira in se stessa per la stanchezza e si esprime con una voce più bassa del solito:

Estratto (16) (01:07:08)

Mi sento bene, [...], il mio problema è che qualche volta parlo troppo piano, abbiamo avuto anche un seminario su come tenere un discorso, su come parlare, anche quando fai lezione, tieni un intervento, esiste davvero un metodo su come pronunciare a voce alta, in modo che non vada verso l'interno, ma fuori, e a volte, quando per esempio ho lavorato o ho letto troppo, poi mi chiudo in me stessa e non parlo abbastanza forte.

Slovena si percepisce come un soggetto silenzioso e introverso. Nel momento in cui parla tedesco, non prova una sensazione di estraneità rispetto alla lingua, ma sostiene di avere un rapporto linguistico più cosciente che in serbo. Si tratta, nello specifico, della maggiore attenzione che Slovena dedica alla lingua, soprattutto nei momenti in cui si trova a dover scrivere in tedesco²³. Nel corso dell'intervista, Slovena, subito dopo, riferisce, infatti, di

²¹ Ein Raum voller Möglichkeiten und Selbsterfüllung.

²² Spracherleben ist nicht neutral, es ist mit emotionalen Erfahrungen verbunden, damit, ob man sich in einer Sprache bzw. im Sprechen wohlfühlt oder nicht.

²³ La scrittura in tedesco è la competenza che risulta più difficile alla partecipante e che vorrebbe sviluppare di più.

come poco tempo prima sia stata estremamente attenta durante la composizione di un testo accademico, affinché fosse privo di errori e rispettasse le norme della lingua tedesca; a tal fine, la parlante ha dovuto concentrarsi principalmente sugli articoli e sull'ortografia delle parole composte:

Estratto (17) (01:24:15)

Certe volte bisogna controllare l'articolo, [...] ad esempio, come quello che ho scritto per un museo, mi dovevo prendere davvero del tempo per rileggere il mio testo e per sentirne il suono, affinché fosse davvero chiaro, ci sono anche delle citazioni in tedesco che ho tradotto, [...], non si possono tradurre alla lettera, ma si traduce il senso, bisogna infatti sempre controllarlo, [...], ci sono anche queste parole composte che sono come una frase, devo sempre stare molto attenta.

Slovena si pone, dunque, come una persona coscienziosa e scrupolosa che, dubitando sovente della correttezza linguistica degli articoli accademici sull'arte che lei stessa scrive, controlla che le frasi siano formulate correttamente, rispettando le regole della lingua tedesca. Sebbene il suo tedesco richieda spesso una verifica linguistica, oggi, dopo molti anni trascorsi in Germania, la *ratio* e il modo di pensare di Slovena sono modellati da questa lingua (cfr. estratto 15). Insieme al serbo, visto, piuttosto, come la lingua delle emozioni e dei sentimenti (cfr. estratto 7), il tedesco costituisce il terreno linguistico di Slovena, sviluppatosi e formatosi nel corso del tempo. La parlante fa un uso equilibrato delle sue risorse linguistiche, esprimendosi con scioltezza e fluidità in entrambe le lingue, sentendosi così a casa sia in serbo che in tedesco. In quanto individuo plurilingue, Slovena possiede quella che Stevenson (2013: 213) denomina "capacità interlinguistica" ("intersprachliche Fähigkeit"), ossia l'abilità di muoversi tra questi due idiomi. Il serbo e il tedesco si completano a vicenda, nessuna lingua prevale sull'altra; l'uso equo che fa di entrambe mantiene Slovena mentalmente attiva:

Estratto (18) (02:23:09)

[Uso] entrambe le lingue quasi metà metà [...] ed è già tutto interiorizzato, [...] e poi c'è come un controllore, questo fa molto bene, [quando magari ho parlato troppo in tedesco, poi arrivano le] radici serbe e dicono, oh oh guarda, prendi un libro, non sarebbe male, perché questa consapevolezza che si vince o si perde sempre qualcosa, e questo mi motiva, mi rende viva, vitale, anche mentalmente.

Slovena costruisce la sua identità attraverso la presenza e l'utilizzo di entrambi i sistemi e i mondi linguistici che compongono la sua interiorità ("è già tutto interiorizzato"). Si descrive come una persona altamente motivata, che ama particolarmente svolgere attività intellettuali parlando e leggendo tanto in serbo quanto in tedesco:

Estratto (19) (01:19:34)

Sono del parere, bisogna dire, che una lingua è sempre legata allo sviluppo, e quando parlo solo in serbo oppure quando parlo in serbo con mio marito [...] o con i miei amici serbi, è davvero così, il lessico non è ampio e sento di doverlo arricchire, e poi leggo sempre, leggo in serbo, tedesco, serbo, tedesco.

Entrambe le lingue appartengono quindi al suo idioma interiore, e le offrono la possibilità di esprimere quello che Pavlenko (1998: 4) definisce “tone of self”²⁴. Slovena ha, dunque, vissuto l’esperienza con la lingua tedesca come una sorta di completamento del suo essere, che ha stimolato la sua realizzazione sia personale che professionale come artista (cfr. Stevenson 2013: 214).

Inoltre, la parlante sviluppa un’idea interessante su come ci si senta in una lingua: a suo dire, questa sensazione non dipende dalla libertà di espressione, bensì da specifiche costellazioni tematiche contraddistinte sul piano linguistico. Così, nei dialoghi tedeschi, ad esempio, la dimensione razionale è più fortemente marcata della dimensione emozionale (cfr. estratto 3 e 20). Per Slovena la lingua non consiste cioè solo in una combinazione di parole, ma è influenzata da svariati fattori (genetici, ambientali, culinari):

Estratto (20) (00:51:21)

Dipende dall’argomento, quando parlo in tedesco, e tutto ciò che ha a che fare con le emozioni è un po’ più sbiadito per me, [...], c’è il cuore però non tanto, c’è una scala da 1 a 10, questo è 7, [e il serbo] 10 o 20, questo dipende davvero dalla tematica e sono dell’opinione che la lingua abbia anche molto a che fare con la genetica, e anche con l’ambiente e anche con cosa si mangia, anche questo gioca un ruolo importante, tutto è connesso, anche la lingua può avere un sapore buono o cattivo, anche queste sono cose importanti penso, non sono solo parole e lettere e così via, una lingua è più complessa per me.

Considerando, quindi, le percezioni, l’esperienza linguistica e il posizionamento della parlante, è possibile affermare che tra il serbo e il tedesco sussiste un rapporto di armonia e complementarità (cfr. estratto 18). Per Slovena si delinea quindi una traiettoria di vita che consiste in una fusione di influenze dal serbo e dal tedesco (cfr. anche Leonardi 2010: 335²⁵). Il confronto continuo e la compresenza di due culture e di due lingue, conseguenza evidente della storia migratoria, caratterizzano le sue posizioni e le sue attitudini. Questo fenomeno è un tratto distintivo di un’identità ibrida, che Sansone/Thüne (2008: 209) illustrano come segue:

Il risultato di un [...] processo migratorio di vecchia data è lo sviluppo di una sorta di identità ibrida che esiste all’interno di una società prevalentemente monoculturale. Un’identità ibrida intesa in questo senso implica sempre i concetti di biculturalità e bilinguismo. Si tratta, a questo proposito, di un miscuglio di riferimenti culturali e linguistici – quelli del paese natale [...] e quelli dell’ambiente effettivo (la Germania).

Slovena prova lealtà nei confronti del suo paese di origine, la Serbia, dei suoi valori e delle sue tradizioni, ma si identifica anche con la cultura locale del paese di migrazione scelto, la Germania). L’intervistata confessa, a tal proposito: “so da dove vengo, però so anche

²⁴ Thüne (2001: 264) si riferisce con comunicazione intrasoggettiva (*intersubjektive Kommunikation*) a tutte “le situazioni in cui comunichiamo con noi stessi, come quando parliamo da soli, quando formuliamo in anticipo pensieri e sentimenti, quando sogniamo, etc.” (Situationen, in denen wir mit uns selber kommunizieren wie z.B. bei Selbstgesprächen, dem Vorformulieren von Gedanken und Gefühlen, Träumen etc.).

²⁵ A questo proposito, Leonardi parla di una sorta di ‘doppia identità’ della maggioranza degli *Jeckes* (emigrati ebrei di lingua tedesca) “che, come sostiene il giornalista televisivo israeliano David Witzthum (figlio di genitori *Jeckes*) in un’intervista con Anne Betten, consiste in un misto di influenza tedesca e di impegno assoluto per Israele” (die, wie der israelische Fernsehjournalist David Witzthum (Sohn jeckischer Eltern) in einem Interview mit Anne Betten behauptet, aus einer Mischung, von deutscher Prägung und absolutem Engagement für Israel bestehe.).

che vivo molto volentieri a Berlino” (00:41:07); di conseguenza, descrive la Germania come la sua “seconda patria” (03:09:08), che le appartiene e nella quale si sente a suo agio. Per rappresentare questo concetto della doppia appartenenza non conflittuale dell’intervistata, nella tabella sottostante viene presentata una lista di parole serbe e tedesche classificate secondo il criterio della preferenza della partecipante (cfr. fig. 2²⁶), indicando le preferenze e dispreferenze lessicali per entrambe le lingue. Dalla tabella risulta che Slovena apprezza maggiormente i sostantivi serbi e tedeschi che rinviano a concetti estetici legati alle emozioni (*život* ‘vita’, *Ästhetik* ‘estetica’); si può altresì osservare un parallelismo tra due preferenze lessicali che compaiono in entrambe lingue (*Schönheit* ‘bellezza’ e *Kinder* ‘bambini’). Al contrario, i lessemi serbi che la parlante apprezza di meno sono solitamente aggettivi negativi (con i prefissi *ne-* del serbo e *un-* del tedesco) che descrivono qualità personali o rimandano a tratti dell’umore (come *nezadovoljan* ‘unzufrieden’, ‘scontento’; *neiskren* ‘unaufrichtig’, ‘disonesto’), mentre le dispreferenze terminologiche tedesche includono i nomi composti (*Handschuhe* ‘guanti’, *Schlupfwinkel* ‘nascondiglio’).

Serbo		Tedesco	
Preferenze lessicali	Dispreferenze lessicali	Preferenze lessicali	Dispreferenze lessicali
lepota (‘Schönheit’, ‘bellezza’)	avetinjsko (‘gespenstisch’, ‘spettrale’)	Freude (‘gioia’)	Handschuhe (‘guanti’)
sunce (‘Sonne’, ‘sole’)	razočaran (‘enttäuscht’, ‘deluso’)	Ästhetik (‘estetica’)	Druckwerk (‘opera stampata’)
deca (‘Kinder’, ‘bambini’)	nezadovoljan (‘unzufrieden’, ‘scontento’)	slawisch (‘slavo’)	Schlupfwinkel (‘nascondiglio’)
život (‘Leben’, ‘vita’)	neiskren (‘unaufrichtig’, ‘disonesto’)	Schönheit (‘bellezza’)	Sukkurs (‘soccorso’)
iskra (‘Funke’, ‘scintilla’)	neprijatan (‘unangenehm’, ‘spiacevole’)	Kinder (‘bambini’)	Verfolgung (‘persecuzione’)

Figura 2: *Preferenze e dispreferenze lessicali*

6. Conclusioni

L’emigrazione jugoslava rappresenta una parte importante dell’intera storia migratoria della Germania. A titolo esemplificativo è stato tracciato il cammino di vita della migrante jugoslava, più precisamente serba, Slovena Mitrovski, ponendo particolare attenzione alla sua realtà eteroglossa, contraddistinta da una diversità sia linguistica che culturale. Attraverso il metodo biografico-linguistico, l’intervistata ha avuto la possibilità di porre la sua esperienza migratoria in un nesso logico e di esaminare il significato delle sue esperienze, anche in chiave linguistica (cfr. Pavlenko 2007: 164). A questo proposito, sono state analizzate nel dettaglio l’esperienza migratoria e plurilingue, il significato della lingua madre e della seconda lingua nonché l’esperienza linguistica. Il repertorio linguistico è stato illustrato e visualizzato attraverso un ritratto linguistico, che ha tematizzato la pluralità di idiomi che caratterizzano la biografia dell’intervistata (cfr. Busch 2008: 144). Nella

²⁶ La tabella è il risultato dell’analisi delle risposte di Slovena alle seguenti domande, poste nella prima fase del lavoro di ricerca (ossia nel questionario): “Quali parole della lingua tedesca/serba le piacciono e non le piacciono particolarmente?”.

silhouette linguistica, l'informatrice si è posta come individuo plurilingue, fornendo una visione della complessa costruzione della sua personalità. In quanto risultato dell'apprendimento della lingua tedesca, che le ha permesso un ingresso diretto nel mondo e nella cultura tedesca, è emerso che il tedesco ha giocato un ruolo fondamentale nel formare la mentalità della partecipante così come nello scoprire gli orizzonti completamente nuovi.

L'obiettivo del presente elaborato era di dimostrare come l'intervistata sia guidata e si formi attraverso le sue lingue. Tramite i suoi racconti Slovena ha costruito la sua identità, basata sulle esperienze trasmesse dalle lingue (cfr. Stevenson 2013: 216). L'esperienza migratoria e la penetrazione nel nuovo mondo linguistico hanno portato a un'identità biculturale, che si configura come una mescolanza linguistica e culturale: da un lato Slovena conferma la sua appartenenza al suo paese nativo (la Serbia), dall'altro si considera, allo stesso tempo, innegabilmente membro della cultura del luogo di residenza prescelto (la Germania). In un tale contesto biculturale, Slovena si sente a casa sia nel territorio della madrelingua che in quello germanofono (per la funzione identificativa della lingua cfr. Fix 2010: 113): "Le storie di vita nelle quali gli orientamenti di base cambiano sono storie di vita di trasformazione biografica"²⁷. In seguito al cambiamento cruciale della sua vita, vale a dire la migrazione in Germania, Slovena si è realizzata a livello sia personale che professionale, costruendo la sua famiglia e la sua carriera. Durante questi eventi di trasformazione, Slovena ha creato un nuovo repertorio linguistico: ha sviluppato una relazione stretta con la lingua tedesca, innescando un'alterazione che ha segnato il suo carattere e il suo comportamento. Inoltre, Berlino è un luogo con un potenziale sociale e culturale *sui generis*, nel quale specifiche risorse linguistiche favoriscono particolarmente la crescita personale e professionale (cfr. Stevenson 2013: 214). L'esperienza migratoria di Slovena, come una sorta di atto trasformativo di vita, conferma che la lingua non opera solo un cambiamento esteriore, ma anche interiore, e che può essere intesa come un mezzo per trasformarsi e ridefinirsi.

Concludendo, è possibile affermare che, la Berlino di oggi, in quanto luogo cosmopolita, globale e plurilingue²⁸, rappresenta simbolicamente uno specchio della personalità della migrante in questione, ossia una personalità plurilingue e caratterizzata da un'identità ibrida. Inoltre, l'esperienza migratoria e la seconda lingua hanno influenzato radicalmente la biografia e la visione del mondo di Slovena. Infine, è esclusivamente attraverso il plurilinguismo che il valore e il significato della lingua madre possono esseri riconosciuti. Come sostiene Stevenson (2009: 15-16), è grazie all'analisi delle biografie linguistiche che si può identificare e percepire questo nesso complesso all'interno dell'esperienza biografico-linguistica:

[Le biografie linguistiche] mostrano non (solo) come si può far parlare una persona parlando, ma come una vita possa essere plasmata attraverso dalla lingua. E mostrano che la propria lingua può ottenere un senso e un valore solamente attraverso il rapporto con la lingua degli altri.²⁹

²⁷ Lebensgeschichten, in denen sich grundlegende Orientierungen ändern, sind Lebensgeschichten biographischer Transformation.

²⁸ Sul plurilinguismo a Berlino cfr. Stevenson (2017).

²⁹ [Sprachbiographien] zeigen nicht (nur), wie jemand durch Sprechen zum Sprechen gebracht werden kann, sondern wie ein Leben durch Sprechen über Sprache gestaltet werden kann. Und sie zeigen, dass

Bibliografia

- Arbutina, Z. (2013) 'Jugoslawische Gastarbeiter in Deutschland', *Deutsche Welle*, <https://www.dw.com/de/jugoslawische-gastarbeiter-in-deutschland/a-16475757> (20/05/2022).
- Aumüller, J. (2010) 'Wie viele Generationen dauert Integration? Wie Begriffe unser Bild von Gesellschaft prägen', *Bis in die dritte Generation? Lebensrealitäten junger MigrantInnen*, Heinrich Böll Stiftung: Berlin, 7-11. https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_dritte_generation.pdf (20/05/2022).
- Bamberg, M. (1997) 'Positioning between structure and performance', *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-342.
- Busch, B. (2008) 'Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen: Erfahrungen aus einem Workshop mit SchülerInnen in Südafrika', in Elisabeth Furch e Harald Eichelberger (Hg.), *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung*, Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, 139-149.
- Busch, B. (2010) 'Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer auch die andere im Blick – Zum Konnex von Politik und Spracherleben', in Rudolf de Cillia et al. (Hg.), *Diskurs, Politik, Identität. Discourse, politics, identity. Festschrift für Ruth Wodak*, Tübingen: Stauffenburg, 235-244.
- Busch, B. (2013) *Mehrsprachigkeit*, Wien: Facultas.
- Busch, B. (2016) 'Methodology in biographical approaches in applied linguistics', *Working Papers in Urban Language & Literacies*, paper 187, 2-12.
- Busch, B. e T. Busch (2010) 'Die Sprache davor. Zur Imagination eines Sprechens jenseitgesellschaftlich-nationaler Zuordnungen', in Michaela Bürger-Koftis, Hannes Schweiger e Sandra Vlasta (Hg.), *Polyphonie. Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, Wien: Praesens, 81-103.
- Europäisches Forum für Migrationsstudien (1995) *Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Zielland*. https://www.efms.uni-bamberg.de/ds27_2_d.htm (20/05/2022).
- Fix, U. (2010) 'Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte', in Rita Franceschini (Hg.), *Sprache und Biographie. [Themenheft]. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 40 (4), 10-28.
- Goeke, P. (2013) 'Historische Entwicklung der Migration', *Bundeszentrale für politische Bildung*, 3-7. www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/160545/historische-entwicklung (20/05/2022).
- Hahn, S. (2017) 'Migration aus Süd- und Südosteuropa nach Westeuropa: Kontinuitäten und Brüche', *Bundeszentrale für politische Bildung*, 8-17. www.bpb.de/252781 (20/05/2022).
- Kresić, M. (2016) 'Sprache und Identität', in Jörg Kilian, Birgit Brouer e Dina Lüttenberg (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, Bd. 21, Berlin: Mouton de Gruyter, 122-140.
- Leonardi, S. (2010) 'Wie Metaphern zur Konstruktion narrativer Identitäten beitragen: Eine Metaphernanalyse im Interviewkorpus »Emigrantendeutsch in Israel«', in Minna Palander Collin et al. (Hg.), *Constructing Identity in Interpersonal Communication / Construction identitaire dans la communication interpersonnelle / Identitätskonstruktion in der interpersonalen Kommunikation*,

die eigene Sprache nur durch ihr Verhältnis zur Sprache der Anderen einen Sinn und einen Wert erhalten kann.

- Helsinki: Société Néophilologique [Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki, Tome lxxxii], 323-336.
- Pavlenko, A. (1998) 'Second Language Learning by Adults: Testimonies of Bilingual Writers', *Issues in Applied Linguistics*, 9(1), 3-19.
- Pavlenko, A. (2007) 'Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics', *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Pavlica, B. (2005) 'Migracije iz Jugoslavije u Nemačku – Migranti, Emigranti, Izbeglice, Azilanti', *Medjunarodni problemi*, LVII, 1-2, 121-158. <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0025-8555/2005/0025-85550502121P.pdf> (20/05/2022).
- Sansone, S. D. e E.-M. Thüne (2008) 'Sprachbiographien italienischer Migranten in Deutschland', *AION, Sezione germanica*, N.S. XVIII (1), 183-211.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2021) *Ausländische Bevölkerung, Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/auslaend-bevoelkerung-2010200207004.pdf?__blob=publicationFile (20/05/2022).
- Stevenson, P. (2009) *Die Sprache der Anderen* [Intervento in occasione della consegna del premio Jacob e Wilhelm Grimm]. <https://eprints.soton.ac.uk/338156/> (20/05/2022).
- Stevenson, P. (2013) 'Sprachgeschichten mit Migrationshintergrund: demografische und biografische Sprachkenntnisse und Spracherleben', in Arnulf Deppermann (Hg.), *Das Deutsch der Migranten*, Berlin/Boston: de Gruyter, 193-221 (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2012).
- Stevenson, P. (2017) *Language and Migration in a Multilingual Metropolis: Berlin Lives*, UK: PalgraveMacmillan.
- Thüne, E.-M. (2001) 'Erinnerung auf Deutsch und Italienisch. Zweisprachige Individuen erzählen', *Muttersprache*, 3, 255-277.
- Thüne, E.-M. (2011) '»Ich möchte gerne Deutsch perfekt sprechen« – Reflexionen zum »fremden« Akzent in italienisch-deutschen Sprachbiographien', in Eva-Maria Thüne e Anne Betten (Hg.), *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien*, Roma: Aracne, 225-257.
- Treichel, B. e K., Bethge (2010) 'Neue europäische Mehrsprachigkeit. Zum Zusammenhang von Sprache und Biographie in europäischen Lebensgeschichten', in Rita Franceschini (Hg.), *Sprache und Biographie. [Themenheft]. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 40 (4), 107-128.

Isidora Andus, *La biografia linguistica di una serba a Berlino*

Biografie linguistiche in Alsazia

Roberta Negri*

Questo contributo intende illustrare, attraverso l'analisi di un caso di studio, come venga ricordata e rielaborata l'esperienza linguistica personale in Alsazia, ossia in un contesto bilingue (francese, tedesco) e di diglossia (varietà alsaziane e tedesco standard). Nel periodo storico che fa da cornice all'esperienza linguistica dell'informante, e che abbraccia buona parte del Novecento, l'esempio proposto consente di analizzare vari processi legati al repertorio linguistico individuale e alcuni aspetti della costruzione narrativa dell'identità alla luce della prospettiva soggettiva che la biografia linguistica fa emergere. Dopo una ricostruzione dell'esperienza linguistica e del repertorio linguistico personale dell'intervistato, il presente articolo esaminerà i principali fattori che influiscono sulle varietà del repertorio, focalizzandosi sull'analisi di alcuni esempi legati alla varietà alsaziana e al tedesco. Verrà inoltre indagato il processo di costruzione di un'identità narrativa attraverso l'esempio della varietà alsaziana.

Keywords: biografia linguistica, esperienza linguistica, repertorio linguistico, Alsazia, *Malgré nous*, identità narrativa

1. Introduzione: biografia linguistica, reinterpretazione del vissuto linguistico e costruzione identitaria

La biografia linguistica, che costituisce la cornice concettuale e teorica di questo contributo, è anche strumento operativo della ricerca e del lavoro di tesi su cui il contributo si basa. Il materiale qui trattato è il risultato di una ricerca finanziata dall'Università di Bologna¹ e incentrata sulle biografie linguistiche di alsaziani tedescofoni.

La ricerca nel campo della biografia linguistica si afferma a partire dagli anni Novanta, in concomitanza con la svolta che si verifica nella ricerca sul plurilinguismo, sul contatto interculturale e sull'apprendimento linguistico verso un approccio costruttivista e introspettivo (cfr. Busch 2013: 14, 16). Tale mutamento di prospettiva considera la lingua non più in maniera astratta, bensì come concreta e contestualizzata, e prevede che si ricorra anche a metodi qualitativi (micro-)sociolinguistici, tra cui l'intervista biografica, per esplorare l'esperienza linguistica dell'individuo (cfr. Franceschini 2010: 7).

* roberta.negri@studio.unibo.it.

¹ Ricerca per tesi finanziata dall'allora Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Bologna, nell'ambito del programma Tesi all'Estero, e condotta in Alsazia tra marzo e giugno 2012. Una prima analisi di una parte dei dati raccolti nell'ambito di questa ricerca è stata pubblicata nella tesi magistrale in *Lingua, Società e Comunicazione*, discussa nel novembre 2016 all'Università di Bologna, dal titolo *Repertori linguistici in Alsazia: biografie linguistiche di alsaziani tedescofoni*.

La biografia linguistica si focalizza sull'approccio interiore del soggetto rispetto alle lingue che parla e all'esperienza linguistica personale, e non sulle lingue in sé (cfr. Franceschini/Miecznikowski 2004: VII, XI; Sansone/ Thüne 2008: 183-184). In senso stretto le biografie linguistiche sono autobiografie linguistiche (*sprachliche Autobiographien*; cfr. Franceschini/ Miecznikowski 2004: VII), ottenute principalmente attraverso interviste narrative, ovvero interviste in cui all'intervistato viene lasciato spazio quasi esclusivo per rispondere liberamente, raccontarsi e ricordare (cfr. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 83; Baumann 2009: 33). I temi attorno ai quali le interviste ruotano riguardano le lingue, i dialetti e tutte le varietà parlate dal soggetto intervistato (o informante), i primi contatti con gli idiomi e il loro attuale utilizzo, la trasformazione nel tempo delle competenze linguistiche, e, per ogni varietà, atteggiamenti, emozioni e ricordi (cfr. Franceschini/ Miecznikowski 2004: VII). Su tali temi e sull'abbandono o la perdita di una lingua e/o sulle strategie di apprendimento ecc., oltre a narrare la propria esperienza, il soggetto intervistato formula interpretazioni e vere e proprie teorie (cfr. Franceschini/Miecznikowski 2004: X, XII-XIII, XVII).

Proprio su questi temi, interpretazioni e teorie si focalizza il presente articolo, attraverso la biografia linguistica di Herr S., un informante plurilingue intervistato nell'ambito della già accennata ricerca condotta nel 2012. Il suo repertorio linguistico comprende il francese, il tedesco e il dialetto alsaziano². La scelta della sua intervista come oggetto del presente contributo è legata all'eshaustività, profondità e ricchezza del materiale da lui fornito durante l'intervista, che offre infatti ampia possibilità di analizzare la prospettiva interiore del parlante rispetto ad acquisizione, uso, scomparsa e ricomparsa delle lingue nel repertorio linguistico individuale. Quest'ultimo è inteso come l'insieme complessivo di strumenti linguistici e comunicativi di cui il parlante dispone – o non dispone (cfr. Busch 2013: 31) – nelle varie situazioni concrete e che utilizza a seconda dei contesti e degli interlocutori (cfr. Busch 2010: 59; Busch 2013: 13; cfr. anche Gumperz 1964). Busch propone un'estensione del concetto di repertorio linguistico che ricomprenda in sé anche la dimensione dello "Spracherleben" (Busch 2017: 346), traendo spunto dalla riflessione di Blommaert, secondo il quale il repertorio linguistico personale rispecchia l'intera vita dell'individuo "vissuta in un reale spazio socioculturale, storico e politico" (Blommaert 2009: 17). Tale prospettiva fa emergere l'importanza della dimensione biografica del repertorio linguistico (cfr. Busch 2012).

Il concetto di repertorio linguistico è perfettamente in linea con un tipo di ricerca nel campo della biografia linguistica volto a formulare una teoria del plurilinguismo legata alle reali pratiche linguistiche, e che consideri la lingua come un sistema dinamico, ossia un continuo "costruire e smontare abilità in interazione con l'ambiente comunicativo"³ (Franceschini/Miecznikowski 2004: XIV). Il repertorio linguistico, infatti, è dinamico e muta costantemente intrecciando elementi storicopolitici, sociopolitici, di interazione sociale, personali e biografici (cfr. Busch 2010: 60; Busch 2017: 355), come è possibile osservare nel caso di Herr S. (cfr. 4.1 e 4.2). In particolare, Busch parla del repertorio linguistico come di qualcosa che si costituisce e si implementa "in intersubjective processes located in the border between the self and the other" (Busch 2017: 346). Sottolinea, inoltre, il peso dell'esperienza emotiva, positiva o negativa, di singole o ripetute interazioni con altri sulle evoluzioni del repertorio, repertorio che cambia durante la vita

² Di seguito, per comodità e necessità di sintesi, si utilizzano le espressioni *alsaziano* e *dialetto alsaziano* in riferimento alle molteplici parlate locali alsaziane che non sono accorpabili in un'unica varietà.

³ Aufbau und Ausbau von Fähigkeiten in Wechselwirkung mit der kommunikativen Umwelt. Tutte le traduzioni sono a cura di chi scrive.

dell'individuo in risposta ai bisogni e alle sfide che man mano si presentano (cfr. Busch 2017: 349). La biografia linguistica permette, a partire dal presente, di dare coerenza e continuità alle discontinuità del vissuto linguistico personale. Attraverso la narrazione, gli eventi del passato vengono ogni volta rivisti e reinterpretati in base a nuovi parametri in una sorta di nuova rappresentazione, e il vissuto diventa qualcosa di oggettivo, controllabile e più leggero per chi lo narra e ricorda (cfr. Thüne 2008).

Concetto portante di questo contributo, e filo rosso del presente volume (cfr. Luppi/Thüne nel loro saggio introduttivo), è il concetto di esperienza linguistica (“*Spracherleben*”; cfr. Busch 2017: 348), definibile come il modo in cui “gli individui si percepiscono come interagenti linguistici da sol e attraverso gli occhi altrui”⁴ (Busch 2013: 19). Lo *Spracherleben*, in una prospettiva fenomenologica (cfr. Husserl 1982; Merleau-Ponty 2009), è strettamente connesso alle esperienze emotive che influiscono positivamente o negativamente sul come ci si sente rispetto alle lingue del repertorio personale e, di conseguenza, su come le si tratta, le si allontana o le si tiene vicine, le si usa o non le si usa. Attraverso la biografia linguistica è possibile ricostruire da una prospettiva soggettiva il modo in cui situazioni ricorrenti o particolarmente traumatiche delle interazioni con altri entrino a far parte del repertorio linguistico e si manifestino attraverso atteggiamenti, sentimenti, scelte di pratica linguistica abituali, accantonamenti, ecc. (cfr. Busch 2017: 350).

Il pluralismo linguistico comporta quotidianamente un utilizzo intrecciato e sovrapposto di varietà linguistiche, dialettali, stilistiche (cfr. Busch 2013: 21). Occorre però considerare che fra le varietà del repertorio e il loro effettivo realizzarsi in contesti concreti, il parlante stabilisce delle gerarchie, più o meno consapevoli, che dipendono fra le altre da questioni di status delle lingue e da questioni identitarie, a loro volta connesse a elementi biografici specifici dello *Spracherleben*, come è possibile osservare anche nel caso analizzato in questo articolo (cfr. 4.2.1). Il contributo ruota infatti intorno al tema della *varietà*: varietà linguistiche nel quotidiano più o meno usate e/o accantonate, a cui ricorrere variamente e sovrapponibili, e su cui l'intervistato fa luce durante il racconto del vissuto linguistico e del repertorio linguistico personale (cfr. 4.1 e ss.).

La biografia linguistica permette di rilevare quale rappresentazione il soggetto dia del suo *Spracherleben* e come il soggetto plurilingue si percepisca, si posizioni e si rappresenti in rapporto a sé stesso e agli altri (cfr. Busch 2013: 18-20; Busch 2017). Nel caso dell'intervista biografica, in particolare, in cui il racconto autobiografico è contestualizzato in un dialogo o in un'interazione, si manifestano forme di rappresentazione del sé, che dipendono da come gli interagenti (intervistatore e intervistato) si percepiscono reciprocamente e da come desiderano essere percepiti dall'altro (cfr. Busch 2013: 19, 34). Generalmente, nelle situazioni in cui percezione di sé e percezione da parte degli altri vengono sentite come discordanti, nei casi di disegualianza linguistica ad esempio, si producono nell'individuo sentimenti di malessere che agevolano l'iscrizione della specifica esperienza linguistica nel repertorio personale (cfr. Busch 2017: 352). Il presente articolo offre un esempio di come questo avvenga attraverso una varietà di posizionamenti (cfr. i concetti di *Selbstpositionierung* e *Fremdpositionierung*⁵ in Lucius-Hoene/Deppermann 2004), che lasciano emergere aspetti dell'identità narrativa di Herr S. (cfr. 4.3.1).

⁴ sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen.

⁵ Mentre la *Selbstpositionierung* fa riferimento al modo in cui il parlante vuole essere visto dal suo interlocutore, la *Fremdpositionierung* riguarda il modo in cui l'interlocutore viene visto dal parlante.

2. Metodologia e corpus raccolto

Il presente contributo si basa su una ricerca empirica qualitativa⁶, orientata alla *grounded theory*⁷ (cfr. Glaser/Strauss 1967; Gauthier 2003). Questo tipo di indagine e la ricerca nel campo della biografia linguistica hanno in comune il partire dal soggetto indagato e dalla sua prospettiva per ricostruire i significati che il soggetto dà al suo vissuto e osservare non tanto i risultati, quanto esperienze e processi alla base di certi comportamenti. Se biografia linguistica e repertorio linguistico rappresentano concetti teorici e strumenti metodologici utili all'esplorazione di tali dimensioni (cfr. 1.), sono però necessarie anche tecniche di rilevazione dei dati atte all'espressione di sentimenti, percezioni, elaborazioni, opinioni, ricordi, ecc. I dati acquisiti, variamente raccolti (tramite questionari, interviste, ecc.), vengono interpretati in profondità, in modo poi da produrre ipotesi e teorie applicabili al contesto studiato (cfr. Baumann 2009: 10; 17-18). Nell'ambito della ricerca di cui qui si tratta, il campionamento non è volto a costituire un campione casuale e statisticamente rappresentativo della popolazione, bensì intenzionale e adeguato a fornire gli elementi necessari per investigare la biografia linguistica dei parlanti.

In linea con quanto detto, la ricerca condotta nel 2012 era volta a indagare, attraverso lo strumento della biografia linguistica, il repertorio linguistico plurilingue di un campione di alsaziani, locutori di francese, alsaziano e tedesco, e il relativo processo di autorappresentazione e configurazione di un'identità plurilingue, partendo dal punto di vista del soggetto intervistato. L'individuazione delle persone da intervistare (fase di campionamento) è avvenuta principalmente nell'ambito dell'università popolare (*Volkshochschule*) di Strasburgo, in cui numerosi alsaziani frequentavano corsi di tedesco per rinfrescare e praticare le loro conoscenze pregresse della lingua. Del campione finale ottenuto, costituito da nove persone adulte (cinque donne e quattro uomini ultracinquantenni, nati fra il 1936 e il 1960), la ricerca ha esplorato i processi di apprendimento e acquisizione delle varietà linguistiche del repertorio personale, le scelte e le pratiche linguistiche, gli atteggiamenti, le rappresentazioni e le percezioni rispetto alle varietà parlate, la risposta al contesto linguistico alsaziano, ecc.

Fra i passi metodologici connessi alla domanda di ricerca⁸, cuore della ricerca condotta è stata la raccolta dei dati di biografia linguistica tramite questionario scritto e intervista. Il questionario scritto, di tipo autovalutativo e in lingua tedesca, consta di 70 domande (cfr. Negri 2016: Appendice 2) ed è stato consegnato con anticipo per favorire l'avvio di una riflessione metalinguistica. Le risposte ai questionari sono state analizzate in preparazione delle successive interviste. Le interviste narrative (cfr. Lucius-Hoene/Deppermann 2004; Baumann 2009) e semi-strutturate (cfr. Savoie-Zajc 2003) sono state condotte in tedesco e registrate. Le interviste si sono svolte perlopiù nelle abitazioni degli intervistati e sono avvenute sotto forma di dialogo sulla base di una lista di

⁶ Un tipo di ricerca che mette in luce il *perché* e il *come* e non il *quanto* di un fenomeno sociale.

⁷ La *grounded theory* trae origine dalla Scuola di Chicago negli anni Sessanta.

⁸ Passi metodologici della ricerca, sulla base della domanda di ricerca e della cornice teorica di riferimento, fra Bologna e Strasburgo: documentazione (febbraio-giugno 2012); osservazione diretta e partecipata in ambiente (cfr. Ritchie/Lewis 2003) della realtà locale alsaziana (marzo-giugno 2012); preparazione e somministrazione di questionari e interviste a esperti e a informanti (ad es. Paul Adolf, https://als.m.wikipedia.org/wiki/Paul_Adolf, 24/05/2022), riguardanti la situazione linguistica alsaziana (febbraio-giugno 2012); preparazione e somministrazione di questionari e interviste finalizzate alla costruzione della biografia linguistica di un piccolo campione di locutori alsaziani (marzo-giugno 2012).

domande chiave sui temi di ricerca (*Leitfragen*), in parte prestabilite e in parte emerse dall'intervista stessa in base a motivi ricorrenti. Le interviste sono state condotte lasciando al soggetto intervistato molto spazio per la narrazione di sé e cercando di ridurre al minimo le interruzioni. I temi delle interviste effettuate vertono sul vissuto linguistico personale da un punto di vista soggettivo (modalità di acquisizione e di apprendimento di francese, alsaziano e tedesco, padronanza linguistica, contesti e frequenza d'uso passati e presenti, rapporto con aspetti linguistico-culturali, percezioni e rappresentazioni sulla regione alsaziana e sulla questione linguistica alsaziana, ecc.).

Il corpus raccolto è dunque costituito da nove interviste, di cui cinque a donne alsaziane e quattro a uomini alsaziani, tutti ultracinquantenni, tedescofoni, dialettofoni e francofoni e nati fra il 1936 e il 1960. La durata complessiva del corpus raccolto è di circa 13,5 ore. La registrazione più breve dura circa 30 minuti; la più lunga, di circa tre ore, fornisce il materiale per le elaborazioni interpretative e le costruzioni teoriche presenti in questo articolo. Si tratta dell'intervista al già citato Herr S.

3. Complessità sociolinguistica alsaziana: posizione geografica e breve storia linguistica

Al fine di comprendere il contesto nel quale l'esperienza narrata da Herr S. si è sviluppata, occorre passare in rassegna alcuni aspetti della complessa e multidimensionale realtà sociolinguistica alsaziana, che forniscono la cornice di riferimento e le coordinate storiche e sociolinguistiche strettamente connesse con il caso di studio.

Tale complessità è connessa in primis alla posizione geografica dell'Alsazia (*Alsace* in francese, *Elsàss* in alsaziano ed *Elsass* in tedesco), una regione culturale della Francia nord-orientale, situata fra la catena montuosa dei Vosgi a ovest e il fiume Reno a est. Confina con altre due regioni francesi: la Franca Contea a sud-ovest e la Lorena a nord e a ovest (insieme alla quale appartiene dal 01/01/2016 alla regione *Grand Est*⁹). Si tratta, inoltre, di un territorio frontaliero, poiché confina con la Germania a nord e a est e con la Svizzera a sud. Il capoluogo di regione è Strasburgo, importante porto fluviale del cosiddetto *axe rhénan* che collega Basilea (Svizzera) e i grandi porti del Mare del Nord (cfr. Nonn 2003: 294). Nel corso della storia, la posizione strategica dell'Alsazia, centrale in Europa e al confine fra tre Stati (cfr. Negruzzo 2005: 7), ha reso il territorio alsaziano molto appetibile nelle varie contese geopolitiche. Da queste contese dipendono molte delle peculiarità sociolinguistiche dell'Alsazia che vanno a confluire, insieme a innumerevoli altri aspetti, nella cosiddetta questione linguistica alsaziana¹⁰ (cfr. Vogler 2003; Huck et al. 2007; Negri 2016: 36-41). All'epoca della ricerca, in Alsazia convivevano in stretto contatto diverse varietà linguistiche (principalmente francese, tedesco e dialetti alsaziani).

⁹ <http://www.grandest.fr/presentation> (24/05/2022).

¹⁰ Di una questione linguistica alsaziana esiste traccia già a partire dall'Ottocento (cfr. Vogler 2003: 219). Tale questione tocca tutti gli aspetti (giuridici, sociali, culturali, storici, politici, economici) che ruotano attorno allo status delle lingue del repertorio linguistico alsaziano, in particolare dell'alsaziano e del tedesco standard. Si pensi allora a questioni legate al riconoscimento, al prestigio, al ruolo concreto, ai rapporti reciproci e alla percezione delle lingue presenti in seno alla comunità. Rispetto a tali questioni, fra le autorità statali, gli intellettuali, i rappresentanti politici e i locutori, una pluralità di punti di vista, di percezioni, di rappresentazioni e di strumenti di espressione e di azione si sovrappongono, si differenziano o si contrappongono e anche le scelte personali in seno alla comunità a favore dell'una o dell'altra lingua possono variare.

Per poter capire più a fondo il dinamico equilibrio fra le varietà linguistiche del territorio alsaziano è necessaria una breve rassegna della sua storia linguistica.

L'Alsazia, regione di confine, in posizione strategica tra Francia e Germania, è stata fra queste contesa a più riprese nel corso della storia e ha mutato più volte la sua appartenenza politica, vedendo applicate sul suo territorio politiche linguistiche che, di volta in volta, hanno influito sugli equilibri fra le lingue del territorio. In particolare, la storia alsaziana nel periodo che va dal 1870 alla seconda metà del Novecento è stata caratterizzata da svariati conflitti bellici, in seguito ai quali per quattro volte la popolazione locale ha cambiato nazionalità, mentre tedesco e francese si sono alternati come lingue ufficiali. Questo periodo storico di circa un secolo fa da cornice di riferimento per l'analisi del presente caso studio.

Il repertorio linguistico alsaziano è oggi caratterizzato da *continuum* linguistici (cfr. Bothorel-Witz 2007: 29) tra francese standard e altre varietà del francese, tedesco standard e altre varietà del tedesco, varietà dialettali alsaziane e tutte le loro realizzazioni. Le numerose parlate dialettali alsaziane (cfr. Keck/Huck n.d.: 4) sono presenti storicamente sul territorio e sono raggruppabili, secondo una delle possibili suddivisioni della dialettologia, in tre famiglie dialettali (*francique rhénane*, *bas-alémanique*, *haut-alémanique*), a loro volta derivanti dalla famiglia dialettale dell'*haut-allemand* (cfr. Huck 2007a: 9). Queste parlate superano i confini politici o amministrativi regionali in un continuum con i territori tedescofoni confinanti di Germania, Svizzera, Lussemburgo e Lorena (cfr. Huck 2007a: 10; Keck/Huck n.d.: 5) e sono distribuite, in base a vari modelli possibili, in macroaree dialettali (cfr. Geiger-Jaillet 2008: 153).

Dal 1648 al 1870, quando l'Alsazia si ritrovò sotto l'influenza politica francese, il francese cominciò ad affiancare gli altri idiomi (cfr. Lévy 1929a, b; Vogler 2003; Huck et al. 2007). In questa fase, e in particolare a seguito delle politiche linguistiche successive alla Rivoluzione francese, i dialetti alsaziani diventarono 'lingue senza tetto' ("dachlose Sprachen"; Broadbridge 2000: 52-53; Hartweg 2019). Dal 1870 al 1945 il francese e il tedesco si alternarono come lingue ufficiali: cambiamenti geopolitici e trasformazioni negli equilibri fra varietà linguistiche andavano di pari passo. Ciononostante, i dialetti alsaziani, seppur di volta in volta influenzati dalla lingua ufficiale (cfr. Huck 2007a: 11), restarono la lingua d'uso quotidiano della stragrande maggioranza della popolazione fino agli anni Sessanta del Novecento.

Conclusa la Guerra franco-prussiana nel 1870, con il Trattato di Francoforte del 1871, quasi tutta l'Alsazia¹¹ fu ceduta al Secondo Reich¹² e rimase sotto l'influenza politica tedesca fino al 1918, per circa quarantotto anni (cfr. Huck 2007a: 9). L'applicazione di una politica di germanizzazione determinò quindi un ribaltamento nello status e nell'uso delle lingue del territorio: il tedesco standard divenne la sola lingua ufficiale, mentre si cercò di relegare il francese al ruolo di lingua straniera (cfr. Lévy 1929b: 321). Se inizialmente il ribaltamento fu più formale che sostanziale, progressivamente, il tedesco standard si fece strada nella vita della popolazione (cfr. Lévy 1929b: 341-342; 416), mentre il francese arretrò (cfr. Vogler 2003: 241; Huck 2007a: 12). La maggioranza della popolazione, però, parlava ancora in dialetto nelle situazioni orali informali (cfr. Huck 2007a: 11-12).

¹¹ Nel 1871, l'Alsazia, eccetto il territorio di Belfort, e parte della Lorena vennero riunite nel *Reichsland* (territorio dell'impero tedesco) e le loro vicende storiche fino al 1918 rimasero strettamente legate (cfr. Kobi 2014: 25).

¹² Il primo, il Sacro Romano Impero Germanico, fu sciolto formalmente nel 1805. Il Secondo *Reich* venne proclamato nel 1871 a Versailles allo scopo di realizzare l'unità politica formale degli Stati tedeschi (cfr. Huck 2007a: 8).

Nonostante i quarantotto anni di dominazione tedesca, fu proprio a causa della politica di germanizzazione forzata che il tedesco standard, nonostante la sua stretta parentela con le parlate dialettali alsaziane, non si affermò come ci si sarebbe aspettati (cfr. Lévy 1929b: 505).

Alla fine della Prima guerra mondiale, nel novembre 1918, l'arrivo delle truppe francesi venne accolto molto favorevolmente dalla popolazione e la Repubblica di Francia colse l'occasione per riportare l'Alsazia sotto la sua influenza politica senza coinvolgere direttamente i cittadini tramite referendum (cfr. Vogler 2003: 244; Huck 2007a: 8-9). Fra la Prima e la Seconda guerra mondiale (1918-1940), la comunità tedescofona si trasformò progressivamente in minoranza linguistica (cfr. Leonardi/Thüne 2005: 9). La Francia, in questa fase, attuò una politica assimilazionista volta ad eliminare ogni traccia dell'Alsazia tedesca e a trasformare lo status del tedesco in quello di lingua straniera (cfr. Vogler 2003: 246; 252). Gli alsaziani erano ancora perlopiù dialettofoni esclusivi (cfr. Huck 2007a: 14, 24), ma l'alsaziano era malvisto dalle autorità francesi in quanto dialetto germanico (cfr. Vogler 2003: 252-253). Il francese, usato ancora poco dalla popolazione, soprattutto nel parlato (cfr. Huck 2007a: 13), divenne di nuovo la lingua ufficiale in tutti gli ambiti pubblici (cfr. Lévy 1929b: 509).

Durante la Seconda guerra mondiale l'Alsazia, annessa di fatto nel 1940 alla Germania nazista del Terzo Reich, rientrò nuovamente sotto la sfera politica tedesca (cfr. Huck 2007a: 8-9). In base alla politica dittatoriale di germanizzazione condotta durante l'occupazione nazista (cfr. Vogler 2003: 260), il tedesco standard fu imposto come lingua ufficiale dal 1940, sia all'orale sia allo scritto, sia in situazioni formali che informali, pubbliche e private, al posto del francese e del dialetto alsaziano (cfr. Huck 2007a: 14, 25-26). Durante l'occupazione nazista, ebbe luogo il fenomeno dell'*incorporation de force*¹³ e dei *Malgré-nous*¹⁴, particolarmente connesso con il caso di studio oggetto di questo scritto (cfr. 4.2.2). Si tratta di un evento tragico e traumatico che lasciò segni profondi e duraturi nella storia alsaziana, nella psicologia e nella memoria collettiva (cfr. Vogler 2003: 262; Huck 2007a: 14). I *Malgré-nous* erano i deportati militari¹⁵, originari dell'Alsazia e della Mosella, incorporati a forza¹⁶ nell'esercito tedesco durante la Seconda guerra mondiale, a partire dal 1942 (cfr. Humbert 2014: 200). Perlopiù impiegati sul fronte russo, vivevano il conflitto interiore causato dall'indossare l'uniforme nemica, rischiando di fatto la loro vita per il regime tedesco, mentre giuridicamente continuavano a mantenere la nazionalità francese¹⁷ (cfr. Vogler 2003: 262). Dopo la guerra, molti alsaziani sentivano di non avere più una patria, bensì di vivere su un territorio mero oggetto di contesa tra Francia e Germania (cfr. Vogler 2003: 265-267).

A partire dal 1945, nell'Alsazia nuovamente integrata alla Francia, venne applicata ancora una volta una politica linguistica assimilazionista di francesizzazione (cfr. Vogler 2003: 269) volta a diffondere e radicare ulteriormente il francese, lingua ufficiale, e a sradicare il tedesco (cfr. Huck 2007a: 16) – già lingua del nemico (*langue de l'ennemi*, cfr. Huck 2007a: 14), ora anche lingua dei nazisti (*langue des nazis*, cfr. Huck 2007a: 16) – escluso dalla scuola per la prima volta in Alsazia e per diversi anni¹⁸. Stesso approccio con

¹³ Incorporazione a forza nell'esercito tedesco durante la Seconda guerra mondiale (cfr. <http://www.malgre-nous.eu/>, 24/05/2022).

¹⁴ Per maggiori informazioni cfr. <http://www.malgre-nous.eu/> (24/05/2022).

¹⁵ In tutto 130.000 (cfr. Humbert 2014: 200).

¹⁶ Con gravi sanzioni, estese anche ai famigliari, per coloro che si opponevano.

¹⁷ I *Malgré-nous* caduti in guerra ammontano a 32.000.

¹⁸ Il tedesco viene reintrodotta nel sistema educativo alsaziano nel 1972 (cfr. Geiger-Jaillet 2007: 50).

l'alsaziano, contro il quale venne condotta una propaganda denigratoria (cfr. Vogler 2003: 284). Il suo uso, infatti, sebbene ancora preponderante negli scambi orali, era considerato dalle autorità francesi di ostacolo all'apprendimento del francese per via della sua prossimità al tedesco standard (cfr. Huck 2007a: 16). Per gli alsaziani, il dialetto, segno distintivo della cultura locale ma ora anche componente tedesca e da rigettare, divenne espressione di arretratezza e sottosviluppo culturale, e la sua pratica, sempre più fonte di vergogna, veniva considerata di intralcio al percorso scolastico e all'ascesa sociale e causa quindi di svantaggio sociale. Varie iniziative dall'alto¹⁹ nonché le autorità accademiche e scolastiche ne disincentivano l'uso. A scuola il dialetto era vietato, e gli alunni che lo usavano nei locali della scuola venivano severamente puniti. L'accento alsaziano, poi, era fonte di disprezzo e derisione, e a scuola gli alunni venivano colpevolizzati per il loro accento (cfr. Vogler 2003: 284-285). Questo comportò per gli alunni alsaziani un'esperienza linguistica, rispetto al dialetto alsaziano, connotata da sentimenti di vergogna (cfr. Busch 2017: 352-354).

Le politiche assimilazioniste di francesizzazione trovarono quindi terreno fertile e risultarono più efficaci grazie ai sentimenti di vergogna man mano introiettati dagli alsaziani, ai sentimenti di colpa maturati in seguito al particolare coinvolgimento dell'Alsazia durante la Seconda guerra mondiale e al forte rifiuto verso la componente tedesca della 'doppia cultura', ora associata alla Germania nazista (cfr. Vogler 2003: 284). Dopo la guerra l'Alsazia era inerte e depauperata moralmente e materialmente, nella popolazione serpeggiava il timore di essere scambiati per germanofili, con la conseguente reticenza a prendere le difese del tedesco (cfr. Vogler 2003: 285). Preferenze linguistiche e preferenze politico-patriottiche, infatti, venivano spesso percepite all'unisono (cfr. Huck 2007a: 16). Inoltre, la vicenda dei *malgré-nous*, ai cui superstiti l'opinione pubblica rivolse sentimenti di rifiuto, e i violenti atti di epurazione esperiti nel dopoguerra lasciarono nella vita politica, sociale e culturale alsaziana segni di sofferenza duraturi o persino indelebili (cfr. Vogler 2003). Si diffuse sempre di più un *complexe alsacien*, ovvero un complesso d'inferiorità nei confronti del resto della popolazione francese, incentivato da un'opinione pubblica che vedeva nella cultura alsaziana la cultura del nemico, e che attribuiva agli alsaziani un'insufficiente conoscenza del francese e un forte e ridicolo accento che, a differenza del tanto apprezzato accento del Sud, divenne oggetto di scherno e sarcasmo. La popolazione alsaziana interiorizzò del tutto il disagio e assunse un atteggiamento passivo, tenendosi peraltro a distanza anche dalle questioni politiche e sociali strettamente inerenti alla cultura e alla lingua locali. Anche la percezione della storia e della cultura locali cambiarono, e gli eventi connessi all'occupazione e i sentimenti di rancore legati alle ingiustizie dell'epurazione divennero un tema tabù (cfr. Vogler 2003: 267).

Dato il calo progressivo nell'uso del dialetto (cfr. Duée 2002: 4) e del tedesco, le due varietà vennero progressivamente percepite come diverse e distanti, mentre il francese, grazie alle politiche linguistiche, come lingua di prestigio (cfr. Vogler 2003: 284). Ma ancora fin verso la fine degli anni Sessanta l'alsaziano dominava nelle interazioni orali quotidiane (cfr. Huck 2007a: 15-16). In quegli anni, se da un lato colpa e vergogna rappresentavano ancora la risposta della popolazione alsaziana alle politiche linguistiche francesi del dopoguerra, si intravedevano i primi segni di rivitalizzazione e difesa della cultura regionale (cfr. Vogler 2003: 285; 317-318).

Intorno agli anni Settanta, sotto la guida di insegnanti e artisti, ormai sempre più consapevoli di un'identità alsaziana, la vita culturale della regione visse un rinnovamento

¹⁹ Tra queste, la campagna di affissione *Il est chic de parler français* (cfr. Vogler 2003: 284-285).

tale da favorire il superamento del senso di colpa e di inferiorità e una rivalutazione del dialetto come risorsa e ricchezza (cfr. Vogler 2003: 317-318). Sebbene ancora molto diffuso, l'alsaziano cominciò a veder vacillare il suo primato nell'orale, con un calo in termini di conoscenza, impiego e trasmissione (cfr. Huck 2007a: 17). Dagli anni Settanta, infatti, si registrò una diminuzione d'uso nelle interazioni quotidiane, nonostante la sua rinascita in ambito artistico e letterario, un impoverimento progressivo del vocabolario e una sintassi più scorretta, un aumento dei prestiti dal francese e un suo più frequente utilizzo in *code switching* con il francese²⁰. Inoltre, separato dal tedesco, l'alsaziano rimase legato a un passato rurale e artigianale (cfr. Vogler 2003: 317-318).

Alla fine del Novecento, il francese era la lingua predominante o esclusiva in tutti i domini, e per i nati dopo il 1940 anche la lingua dello scritto; questo determinò un forte calo del tedesco standard (cfr. Huck 2007a: 16-17). Così, mentre subito dopo la Liberazione l'Alsazia era una regione dialettale in una nazione francofona, alla fine del Novecento divenne una regione largamente francofona con una componente dialettale in continuo regresso e dove il tedesco veniva percepito come lingua straniera e distinta dall'alsaziano. Non a caso, a testimonianza di questa percezione di separazione fra le due varietà, nell'ultimo quarto di secolo comparve il nuovo concetto di *trilingue*, ossia parlante di francese e di alsaziano e tedesco come idiomi distinti, a fianco di quello di *bilingue* (cfr. Berruto/Cerruti 2015: 82), parlante di francese e di tedesco nelle sue varietà standard e dialettali (cfr. Vogler 2003: 317-318).

L'assetto linguistico osservato all'epoca della ricerca conferma le tendenze riscontrate alla fine del Novecento. Nel 2012, infatti, sebbene i riferimenti ad un'Alsazia bilingue fossero ancora numerosi e, almeno in via teorica, si parlasse di Alsazia bilingue, già a un primo sguardo, l'Alsazia si presentava come una realtà monolingue: nel capoluogo, Strasburgo, non esistevano tracce visibili del presunto bilinguismo: i cartelli di toponomastica stradale e le insegne, ad esempio, non riportavano la doppia dicitura in francese e in alsaziano o tedesco, ma erano monolingui francesi. A questo proposito, a partire dal 2017 è possibile notare un'inversione di tendenza con l'introduzione di cartelli trilingui all'ingresso dei centri abitati alsaziani²¹. Ma nel 2012, all'osservatore esterno, la città appariva dominata dal francese: negli uffici pubblici gli impiegati si rivolgevano al pubblico in francese; per strada o sui mezzi di trasporto pubblici le interazioni private si svolgevano perlopiù in francese. Capitava di tanto in tanto di imbattersi in anziani che, conoscenti o amici, parlavano fra loro in dialetto, ma che, se invitati a parlare con un estraneo, usavano il francese. Nel tedesco ci si imbatteva molto raramente e quasi esclusivamente se si assisteva ad interazioni fra alsaziani e stranieri tedescofoni.

E in effetti il francese standard, ossia la varietà di francese "codificata, dotata di una norma prescrittiva" (Berruto/Cerruti 2011: 286), in Alsazia lingua ufficiale, riconosciuta a livello normativo come lingua dell'insegnamento pubblico e degli atti ufficiali dell'amministrazione statale (cfr. Kobi 2014: 13), e nazionale, "espressione del senso di appartenenza e di identificazione nazionale, oltre che dell'identità etnica, della comunità che la usa" (Berruto/Cerruti 2015: 63), domina insieme alle sue varietà orali tutti gli ambiti della vita privata e pubblica. L'alsaziano (da alcuni considerato lingua e da altri dialetto), a partire dal 2008²² lingua regionale di Francia e riconosciuto quindi come appartenente,

²⁰ In questo caso, una mescolanza di espressioni e di frasi in alsaziano e francese (cfr. Vogler 2003: 317).

²¹ https://www.saarbruecker-zeitung.de/saarland/neue-ortsschilder-fuer-strassburg_aid-2392306 (24/05/2022).

²² In base all'articolo 75-1, introdotto a modifica della Costituzione del 1958 (cfr. <http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution.asp>, 24/05/2022).

insieme alle altre lingue regionali di Francia, al patrimonio nazionale (cfr. Giannini/Scaglione 2011: 139; Kobi 2014: 19, 25, 28), è in progressivo declino. La sua vitalità è compromessa sia fra gli adulti che fra i giovani, con una progressiva diminuzione dei dialettofoni, oramai perlopiù alsaziani anziani. L'alsaziano è usato inoltre soprattutto nel nord dell'Alsazia e in piccoli e medi centri abitati, quasi esclusivamente in contesti privati e famigliari, spesso in *code-switching* con il francese. All'epoca della ricerca esisteva una ridotta percentuale di dialettofoni al di sotto dei 30 anni: bambini e giovani infatti parlano quasi esclusivamente il francese, hanno padronanza del dialetto a un livello elementare e lo usano solo con i nonni (cfr. Negri 2016: 90-99). Tutto questo viene suggerito anche dal modello trigerazionale (*Dreigenerationenmodell*, cfr. Fishman 1972), in base al quale non trasmettere una lingua ai figli implica una sua quasi completa scomparsa dal repertorio linguistico dei nipoti. E proprio nell'arco di tre generazioni, a partire dal secondo dopoguerra, in Alsazia si registra un progressivo calo d'uso del dialetto.

Il tedesco poi, e in particolare il tedesco standard (*Hochdeutsch*), in Alsazia non ha né lo statuto giuridico di lingua ufficiale né di lingua ufficiale paritaria. È molto diffuso in ambito scolastico ed è presente nel sistema educativo sia come lingua straniera (nel corso di studi tradizionale) che come lingua d'insegnamento (nel corso di studi bilingue estensivo e intensivo; cfr. Geiger-Jaillet 2007; Kobi 2014). È inoltre presente in ambito economico e commerciale come lingua di lavoro e di scambio sia per le comunicazioni scritte che orali, ed è anche lingua di lavoro del Consiglio d'Europa che ha sede a Strasburgo.

Dunque, nonostante le evoluzioni linguistiche reali tendano ad essere più lente delle imposizioni 'dall'alto' (cfr. Lévy 1929b: 506-508), le politiche linguistiche francesi, assimilazioniste e centralizzatrici, applicate a partire dal primo dopoguerra e poi in maniera più consistente nel secondo dopoguerra, nonché la politica dittatoriale nazista durante la Seconda guerra mondiale, sortirono effetti decisivi sugli equilibri fra le varietà alsaziane. In base all'ideologia del monolinguisimo, i discorsi trasmessi dall'alto, soprattutto tramite la monopolizzazione di scuola e media, sul diverso prestigio delle lingue alsaziane poste in ordine gerarchico, determinano anche le regole per un loro corretto uso nei vari domini dell'esistenza. L'ideologia del francese standard, come esempio di unità e correttezza, ha indotto i parlanti a interiorizzare il francese standard come unico parametro accettabile. La diversità linguistica portata dalla presenza di alsaziano e tedesco nel repertorio linguistico alsaziano è stata così privata di legittimazione e squalificata, con conseguente perdita di prestigio e di funzionalità (cfr. Giannini/Scaglione 2011: 26-27; cfr. Busch 2013: 81-126). Così, il plurilinguisimo caratterizzante per secoli la realtà alsaziana è stato sostituito dal monolinguisimo francese. Dagli inizi del nuovo secolo, però, la politica sembra considerare plurilinguisimo e multilinguisimo come una ricchezza da preservare; crescono, inoltre, in generale la sensibilizzazione verso le lingue minoritarie e in via di estinzione e le iniziative e mobilitazioni per la loro tutela (cfr. Edinstitut 2012).

4. Biografia linguistica di Herr S., un alsaziano tedescofono

Le analisi interpretative di questo articolo si rivolgono interamente alla biografia linguistica di un singolo informante. Come anticipato, la scelta è derivata dal fatto che il materiale offerto dalla sua intervista è molto ricco, profondo ed esaustivo per i fini esplorativi e interpretativi scelti. Herr S. è un alsaziano, locutore di francese, alsaziano e tedesco, e dotato di ottima consapevolezza linguistica e riflessività metacognitiva. La vita di Herr S.

abbraccia un periodo storico ricco di cambiamenti e la sua esperienza linguistica s'intreccia a tali eventi.

L'intervista fa affiorare nuclei tematici fondamentali per la ricerca nel campo della biografia linguistica: modalità di acquisizione e apprendimento delle lingue del repertorio, autovalutazione delle competenze linguistiche, espressione di sentimenti e ricordi connessi all'esperienza linguistica, rappresentazioni linguistiche, ecc. Inoltre, alcuni motivi, come ad esempio il 'complesso alsaziano' e la morte del padre, ricorrono: vengono ripresi fugacemente o approfonditi e integrati, ripetuti senza variazioni o invece riformulati. Questa ripresa ciclica può essere connessa alla rilevanza di tali motivi nell'esperienza linguistica dell'informante.

Nei prossimi paragrafi, dopo aver presentato vita e repertorio linguistico di Herr S. (cfr. 4.1 e ss.), si esamineranno, attraverso alcune sequenze dell'intervista, le variabili personali e sociopolitiche che influiscono sul repertorio linguistico dell'informante (cfr. Busch 2013) a partire sia dai contenuti sia dalla forma in cui questi vengono espressi e strutturati linguisticamente (cfr. 4.2 e ss.). Si analizzeranno poi alcuni fenomeni discorsivi contestuali all'intervista rivelatori della costruzione narrativa dell'identità (cfr. 4.3). Alcune dichiarazioni di Herr S. trascritte ortograficamente sono riportate fra parentesi tonde (per la trascrizione ortografica completa dell'intervista cfr. Negri 2016: Appendice 3). I brani analizzati più in dettaglio sono invece trascritti in GAT 2, secondo i livelli minimo e base (cfr. Selting et al. 2009). Nella trascrizione si tralasciano le indicazioni prosodiche, sebbene importanti per l'analisi del testo. L'informante è indicato con A2, l'intervistatrice con A1.

4.1 Vita e repertorio linguistico di Herr. S

La biografia linguistica di Herr S. offre la possibilità di ricostruire alcune tappe della sua esperienza linguistica e la composizione del suo repertorio linguistico. Herr S., nato a Strasburgo nel 1937²³, all'epoca dell'intervista, svoltasi nella sua abitazione privata il 07/06/2012, aveva 75 anni. A 18 anni, al termine delle scuole superiori, assunse un ruolo impiegatizio alle Poste di Strasburgo, come un tempo il padre, *malgré nous* caduto durante la Seconda guerra mondiale. In questa fase sostenne degli esami che gli permisero di fare carriera, fino a quando, nel 1968, divenne capo del personale della compagnia telefonica *France Telecom* a Strasburgo. Nel frattempo, si era sposato. Nel 1969 continuò a prestare servizio per la stessa compagnia a Parigi, dove si trasferì e rimase per due anni con la moglie, fin dall'inizio desiderosa di fare presto ritorno in Alsazia. Il rientro a Strasburgo avvenne nel 1970, quando Herr S. colse un'opportunità professionale che lo portò a rivestire un ruolo di maggior responsabilità. Nel 2003 la moglie si ammalò gravemente; dopo essere stata costretta in sedia a rotelle, morì nel 2009. Anche Herr S. visse un periodo di malattia, ma guarì. Nel 2012, al momento dell'intervista, Herr S. risiedeva a Strasburgo ed era pensionato. La sua vita era molto attiva: praticava sport e aveva vari interessi culturali.

In base ai dati raccolti, Herr S. è plurilingue, parla infatti alsaziano, francese e tedesco. Il suo repertorio linguistico presenta una notevole dinamicità. Nella ricostruzione del suo vissuto, infatti, emergono alcuni eventi esistenziali personali che costituiscono una svolta, oltre che in sé stessi, anche per gli influssi che esercitano sulla composizione del repertorio linguistico personale (cfr. 4.2.2) e sulla sua percezione identitaria (cfr. 4.3 e ss.). Si tratta in particolare della perdita del padre, del cambiamento professionale e della morte della moglie. Inoltre, la dinamicità del repertorio è data dalle evoluzioni che attraversano

²³ Dato tratto dal questionario scritto.

l'informante rispetto all'autovalutazione delle competenze linguistiche: le competenze in tedesco, ad esempio, vengono giudicate mutevoli nel tempo. Sulle trasformazioni del repertorio, oltre ai fattori del vissuto personale, incidono anche variabili storico-politiche e sociali (cfr. 3., 4.2.1). Mentre la biografia linguistica mette in luce un rapporto di Herr S. con la lingua francese positivo e costante nel tempo, nel rapporto con alsaziano e tedesco emergono evoluzioni e discontinuità che si prestano a un'analisi interpretativa più ricca. Nei prossimi paragrafi si considereranno dunque nel dettaglio, per l'alsaziano e il tedesco, le modalità di acquisizione e apprendimento, le difficoltà, le autovalutazioni delle competenze linguistiche, i domini e la frequenza d'uso, per come emersi dalla biografia linguistica al momento della rilevazione dei dati.

4.1.1 Alsaziano

Herr S. considera l'alsaziano come sua lingua madre (*Muttersprache*) e valuta buona la sua padronanza dell'alsaziano al momento dell'intervista. Il suo primo contatto con questo idioma risale alla famiglia di origine, in cui quotidianamente genitori e nonni – la nonna, peraltro, era dialettologa esclusiva – parlavano alsaziano tra di loro e con i vicini (00:57:36 “Hab ich natürlich zu Hause Elsässisch gesprochen.”, ‘Ovviamente a casa parlavo alsaziano.’)²⁴.

Herr S. ha usato l'alsaziano in maniera esclusiva durante l'infanzia, fino a quando nel 1945 il francese, divenuto obbligatorio a scuola, cominciò a farsi strada nel suo repertorio linguistico. Herr S. parlò principalmente in alsaziano ancora per alcuni anni, pur tendendo progressivamente ad attuare la scelta dell'idioma più adeguato in base al contesto. Optò quindi per l'alsaziano soprattutto in famiglia, con gli amici e i vicini, per poi riservarlo in maniera esclusiva a questi domini dopo i 17 anni (00:35:09 “Und dann blieb Elsässisch nur eine kleine Sprache zu Hause.”, ‘Poi l'alsaziano rimase solo una piccola lingua a casa.’).

Al momento dell'intervista, Herr S. pratica l'alsaziano raramente, non quotidianamente, e lo riserva a occasioni speciali, come gli spettacoli teatrali, oppure ad argomenti particolari. Se con il fratello, ad esempio, normalmente la lingua di scambio è il francese, quando si tratta di parlare degli anni della giovinezza, l'interazione avviene in alsaziano (00:53:32 “Wir sprechen es, um unsere junge Jahre zu erinnern.”, ‘Lo parliamo per ricordarci dei nostri anni giovanili.’). In generale, Herr S. usa l'alsaziano di rado sia nei contesti di scambio quotidiano, sia in famiglia. La moglie, originaria del Sud della Francia, non conosceva l'alsaziano, quindi fra coniugi e con i figli si usava esclusivamente il francese (00:41:09 “Die sprechen nicht Elsässisch. Die können nicht Elsässisch. Meine zweite Tochter versteht Elsässisch, aber sie spricht nicht.”, ‘Non parlano alsaziano. Non conoscono l'alsaziano. La mia seconda figlia capisce l'alsaziano, ma non lo parla.’). I suoi tre figli, in linea con quanto identificato come tendenza nella letteratura in casi analoghi (cfr. il *Dreigenerationenmodell* in Fishman 1972), non lo parlano.

4.1.2 Tedesco

I primi contatti di Herr S. con il tedesco avvennero in famiglia. Grazie alla madre, che cantava canzoni in tedesco, l'informante ebbe accesso alle tradizioni culturali tedesche tramandate oralmente (00:52:14 “Meine Mutter war eine sehr sehr zarte Person, die die

²⁴ Ogni citazione dall'intervista è preceduta dall'indicazione temporale in ore, minuti e secondi (00:00:00).

hat viel gesungen, die hat mir viele deutsche oder elsässische Sänge gelehrt.”, ‘Mia madre era una persona molto, molto tenera, lei lei cantava molto, mi ha insegnato molte canzoni in tedesco o in alsaziano.’). Inoltre, vari parenti, tra cui i nonni, leggevano solo quotidiani tedeschi (02:47:00 “Denn sie lasen besser auf Deutsch als auf Französisch.”, ‘Perché leggevano meglio in tedesco che in francese.’).

Durante l’occupazione nazista, a sei anni, Herr S. frequentò un anno di scuole elementari tedesche (*Grundschule*). Secondo l’informante, la padronanza dell’alsaziano, da lui definito dialetto del tedesco (00:42:54 “Elsässisch ist ein deutscher Dialekt.”, ‘L’alsaziano è un dialetto tedesco.’), lo facilitò molto con il lessico. La grammatica tedesca, invece, e in particolare il sistema delle declinazioni, assente in alsaziano, lo mise maggiormente in difficoltà (00:43:08 “Aber die Grammatik... Die Elsässer sprechen nicht wie die Deutsche, die Grammatik ist nicht dieselbe.”, ‘Ma la grammatica... gli alsaziani non parlano come i tedeschi, la grammatica non è la stessa.’; 00:43:22 “Die Deklinierung ja, die elsässische Sprache dekliniert nicht.”, ‘La declinazione sì, la lingua alsaziana non si declina.’).

Vi fu poi un salto di cinque anni nello studio del tedesco, dal 1945 (anno della Liberazione e dell’inizio della seconda elementare francese) all’anno di inizio delle scuole medie. A 12 anni, infatti, Herr S. ebbe di nuovo il tedesco come materia scolastica, ma come prima lingua straniera (00:57:43 “Im Gymnasium habe ich Deutsch als erste Fremdsprache gelernt.”, ‘Al liceo ho studiato il tedesco come prima lingua straniera.’), per circa due o tre ore alla settimana e ne proseguì l’apprendimento a scuola per sette anni. A casa, Herr S. si dedicò al tedesco quasi del tutto in autonomia, avendo perso il padre durante la Seconda guerra mondiale e avendo una madre vedova con tre figli sempre molto impegnata (01:27:48 “Ich hatte niemand zu Hause, der mich helfen konnte.”, ‘Non avevo nessuno a casa che mi potesse aiutare.’). Fu però dalla madre che l’informante imparò molte poesie di Heine (01:21:54 “Meine Mutter hat mir viele Gedichte von Heine gelehrt... eh... Heine...”, ‘Mia madre mi ha insegnato molte poesie di Heine... eh... Heine...’). In questa fase di vita, Herr S. parlò tedesco di tanto in tanto come turista durante qualche gita in Germania, ma, in generale, ebbe raramente la possibilità di usare il tedesco in contesti diversi da quello scolastico. Herr S. giudica la sua padronanza del tedesco in questo periodo e alla fine delle superiori non molto buona (00:59:00 “Sprach ich die Sprache nicht sehr gut, nur was ich in der Schule gelernt habe.”, ‘La lingua non la parlavo molto bene, solo quello che avevo imparato a scuola.’; 01:02:39 “Als ich... aus der Hochschule ging, kann ich, konnte ich wie ein Tourist Deutsch sprechen.”, ‘Una volta uscito dalle superiori, so, sapevo parlare tedesco come un turista.’).

Terminate le superiori, a 18 anni, Herr S. non poté proseguire gli studi e dovette lavorare per sostenere la famiglia, poiché la madre aveva come unica entrata l’esigua pensione di guerra del marito. Herr S. allora si dedicò con impegno alla carriera (01:28:24 “...sehr kleine Pension... dann musste ich arbeiten um 18 Jahren. Habe ich viele Examen gemacht natürlich, zu Hause gearbeitet um [...] bessere Stelle zu bekommen.”, ‘...una pensione molto esigua... allora doveti lavorare a 18 anni. Ho fatto molti esami, ovviamente, ho lavorato a casa per [...] avere un posto migliore’). In questa fase, l’informante trascorse venti mesi in Germania, a Baden-Baden, come militare di leva francese e migliorò così, nelle interazioni con i locali durante le libere uscite, in osteria o a teatro, la sua padronanza del tedesco (01:03:33 “Und dort habe ich mehr Deutsch gelernt.”, ‘E lì ho imparato meglio il tedesco.’; 01:03:55 “Und dann ging es besser.”, ‘E poi è andata meglio.’).

Il tedesco venne però di nuovo accantonato quando Herr S. conobbe e sposò una donna del Sud della Francia che non lo parlava (01:04:09 “Und danach habe ich

verheiratet mit einer Französin.”, ‘Poi mi sono sposato con una francese.’; 01:04:08 “Und dann gab es kein Deutsch mehr. Und...”, ‘E poi non c’era più il tedesco. E...’; 01:04:14 “Ja, dann ist verschwunden. Das war schade...”, ‘Sì, poi è sparito. È stato un peccato...’). Herr S. mise il tedesco ‘fra parentesi’ (01:04:33 “zwischen Klammer”) per altri dodici anni e lo usò saltuariamente nella Foresta Nera, nello *Schwarzwald*, come turista. Solo quando il primo figlio iniziò a studiare tedesco a scuola, si rese necessario tornare ad usarlo per essergli di aiuto con i compiti.

Il momento in cui il tedesco si riaffacciò con più vigore sul percorso dell’informante fu quello in cui la *France Telecom*, presso cui Herr S. prestava servizio, siglò un accordo con l’analoga compagnia telefonica pubblica tedesca. Intorno agli anni Ottanta, Herr S. decise allora di seguire dei corsi di tedesco (di circa 90’ a settimana) all’*Université populaire* di Strasburgo. Nel decennio successivo, però, si verificò un’ulteriore interruzione, poiché l’informante, ora responsabile della riforma del personale di tutta l’Alsazia, vedendo aumentati i suoi impegni, responsabilità e ritmi lavorativi, lasciò i corsi di tedesco, per poi riprenderli solo dopo essere andato in pensione a 60 anni. Da quel momento, per 12 anni, fino al momento dell’intervista, Herr S. riprese i corsi di tedesco dell’*Université populaire* e si dedicò sia alla grammatica che alla letteratura tedesca classica e contemporanea con grande interesse. Grazie ai corsi scoprì la possibilità di assistere alle lezioni di autori tedeschi nelle località tedesche (Kehl e Offenburg) subito oltre il confine segnato dal fiume Reno tra Francia e Germania.

Per quanto riguarda le autovalutazioni sulle competenze linguistiche in tedesco, al momento della rilevazione dei dati Herr S. le considera buone (*gut*) e migliori rispetto al passato. Ritiene di essere in grado di parlare in maniera fluente e di scrivere semplici testi, come lettere private (ma non invece lettere amministrative) e di capire il tedesco scritto (riviste, romanzi e racconti) e l’orale a un livello di complessità non eccessiva. I discorsi riguardanti l’economia, ad esempio, sono per lui troppo difficili (01:48:03 “Ja... Wirtschaft... Habe ich viele ehh... Fehlt man viel. Das sehe ich am Fernseher: Wenn es um Politik... Politik geht noch, aber Wirtschaft, fehlt man viel.”, ‘Sì...l’economia...la politica va ancora bene, ma l’economia è molto carente. Me ne accorgo con la tv: quando si parla di politica...la politica va ancora bene, ma l’economia è molto carente.’), soprattutto per quanto attiene al lessico tecnico specialistico e alle sigle (01:49:10 “Die Ökonomie, die Wirtschaft ist dieselbe. Nur die Worte sind dieselbe nicht.”, ‘La *Ökonomie* (‘economia’) e la *Wirtschaft* (‘economia’) sono la stessa cosa. Solo le parole sono diverse.’). Herr S. non parla quasi mai tedesco nella quotidianità, bensì solo nei corsi di letteratura tedesca, durante viaggi all’estero (in Germania, Andalusia, Tunisia, ecc.), nelle interazioni con turisti tedeschi ovunque capiti e durante le visite agli amici tedeschi in Germania. Herr S. teme che la sua padronanza della lingua tedesca possa indebolirsi a causa del poco uso (00:39:28 “Ich spreche nie Deutsch. Ich habe die deutsche Sprache im Kopf. Ich konnte fließend ganz fließend sprechen und das verliert man.”, ‘Non parlo mai tedesco. La lingua tedesca ce l’ho in testa. Sapevo parlare tedesco in maniera fluente, molto fluente, e lo si perde.’) e sfrutta ogni possibilità per praticarlo (01:54:55 “Ich bin sehr froh Deutsch zu sprechen, Deutsch zu sprechen können. Ich spreche manchmal Deutsch, wenn man jemand den Weg fragt in der Stadt. Wenn ich sehe, dass er Deutsche ist, sage ich ‘Kann ich Ihnen helfen?’”, ‘Sono molto felice di parlare tedesco, di saper parlare tedesco. A volte lo parlo quando qualcuno in centro mi chiede la strada. Quando mi accorgo che è tedesco, gli chiedo ‘posso aiutarla?’’).

Altri canali che consentono a Herr S. di usare il tedesco sono la radio, la tv, il teatro, il cinema, la stampa e, dal 2000, romanzi e racconti tedeschi (01:45:38 “Also jetzt lese ich

Romane, deutsche Romane ohne Schwierigkeit.”, ‘Allora, oggi leggo i romanzi, i romanzi tedeschi, senza difficoltà.’). I saggi e i romanzi filosofici rappresentano invece ancora uno scoglio (01:44:30 “Das ist mir schwieriger auf Deutsch als auf Französisch. Ich lese es, ich verstehe es, aber mein Kopf muss ein wenig mehr arbeiten.”, ‘Per me è più difficile in tedesco che in francese. Lo leggo, lo capisco, ma la mia testa deve lavorare un po’ di più.’), a suo avviso, per la poca pratica da parte sua e per la sintassi molto complessa (01:46:43 “Die Sätze sind lang, lang lang ohne Punkt...”, ‘Le frasi sono lunghe, lunghissime, senza punto...’; 01:47:03 “Wenn man die deutsche Gymnastik nicht im Kopf hat, sucht man der Verb – der Verb ist immer hinten – dann muss man drei Zeilen lesen bis der Verb erscheint.”, ‘Se uno non ha la ginnastica tedesca in testa, cerca il verbo – il verbo è sempre alla fine – poi deve leggere altre tre righe prima di trovare il verbo.’; 01:47:15 “Und in Französisch schreiben ist nicht dasselbe. Also, die Gymnastik ist dieselbe nicht, darum ist es leichter im Zug oder in der Straßenbahn, ist es leichter ein deutsch... ein französische Roman zu lesen, denn es gibt, es gibt so... die Umgebung ist nicht ruhig.”, ‘E scrivere in francese non è la stessa cosa. Cioè, la ginnastica è la stessa, no? Quindi in treno o in metro è più facile, è più facile leggere un romanzo tedesco... un romanzo francese, perché c’è, c’è come... l’ambiente non è calmo.’).

La metafora della grammatica come ginnastica evoca l’idea e la sensazione dello sforzo fisico, dell’esercizio e suggerisce quasi l’immagine della difficoltà articolatoria e della fatica mentale nella pratica del tedesco. Fornisce inoltre un’interessante teoria interpretativa dell’informante sull’utilità e sulla necessità di una pratica regolare della lingua per percepire con il tempo una riduzione della fatica. Inoltre, Herr S. considera come ostacolo (01:53:41 “Stolperstein”²⁵) il fatto di non trovare talvolta le parole o la parola in tedesco e anche questo lo induce a considerare le sue competenze nella lingua non ottime (01:51:48 “Natürlich die Leute verstehen mich, ich spreche gut aber manchmal verirre ich ein Wort auf Deutsch.”, ‘Chiaramente le persone mi capiscono, parlo bene, ma a volte confondo una parola in tedesco.’; 01:51:59 “Das kommt nicht, das kenne ich aber das kommt nicht. Auf Französisch kommt das nicht vor. Oder wenn ich zwei Nächte oder drei Nächte nicht geschlafen habe oder wenn ich müde bin...”, ‘Non succede questa cosa, ce l’ho presente, ma non succede. In francese non succede. Quando non ho dormito per due o tre notti, oppure quando sono stanco...’; 01:52:53 “In Deutsch muss ich dann und wann ein Wort suchen.”, ‘Ogni tanto in tedesco devo cercare una parola.’). Herr S. si mostra però positivo e in divenire rispetto alle sue lacune linguistiche e comunicative (01:12:28 “Und dann geht es besser natürlich auf Deutsch, aber ich habe noch viele Progresse zu machen.”, ‘Poi ovviamente va meglio con il tedesco, ma ci sono ancora molti progressi da fare.’; 01:54:25 “Für mich ist es gut aber nicht sehr gut. Kommt vielleicht noch aber heute ist es nur gut.”, ‘Per me è buono, ma non ottimale. Forse arriverà nel tempo, ma oggi è solo buono.’; 01:45:13 “Aber in zwei Jahre zum Beispiel, wenn ich so weiter gehe, beherrsche ich immer noch mehr die deutsche Literatur und dann kann ich sagen, zum Beispiel, wenn alles gut geht, in 5 Jahren ist ein Buch, ein deutsches Buch, ist egal was für ein Buch, so leicht oder so interessant zu lesen als auf Französisch.”, ‘Ma fra due anni, ad esempio, se continuo così, conoscerò sempre meglio la letteratura tedesca e poi fra cinque anni potrò dire ad esempio, se tutto andrà bene, che è tanto facile e interessante leggere un libro tedesco, non importa quale, quanto in francese.’).

²⁵ Qui nel suo significato originale, slegato quindi dal significato attribuitogli nell’ambito dall’iniziativa dell’artista tedesco Gunter Demnig (cfr. <http://www.stolpersteine.eu/>, 24/05/2022).

Herr S. si rammarica del fatto che i suoi figli, dopo il contatto con il tedesco come lingua straniera a scuola, lo abbiano accantonato e non lo parlino (00:39:50 “Sogar meine Kinder sprechen nicht Deutsch.”, ‘Addirittura i miei figli non parlano in tedesco.’). Secondo Herr S. il suo matrimonio ‘misto’ sarebbe la causa della non trasmissione del tedesco ai figli (00:39:58 “Und dann sprachen wir natürlich Französisch alle beide und wir hatten wahrscheinlich nicht die Idee – das kam uns nicht in den Kopf – die beiden Sprachen sprechen. Zu Hause sprachen wir nur Französisch und die Kinder haben Deutsch als Fremdsprache gelernt.”, ‘Ovviamente poi parlavamo entrambi in francese e probabilmente non abbiamo avuto l’idea, non ci è venuto in mente di parlare entrambe le lingue. A casa parlavamo solo in francese e i bambini hanno imparato il tedesco come lingua straniera.’) e i matrimoni dei figli con non alsaziani causa di ulteriore perdita (00:41:02 “Ist alles verloren.”, ‘È tutto perduto.’).

4.2 Variabili che influiscono sulla dinamicità del repertorio linguistico di Herr S.

Durante l’intervista emergono svariate e mutevoli rappresentazioni linguistiche di Herr S. rispetto agli idiomi del suo repertorio, connesse alla dinamicità e al processo evolutivo che tocca il rapporto dell’informante con le sue lingue. Spesso gli individui plurilingui hanno un vissuto complesso, connotato dal cambiamento e la gerarchia personale delle varietà del repertorio viene riorganizzata anche più volte nel corso della vita sotto l’influsso di vari fattori (cfr. Busch 2013, 2017). Nel racconto autobiografico di Herr S., l’alsaziano è rappresentato alternativamente con opposti positivi e negativi per tutta la durata dell’intervista (“eine arme Sprache/eine reiche Sprache”, ‘una lingua povera/una lingua ricca’; “am Ohr das Schönste”, ‘il più bello a sentirsi’; “unperfekt”, ‘imperfetto’; “unrein”, ‘impuro’, ecc.) ed è denominato talvolta ‘dialetto tedesco’ o ‘dialetto’ (“ein deutscher Dialekt”; “ein Dialekt”), talvolta ‘lingua’ (“Sprache”). Per il tedesco, invece, si delinea una demarcazione nel corso dell’intervista: le rappresentazioni che lo riguardano, infatti, sono dapprima solo negative (“Sprache des Faschismus”, ‘lingua del Fascismo’ ecc.) e poi progressivamente e indiscutibilmente positive (“eine wunderbare Sprache”, ‘una lingua magnifica’; “ein Spiel”, ‘un’opera’; “musikalisch”, ‘musicale’, ecc.). Il francese, infine, è percepito e rappresentato solo positivamente per tutta l’intervista (“Sprache der Liebe”, ‘lingua dell’amore’, ecc.). Il rapporto di Herr S. con alsaziano e tedesco, quindi, sembra caratterizzato da evoluzioni non costanti e non lineari, quello con il francese invece appare costante e lineare.

Va detto che il materiale discorsivo dato dall’intervista incentrato su alsaziano e tedesco è quantitativamente maggiore rispetto a quello dedicato al francese, e che anche da questo può dipendere il maggior numero e la maggior varietà di rappresentazioni linguistiche legate ai primi due idiomi. Resta il fatto che la biografia linguistica di Herr S. rende visibili quei fattori che in ogni caso di studio emergono come fattori determinanti nel condizionare il repertorio linguistico individuale. Questi fattori possono influire sul rapporto del parlante con le lingue in varie fasi della sua vita e il racconto autobiografico alla base della biografia linguistica li porta alla luce. Si tratta principalmente di variabili quali il contesto esistenziale personale e il contesto storico, l’ambiente sociopolitico e socioculturale, gli aspetti emotivo-affettivi e la motivazione personale (cfr. Franceschini/Miecznikowski 2004: VIII-IX; Franceschini 2010: 9). Si parla anche di dimensione storico-politica e sociale e di dimensione emotiva e affettiva del repertorio linguistico (cfr. Busch 2013: 11; 18-20; 24-30; Busch 2017: 349-355) o meglio del già citato concetto di

“Spracherleben” (cfr. 1. e ss.), che fa riferimento al bagaglio di emozioni esperite nelle interazioni con l’altro nel corso dell’intera vita dell’individuo e forgiati il rapporto con le lingue del repertorio personale. Spesso, i sentimenti di malessere nel rapporto con le lingue sono legati a esperienze che mettono in discussione la capacità di interagire tramite la lingua. Si tratta, ad esempio, di situazioni in cui si sente una discrepanza fra la percezione di sé e di sé da parte degli altri, oppure di esperienze di esclusione dovute alla lingua d’uso o al modo di parlare, o anche di situazioni di scarso potere nell’uso della lingua (cfr. Busch 2017: 352).

Ebbene, variabili storico-politiche e sociali e fattori emotivi, affettivi e motivazionali legati al vissuto personale incidono sul rapporto di Herr S. con tutti gli idiomi del suo repertorio, ivi compreso il rapporto lineare e costante con il francese (cfr. Negri 2016). Durante l’intervista, però, Herr S. di volta in volta dedica spazio ad aspetti rilevanti dell’uno o dell’altro idioma in quantità non equamente distribuita, per cui l’incidenza dei vari fattori sui tre idiomi richiede un’analisi più o meno ampia a seconda dell’entità della riflessione che Herr S. stesso vi dedica. È allora interessante osservare alcuni esempi di come i condizionamenti imposti dall’alto e interiorizzati siano alla base del rapporto ambiguo e non lineare di Herr S. con l’alsaziano nel particolare contesto storico e socio-politico alsaziano (cfr. 4.2.1), e alcuni esempi di come i fattori esistenziali e i fattori emotivi, affettivi e motivazionali ad essi connessi influiscano sull’evoluzione del rapporto di Herr S. con il tedesco (cfr. 4.2.2).

4.2.1 Il peso dei fattori storico-politici e sociali sull’alsaziano: l’Alsazia ha un complesso

Busch parla di ‘costellazioni sociali e politiche di potere’ (“soziale und politische Machtkonstellationen”, Busch 2013: 27), di ideologie linguistiche o ‘discorsi metapragmatici’ (“metapragmatische Diskurse”, Busch 2017: 346) che possono esercitare un influsso sul repertorio linguistico, riferendosi principalmente alle politiche linguistiche, alle imposizioni dall’alto rispetto all’uso delle lingue e alla diffusione di discorsi e di ideologie sulla lingua (cfr. Busch 2010: 58). A rendere efficaci tali esercizi di potere sarebbe poi la loro introiezione da parte del singolo (cfr. Busch 2017: 347), attraverso l’apprendimento e il rispetto di regole pragmatiche in cui vengono canalizzati (cfr. Busch 2010: 60), in una sorta di autosubordinazione alle categorie dettate dall’esterno rispetto all’assetto del mondo.

Herr S., durante l’intervista, rivolge le sue opinioni e ricostruzioni di ordine storico-politico e sociale principalmente all’alsaziano, e il materiale discorsivo da lui fornito consente di rilevare l’impatto dei discorsi diffusi sull’alsaziano sul repertorio linguistico personale. Nel corso della sua vita, l’informante tende a usare sempre meno l’alsaziano, e questo calo progressivo sembra riflettere il declino che investe l’idioma nell’Alsazia del secondo dopoguerra (cfr. 3.). La biografia linguistica di Herr S. consente di analizzare le variabili all’origine di tale calo e della percezione e rappresentazione dell’alsaziano come ‘lingua povera’ (“arme Sprache”) e idioma in difetto, nonché di metterle in relazione con il diffuso complesso d’inferiorità serpeggiante nella società alsaziana del secondo dopoguerra (cfr. 3): un esempio quindi di *Spracherleben*, di stigmatizzazione di un idioma e dell’interiorizzazione dello stigma da parte del locutore (cfr. Busch 2013: 30, 174).

Come già segnalato, l’informante vive due cambi di nazionalità. Durante l’intervista, Herr S. ritorna ripetutamente e con grande interesse al tema della storia alsaziana e spiega, attraverso la sua ricostruzione degli eventi cardine della storia linguistica e delle politiche

linguistiche francesi e tedesche attuate sul territorio alsaziano, le cause del sentimento di inferiorità, di quel complesso alsaziano diffuso nella società alsaziana del secondo dopoguerra (cfr. 3.). Secondo Herr S., l'origine di tale complesso sarebbe da collocare ancora più lontano nel tempo, nel primo dopoguerra, quando nell'Alsazia, di nuovo appartenente alla sfera politica francese e in cui però la popolazione dopo quasi un cinquantennio di dominazione tedesca non conosce la lingua francese, viene applicata di punto in bianco dal governo una politica centralizzatrice per 'francesizzare' ("franzisieren") il territorio. I politici alsaziani, in forte difficoltà con l'uso del francese in sede di Assemblea Nazionale a Parigi e derisi per il loro accento alsaziano, avrebbero cominciato a nutrire un sentimento d'inferiorità esteso poi all'intera popolazione, ancora perlopiù dialettofona e tedescofona, che in loro si rispecchiava. Herr S., durante l'intervista, torna ripetutamente su tale complesso, utilizzando i lessemi "Komplexe" ('complessi') e "Komplex" ('complesso'), spesso accentuati, e insiste sul sentimento di perdita e disorientamento indotto nella popolazione alsaziana dall'imposizione di un'unica lingua e cultura francese, al posto di un modello bilingue e biculturale francese e tedesco. Herr S., sia in prospettiva storica che nel presente dell'intervista, trasmette a più riprese una percezione del governo francese come governo centralizzatore.

L'informante parla di un ulteriore sentimento di perdita e abbandono contestualmente al racconto delle vicende legate all'annessione nazista dell'Alsazia durante il secondo conflitto mondiale. In questa fase, infatti, l'uso del francese era totalmente bandito (cfr. 3.). L'informante narra di quando dal 1944, nell'Alsazia liberata e nuovamente francese, il governo applicò ancora una politica centralizzatrice che obbligava all'uso esclusivo del francese, specialmente in ambito istituzionale e amministrativo. Herr S. ricorda allora il divieto assoluto di usare l'alsaziano a scuola e la richiesta implicita fatta alla gioventù alsaziana, formatasi nella scuola, lingua e cultura tedesca durante l'occupazione nazista, di immergersi dall'oggi al domani esclusivamente nella lingua e cultura francese. Viene così nuovamente evocato un sentimento di abbattimento, un senso di delusione diffuso fra i giovani per l'impossibilità di sfruttare il bagaglio culturale tedesco acquisito negli anni dell'annessione in un contesto ora monoculturale e monolingue francese.

Le ideologie linguistiche servono per determinare inclusione o esclusione sociale, etnica, nazionale, ecc. Tali ideologie condizionano fortemente gli atteggiamenti personali in base ai quali le lingue del repertorio vengono percepite come rispettabili oppure vengono nascoste, o addirittura eliminate. Nel caso dell'Alsazia, in cui gli spazi sociali e i relativi regimi linguistici subirono più volte una riconfigurazione, e con loro le ideologie linguistiche dominanti, gli individui, a più riprese, non si sentivano legittimati a usare una certa varietà linguistica o a parlare con un accento alsaziano (cfr. Busch 2017: 348).

Herr S. parla delle difficoltà dei giovani che lavorano in politica o nell'amministrazione pubblica per mancanza di basi linguistiche e culturali francesi. A questa fase Herr S. fa risalire l'attribuzione dell'alsaziano *Franzose*²⁶ (ossia *francese dell'interno*) ad ogni francese non originario dell'Alsazia che il governo centrale, impegnato nella politica di francesizzazione, aveva trasferito in Alsazia da altre località francesi per supplire alle presunte difficoltà linguistiche e culturali dei locali. L'informante parla di una vera e propria invasione di impiegati provenienti dalla *Francia dell'interno*, ovvero da tutte le altre regioni di Francia, e insiste in maniera particolare sulle difficoltà e insicurezze linguistiche dei giovani deputati alsaziani all'Assemblea Nazionale, derisi per il loro accento:

²⁶ Attributo, a detta di Herr S., peraltro ancora presente nell'alsaziano delle campagne all'epoca dell'intervista.

Sequenza (1): ((00:23:35-00:24:00))

001 A2: aber die neue
 002 die (-) fünfundzwanzig dreißigjährige politiker
 003 die hatten hatten immer diesen komplex
 ((...))
 004 es war kein (--)
 005 es war kein streit=
 006 =es war es war nicht böse
 007 aber sie haben sie haben immer (--)
 008 sie wurden immer
 008 ausgelacht
 009 A1: ja ja
 010 gespottet²⁷

In questa sequenza, Herr S. esplicita le sue interpretazioni a proposito del complesso dei politici alsaziani e, attraverso l'uso dell'avverbio "immer" ('sempre', 003), rimanda a un lasso di tempo ampio, comprensivo anche del presente dell'intervista, in cui si percepisce la presenza di questo sentimento. Anche in un altro punto dell'intervista, Herr S. parla di questo complesso ancora presente sia nei politici alsaziani sia nella popolazione alsaziana e della loro incapacità di superarlo. Il complesso alsaziano sembra non riguardarlo, ma quando l'informante giustifica l'atteggiamento derisorio e canzonatorio dei deputati non alsaziani (005 *es war kein Streit*', 'non era un litigio'; 006 "*es war nicht böse*", 'non era cattivo'), traspare un atteggiamento ambiguo, probabilmente dovuto all'inconsapevole interiorizzazione dei discorsi denigratori sull'accento alsaziano diffusi nel secondo dopoguerra. La propaganda denigratoria contro il dialetto alsaziano che, fra le altre cose, prende di mira l'accento, rientra nella più ampia politica linguistica basata sull'ideologia del monolinguisimo messa in atto dal governo francese (cfr. Busch 2013: 64), in base alla quale la realtà viene categorizzata in dicotomie, come puro/impuro, adeguato/non adeguato, fine/rozzo, ecc. Nella Francia del secondo dopoguerra, tali dicotomie vengono applicate al binomio francese standard/dialetto. L'implementazione dell'ideologia passa attraverso la diffusione in luoghi istituzionali (scuola, ecc.) di discorsi sulle lingue e sul loro uso corretto e stabilisce delle gerarchie fra lingue, poi più o meno fortemente accolte e acquisite dai singoli (cfr. Busch 2013: 81-106). L'amarrezza che connota l'ultimo participio passato "gespottet" ('derisi', 010) evoca, infatti, il coinvolgimento personale dell'informante. Se è vero che i politici rappresentano la popolazione, identificarsi in qualcuno che non riesce a liberarsi di un complesso d'inferiorità, può causare un ulteriore radicamento di tale complesso a livello personale. E in effetti, il motivo della derisione dell'accento dei deputati alsaziani, spesso assimilato all'accento tedesco, è un motivo ricorrente nell'intervista.

La ripresa stessa di tale motivo in vari momenti dell'intervista suggerisce che si tratta di un tema significativo, oltre che per la ricostruzione della situazione sociolinguistica da una prospettiva descrittiva esterna, anche per la personale esperienza linguistica dell'informante. E, infatti, esiste una sequenza che tematizza un complesso nutrito dall'informante durante il periodo della scuola, nella quale emerge in maniera molto chiara l'influsso esercitato sul rapporto di Herr S. con il dialetto alsaziano dal trattamento sprezzante riservato all'idioma. Nella prossima sequenza, una delle più significative, Herr S. illustra la composizione della sua classe al ginnasio: un terzo dei compagni erano figli di alsaziani

²⁷ A2: Ma i nuovi, i politici di 25, 30 anni, avevano, avevano sempre questo complesso ((...)) non era un, non era un litigio, non era, non era cattivo, ma hanno, hanno sempre, sono stati sempre presi in giro.
 A1: Sì sì, derisi.

dialettofoni, un terzo di militari delle guarnigioni di Strasburgo e Kehl (cittadina tedesca vicina a Strasburgo, al confine tra Francia e Germania, oltre il fiume Reno) e un terzo erano di origine ebraica. A parte i compagni alsaziani, tutti gli altri non parlavano alsaziano: i figli dei militari, infatti, erano originari della *Francia dell'interno* e i figli degli ebrei parlavano solo francese o tedesco standard:

Sequenza (2): ((02:09:31-02:12:03))

001 A2: denn ich war dialekt-sprech mit zwölf
002 als ich zwölf jahre alt war
003 meine muttersprache ist dialekt
((...))
004 und da war die elsässische sprach für mich
005 wie unperfekt (.) unperfekt
006 und da hab ich sie (.) ein wenig weggeschoben (--)
((...))
007 also (.) sie war unrein
008 die elsässische sprache war unrein
009 für mich
((...))
010 und da suchte ich
011 zwischen zwölf (.) und siebzehn jahren ungefähr
012 immer besser französisch sprechen
013 und habe die den dialekt weggeschoben
014 A1: ja
015 A2: und das ist in mir geblieben
((...))
016 die deutsche sprache ist perfekt
017 und die französische sprache ist perfekt=
018 =dialekt=ist=ein=dialekt=
019 =dialekt ist eine (.) arme sprache²⁸

Il modo in cui Herr S. percepisce l'alsaziano, la sua lingua materna, e le parole che usa per esprimerlo riflettono i discorsi diffusi dal governo francese nel secondo dopoguerra a proposito della superiorità della lingua standard rispetto al dialetto. Ecco allora che Herr S. usa aggettivi negativi come “unrein” (“impuro”) e “arm” (“povero”) per descrivere l'alsaziano e applica gli opposti “perfekt” (“perfetto”) e “unperfekt” (“imperfetto”) rispettivamente alle lingue standard (tedesco e francese) e al dialetto. In linea con l'ideologia diffusa del monolinguisimo e con la propaganda per sostenerlo, quindi, la lingua standard viene considerata dall'informante perfetta e di rango superiore, mentre il dialetto viene screditato.

Per il parlante questo tema sembra essere molto delicato. Lo si evince ad esempio dal fatto che la sequenza (2) è situata oltre i due terzi dell'intervista, quando è più facile per Herr S. aprirsi su temi sensibili. Inoltre, la sequenza è caratterizzata da pause, sospiri, esitazioni e da un ritmo rallentato che rendono palpabile la tensione interiore. Un ulteriore rallentamento del ritmo avviene quando l'informante esprime il suo sentimento di

²⁸ A2: Perché parlavo dialetto a dodici anni, quando avevo dodici anni, la mia lingua madre è il dialetto ((...)), e la lingua alsaziana per me era come imperfetta, imperfetta, e l'ho messa un po' da parte ((...)), era impura, cioè la lingua alsaziana era impura per me ((...)), quindi, quando avevo tra i dodici e i 17 anni circa, ho cercato di parlare sempre meglio francese e ho messo da parte il dialetto. A1: Sì. A2: E mi è rimasto, il tedesco è perfetto e il francese è perfetto, il dialetto è un dialetto, il dialetto è una lingua povera.

inadeguatezza nei confronti della lingua francese attraverso una generalizzazione che coinvolge tutti gli alsaziani (02:10:10 “Ich fühlte immer, dass die Elsässer nicht so gut Französisch sprechen”, ‘Avevo sempre l’impressione che gli alsaziani non parlassero bene il francese’).

Nella sequenza emerge anche un senso di minoranza e di solitudine verbalizzato esplicitamente attraverso l’uso dell’avverbio “nur” (‘solo’; 02:09:17 “Wir waren nur ein Drittel”, ‘Eravamo solo un terzo’), riferito agli alunni alsaziani che costituivano solo una percentuale della classe. L’informante sembra inoltre sottolineare il valore aggiunto della padronanza linguistica degli alunni di origine ebraica in francese e in tedesco. Nel caso di Herr S. si può parlare di una presa di coscienza del repertorio linguistico personale *ex negativo* (cfr. Busch 2013: 18), in quanto derivante dalla percezione da parte del parlante bambino di una mancanza rispetto agli altri compagni nel padroneggiare il francese. A questo proposito, Busch parla del disagio e della confusione derivanti dal ritrovarsi improvvisamente in un ambiente non familiare nonché della connessa presa di coscienza dell’inadeguatezza del repertorio linguistico personale in un contesto di pluralità e diversità linguistica (cfr. Busch 2017: 342). Sull’approccio degli insegnanti e dell’istituzione scolastica, Herr S. non fornisce materiale discorsivo, se non per un accenno in un altro punto dell’intervista al divieto di usare l’alsaziano a scuola e all’obbligo di parlare francese.

Interessante notare che l’informante riferisce di una nuova visione personale dell’alsaziano come “unperfekt” (‘imperfetto’) e “unrein” (‘impuro’), acquisita in seguito all’esperienza scolastica. Dai sentimenti maturati in classe dipenderebbe allora la scelta di accantonare l’alsaziano (006 “und dann habe ich sie ein wenig weggeschoben”, ‘e l’ho messa un po’ da parte’), per immergersi nel francese (cfr. Busch 2017: 342). Si può allora osservare come un ambiente scolastico in cui domina e viene valorizzato lo standard, a dispetto del dialetto che è minoritario e osteggiato dall’istituzione, si faccia tramite per veicolare sul singolo individuo sentimenti di vergogna e inferiorità che lo condizionano e lo portano ad abbandonare la sua lingua materna. L’emotività durante il racconto sembra essere talmente forte, che l’informante dimentica la domanda iniziale. Dopo la ripresa del discorso, nei passaggi successivi, l’avvenuta assimilazione dell’ideologia monolingue si manifesta esplicitamente, quando Herr S. usa per francese e tedesco l’attributo “perfekt” (‘perfetto’) e riserva invece all’alsaziano una condizione subalterna di “arme Sprache” (‘lingua povera’). L’accelerazione del ritmo sembra andare di pari passo con la volontà del parlante di liquidare velocemente la constatazione, senza soffermarsi su riflessioni o approfondimenti ulteriori. La sequenza si conclude infatti con una serie di asserzioni, che portano l’informante a definire la sua lingua madre come “arme Sprache” (‘lingua povera’), della cui probabile provenienza da discorsi ideologici imposti dall’alto Herr S. non sembra essere consapevole (cfr. Busch 2017: 347).

4.2.2 Il peso dei fattori motivazionali, emotivi e affettivi sul tedesco: perduto e ritrovato

Le evoluzioni del repertorio linguistico individuale possono dipendere anche da variabili di tipo psicologico, come la motivazione personale oppure le emozioni e i sentimenti legati alle lingue. La motivazione personale verso una lingua può infatti scaturire da un complesso intreccio di fattori, quali l’energia vitale, la curiosità, il porsi una nuova meta, ecc. (cfr. Sansone/Thüne 2008: 188-189), o impulsi inattesi provenienti dal passato. Ebbene, la motivazione, intesa in questo suo più ampio significato, può rappresentare una

spinta fondamentale per stimolare, ad esempio, la ripresa di una lingua temporaneamente accantonata, come si osserva nel caso dell'informante.

Nel caso di Herr S., se si esamina il materiale discorsivo fornito dall'intervista, si rilevano delle discontinuità nel suo rapporto con la lingua tedesca, riferibili alla pratica e al modo di percepire la lingua e ricollegabili in parte a elementi storici o sociopolitici, in parte a fattori emotivi, affettivi e motivazionali. Nella consistente porzione di intervista dedicata al rapporto con il tedesco, l'informante invoca principalmente il primo tipo di fattori, ed elabora riflessioni personali e teorie esplicative particolarmente articolate, consentendo un'analisi approfondita di molti aspetti di questo fenomeno. Si vuole qui, dunque, fornire un esempio di come gli aspetti emotivi, affettivi e motivazionali, e la loro elaborazione da parte dell'informante, esercitino un influsso fondamentale nel rapporto di Herr S. con il tedesco e di come tutto questo emerga grazie alla biografia linguistica.

Herr S. individua due tappe fondamentali nell'evoluzione del suo rapporto con la lingua tedesca, dopo i primi contatti in famiglia, nell'ambiente esterno e a scuola durante l'occupazione nazista (cfr. 4.1.2). La prima delle due tappe è caratterizzata dall'allontanamento dal tedesco ed è strettamente legata al drammatico evento della morte del padre, prima soldato dell'aviazione francese e poi arruolato come *malgré-nous* nell'esercito tedesco, in Polonia indossando l'uniforme tedesca:

Sequenza (3): ((00:56:11-00:57:24))

Also für mich... es gibt zwei Etappen in meinem Leben. Ich hab als kleiner... als klein Kind hab ich Deutsch gehört, Deutsch, Elsässisch in der Familie, Deutsch während dem Krieg. Und für mich bis spät war die deutsche Sprache die Sprache des Faschismus, der Kraft. Ich liebte nicht, ich... die deutsche Sprache, gar nicht, und meine Mutter auch nicht, denn mein Vater war *malgré-nous* und ist in Polen gestorben als deutscher Soldat. Er war Franzose und ist in deutscher Uniform gestorben und meine Mutter wollte nichts von den Deutschen hören, nach dem Krieg. [...] Und für mich war die deutsche Sprache Synonym von Kraft, von Krieg. Wie sagt man... Das gefiel... gefällte mir gar nicht.²⁹

La vicenda legata al padre comporta in questa fase emozioni e sentimenti negativi per tutti i componenti della famiglia, che determinano in Herr S. un rifiuto della lingua tedesca, ormai sinonimo di forza e di guerra. Le emozioni negative passano verbalmente anche attraverso la ripetuta presenza della particella negativa "nicht", in due casi rafforzata da "gar" ('assolutamente'). Herr S. non sviscera il tipo di emozioni e sentimenti, ma si presume che si tratti ad esempio di paura, risentimento, apprensione, ecc., e le frequenti esitazioni, i sospiri, le pause trasmettono inequivocabilmente l'emotività che accompagna il racconto.

La seconda tappa del rapporto di Herr S. con il tedesco è segnata invece da un progressivo riavvicinamento alla lingua sotto l'influsso di fattori emotivi e motivazionali in varie fasi della vita dell'informante. Un primo passo in questa direzione avviene durante la scuola media, quando i sentimenti di Herr S. per il tedesco, prima lingua straniera, cominciano a volgere in positivo. Grazie ai "gute Lehrer" ('buoni insegnanti', 00:58:09) e

²⁹ Allora, per me...ci sono due tappe nella mia vita. Da piccolo...da piccolo ho sentito il tedesco, il tedesco, l'alsaziano in famiglia, il tedesco durante la guerra. Fino alla tarda età per me il tedesco era la lingua del Fascismo, della forza. Non mi piaceva, a me...non piaceva affatto la lingua tedesca, e nemmeno a mia madre, perché mio padre era un *malgré-nous* ed è morto in Polonia come soldato tedesco. Era francese ed è morto con l'uniforme tedesca, e mia madre non voleva sentire parlare dei tedeschi dopo la guerra. [...] E per me la lingua era sinonimo di potenza, di guerra. Come si dice...non mi piaceva...non mi piaceva per nulla.

allo studio della letteratura tedesca – e in particolare di autori come Heinrich Heine, vietato durante l’occupazione – il passato si ripresenta (00:57:50 “...und da ist die... die... die... die... Vergangenheit wieder... wiedergekommen”, ‘...e allora il... il... il... il... passato è... ritornato’), ma risuona ora diversamente (00:57:59 “Da hat mir... da hat mir... zum ersten Mal die... hat mir die deutsche Sprache anders geklingelt.”, ‘Allora per me... allora per me... per la prima volta la... per me la lingua tedesca ebbe un suono diverso.’). Si potrebbe anche parlare di riscoperta e, in effetti, il lessema “Entdeckung” (‘scoperta’) è usato frequentemente durante l’intervista. L’incontro e la relazione con figure positive, come i professori a scuola e, più avanti, gli insegnanti della *Volksbochschule* di Strasburgo, nuovo tramite della lingua e della letteratura tedesca, hanno un influsso decisivo. Secondo Kram-sch (2009), infatti, nell’interazione si attivano risonanze affettive che condizionano l’ap-prendimento delle lingue.

Negli anni successivi, il processo di riavvicinamento alterna momenti di accantonamento e di ripresa della lingua per motivi legati a circostanze di vita (cfr. 4.1.2). Un momento particolarmente significativo di questo lungo percorso è legato, secondo l’infor-mante, alla circostanza lavorativa già menzionata: Herr S., dipendente della Telekom fran-cese e responsabile della riforma del personale in Alsazia, viene scelto per applicare tale riforma all’amministrazione tedesca a Bonn, l’allora capitale della Germania. Parte dunque per Bonn accompagnato da un’interprete:

Sequenza (4): ((01:09:50-01:11:01))

Hab ich gesagt: Das ist unmöglich, das kann ich nicht machen. Ich kann natürlich sprechen vom schönen Wetter, vom guten Wein oder von einer schönen Stadt oder sogar von Goethe oder von Schiller, aber von technischen Problemen... Das ist unmöglich. [...] Ging ich mit meinem Dolmetscher und mit meinem Chauffeur nach Bonn [...] und alles war bereitet und ich habe alles auf Deutsch herausgebracht. Die Dolmetscherin war da und hatte nichts zu machen und es hat mir sehr Freude gemacht, natürlich.³⁰

Il ritmo accelera improvvisamente quando Herr S. esprime un senso di impossibilità ri-spetto all’uso del tedesco in un contesto professionale, evocando una forte ansia da pre-stazione, nonostante il racconto sia pervaso di ironia. La presenza di un’interprete durante il viaggio di lavoro si presta apparentemente per lo scioglimento dell’ostacolo, ma la riso-luzione è del tutto inaspettata e sorprendente per l’informante, che si ritrova a interagire in tedesco del tutto autonomamente. Il fatto inatteso, fonte di estrema gioia, e i compli-menti dei collaboratori tedeschi rappresentano uno slancio positivo verso la ripresa defi-nitiva, nel periodo della pensione, dei corsi di tedesco all’*Université populaire*. In questa fase gioca quindi un ruolo fondamentale la motivazione, una motivazione di tipo strumentale, insieme al circolo virtuoso di emozioni e sentimenti positivi, dati da esperienze linguisti-che gratificanti, che fungono da rinforzi positivi. Tutto il racconto è accompagnato dall’emozione della gioia, esplicitata dal sostantivo “Freude” (‘felicità, gioia’). La gioia nell’uso del tedesco è un motivo ricorrente dell’intervista.

Herr S. riconosce alle esperienze professionali un ruolo fondamentale in quanto fattori motivazionali strumentali del processo di riappropriazione della lingua tedesca, ma

³⁰ Ho detto: è impossibile, non posso farlo. Posso chiaramente parlare del bel tempo, del buon vino o di una bella città, addirittura di Goethe o Schiller, ma di problemi tecnici...impossibile. [...] Sono andato a Bonn con il mio interprete e l’autista [...] ed era tutto pronto e ho detto tutto quel che dovevo in tedesco. C’era l’interprete, ma non aveva nulla da fare, e ovviamente ne ero molto felice.

già al ginnasio è presente in lui una forte spinta verso il tedesco, quando a casa lo studia del tutto autonomamente. Inoltre, anche durante l'intervista, la motivazione di Herr S. verso il tedesco è quasi palpabile, in quanto sfrutta l'occasione per praticare la lingua e cerca di attenersi il più possibile anche tramite il dizionario, pur di non usare il francese.

Attraverso il racconto autobiografico, Herr S. formula una particolare teoria esplicativa (v.s.) della sua esperienza linguistica e interpreta la lingua tedesca come lingua della svolta e strumento di elaborazione di un passato traumatico. La lingua stessa, infatti, fungerebbe da tramite per il superamento di emozioni e sentimenti negativi ad essa associati nell'infanzia:

Sequenza (5): ((01:13:47-01:14:20))

Ich ich ich liebe sehr die deutsche Sprache, allgemein alles was deutsch ist, nicht nicht nicht speziell die deutsche Geschichte, aber die deutsche Kultur. Und ich habe die die die alte... die alte Phantasmen von dem Krieg und alles vergessen. [...] komplett vergessen. Ja, es ist eine... Manchmal frage ich mich: Wie hast du das so vergessen können? Und das ist wahrscheinlich durch die Sprache.³¹

L'informante usa la metafora "alte Phantasmen" ('vecchi fantasmi'), e più avanti "alte Teufel" ('vecchi demoni', cfr. sequenza 6, r. 014), per riferirsi ai traumi del passato con un mezzo stilistico, la metafora, appartenente alla dimensione emotiva (cfr. Busch 2013: 25). Grazie alla lingua, Herr S. supera l'incubo della guerra, esempio di come lingua e cultura serbino un potenziale di riconciliazione e ricongiungimento:

Sequenza (6): ((01:14:23-01:15:23))

001 A2: äh wenn die deutsche sprache
002 A1: ja
003 A2: wie sagt man (.) äh
004 wenn die deutsche sprache (-)
005 gut ausgedrückt ist
003 natürlich zart
004 ich habe zart gesagt mh
005 A1: schön
006 A2: schön
007 wenn sie schön ausgedrückt ist (-)
008 ist es für mich eine wunderbare sprache
009 aber wenn es grob ausgedrückt ist
010 oder stark
011 oder frech oder ähm (.) entschuldigung
012 dann kommen aber die alte (-) [lacht]
013 <<französisch> les vieux demons>
014 die die alte teufel
015 A1: ja ja
016 die teufel die albträume die (.) incubi
017 A2: ja das kommt draus und
018 dann kann ich es nicht hören
019 für mich die geschichte ist eins
020 und die deutsche sprache ist anders

³¹ Io, io, io amo molto il tedesco, in generale tutto quello che è tedesco, non, non, non particolarmente la storia tedesca ma la cultura tedesca. E ho dimenticato i, i, i vecchi... i vecchi fantasmi della guerra e tutto il resto. [...] dimenticati completamente. Sì, è una... a volte mi chiedo: come hai potuto dimenticarlo? E forse è successo per via della lingua.

021 das ist vielleicht sehr schwer
022 zu auszudrücken³²

L'evoluzione del rapporto di Herr S. con il tedesco, spiegato da lui come un processo caratterizzato, a un certo punto, da una prima tappa di allontanamento e da una successiva tappa di progressivo ricongiungimento, è interpretabile sotto forma di riorganizzazione linguistica in seguito a una discontinuità biografica. La lingua, in base alla *Dynamic System Theory* (cfr. Busch 2013: 63), può essere considerata come un sistema dinamico che, per impulso dei suoi sottosistemi interagenti con l'ambiente, è costantemente soggetta a cambiamenti e riorganizzazioni. Così, eventi significativi del vissuto, come la guerra, e discontinuità biografiche, come la morte del padre di Herr S., e la gamma di emozioni e sentimenti che suscitano, si ricollegano frequentemente a mutamenti del sistema linguistico, come avviene con l'accantonamento del tedesco nel caso dell'informante e di tutta la sua famiglia. Altro evento significativo del vissuto, ma questa volta di segno positivo, la carriera professionale gioca un ruolo fondamentale come motivazione nel riavvicinare Herr S. al tedesco.

4.3 Il riconoscimento del plurilinguismo

La biografia linguistica di Herr S. mette in luce aspetti identitari dell'informante che consentono di integrare in maniera più ricca e profonda la sua identità di alsaziano plurilingue. Tali identità parziali (cfr. Kresic 2006: 154) o identità locali (cfr. Lucius-Hoene/ Deppermann 2004: 200, 212) non esistono a priori, bensì emergono come costrutto empirico nel qui e ora dell'intervista, attraverso i vari atti di posizionamento dell'intervistato. È possibile quindi osservare alcuni aspetti identitari in evoluzione.

In sintesi, risulta che Herr S. non è semplicemente un alsaziano plurilingue, bensì un alsaziano plurilingue, nella quotidianità francofono, all'occorrenza (in riferimento cioè a sentimenti, poesia e teatro) dialettologo e tedescofono in ricongiungimento con la sua origine tedesca, rimossa e riaffiorata, e la cui vera voce si esprime in tedesco e alsaziano (cfr. Negri 2016).

Nella sua dimensione autoreferenziale, l'identità narrativa dell'informante-narratore si caratterizza per una forte adesione al vissuto, quindi per un rapporto conflittuale con il dialetto alsaziano, contemporaneamente "arm" ('povero') e "reich" ('ricco'). Tale identità si contraddistingue inoltre per un distanziamento e un'elaborazione parziale del sentimento di vergogna, che si trasforma da emozione negativa autoreferente, in termini di insicurezza e di complesso di inferiorità, a emozione negativa riversa sull'oggetto causa di vergogna, ossia il dialetto. Del resto, se in passato Herr S. ha sofferto per la sua condizione di dialettologo esclusivo, nel presente dell'intervista non è più dialettologo esclusivo, bensì plurilingue. L'informante, infatti, si attribuisce una piena competenza nella lingua francese, da sempre connotata positivamente, una buona competenza nella lingua tedesca (lingua persa, ritrovata e rinnovata) e una doppia appartenenza culturale francese e alsaziano-tedesca (02:23:33 "Da habe ich zwei Welte.", 'Ho due mondi.', 02:23:36 "Ich lebe

³² A2: Eh quando la lingua tedesca. A1: Sì. A2: Come si dice eh, quando la lingua tedesca si parla bene, in modo delicato ovviamente, ho detto delicato hm. A1: Bello. A2: Bello. Quando si parla in modo bello, per me è una lingua bellissima, ma quando la si parla in maniera rozza, forte oppure sfacciata o ehm, mi dispiace, ecco che saltano fuori i vecchi ((ride)), *les vieux demons*, i vecchi demoni. A1: Sì, sì, i demoni, gli incubi, gli incubi. A2: Sì, riemergono e non la riesco ad ascoltare, per me la storia è una cosa, la lingua tedesca è un'altra, forse è molto difficile da esprimere.

in zwei Welten.”, ‘Vivo in due mondi.’), nella quale la componente tedesca è stata prima rimossa e poi recuperata:

Sequenza (7): ((01:34:30-01:38:00))

Und das hat mir [...] das Gefühl gegeben, wie als ich ein ein Doppelkultur hätte, eine wirkliche Doppelkultur. [...] Ich bin kein Franzose. Ich bin Deutsch-Französisch. Ich bin nicht nur Französisch. Ich bin nicht nur Deutsch natürlich, ich bin nicht Deutsch, das ist meine Nationalität nicht, aber ich bin *zweikulturell* und das ist wahrscheinlich... das kommt wahrscheinlich von dem elsässischen Grund. [...] Das Gefühl habe ich seit zehn Jahren nur. [...] Ich spreche besser Französisch als Deutsch [...], aber ich ich habe... In mir selbst hab ich ein ein Grundsatz... ein Grund so gut Deutsch als Französisch mich auszudrücken.³³

Al momento dell'intervista Herr S. potrebbe essere quindi considerato come un alsaziano plurilingue dal repertorio linguistico complesso, che comprende il francese come lingua della quotidianità, l'alsaziano limitato ad alcuni ambiti (ad esempio, il teatro, la lettura e le conversazioni con il fratello) e il tedesco come lingua recuperata e sempre in evoluzione.

5. Conclusioni

La biografia linguistica di Herr S. consente di approfondire e arricchire qualitativamente lo sguardo sulla situazione linguistica alsaziana e di contribuire, allo stesso tempo, allo sviluppo teorico della biografia linguistica e dei processi di costruzione e ricostruzione dell'identità narrativa. Dalle analisi condotte in questo articolo (cfr. 4.2 e ss.) risulta che ideologie linguistiche diffuse nel contesto di appartenenza e vissuto emotivo si rispecchiano nel repertorio linguistico dell'informante. Se però, a livello di collettività, sembra teoricamente possibile individuare e isolare i fattori che più comunemente incidono sull'esperienza linguistica, la biografia linguistica di Herr S. consente di osservare come, nel caso concreto, tali fattori comuni si mescolino in un intreccio creativo, unico e irripetibile ai fattori individuali nell'influenzare le dinamiche del repertorio linguistico personale.

Durante l'intervista, mentre narra, Herr S. non segue una successione cronologica lineare, bensì opera frequenti salti temporali. Tale narrazione fa emergere aspetti impreveduti, su cui riflettere estemporaneamente, e aspetti rimossi. Nel ricostruire la propria biografia linguistica, infatti, l'intervistato opera una continua ricostruzione della sua esperienza linguistica in base a un filo rosso non esplicito, che gli consente di connettere eventi fra loro apparentemente scollegati. Grazie al racconto autobiografico emergono allora dinamiche non lineari nell'approccio dell'informante agli idiomi del suo repertorio, rispetto alle quali è possibile ristabilire continuità e collegamenti. La dinamicità dell'esperienza linguistica raccontata da Herr S. e del suo repertorio linguistico conferma l'idea che il rapporto con le proprie lingue, e con le lingue in generale, non sia un'entità

³³ E questo mi ha dato [...] la sensazione di avere una, una doppia cultura, una vera doppia cultura. [...] Non sono francese. Sono franco-tedesco. Non sono solo francese. Ovviamente non sono solo tedesco, non sono tedesco, non è la mia nazionalità, ma ho una doppia cultura ed è probabilmente... probabilmente è dovuto all'origine alsaziana. [...] È una sensazione che ho solo da dieci anni. [...] Parlo meglio francese che tedesco [...], ma io, io ho...ho in me un principio tedesco...un motivo per esprimermi in tedesco tanto bene quanto in francese.

immutabile, bensì che si trasformi nel tempo e in maniera non necessariamente monodirezionale o consapevole.

Il materiale fornito da Herr S. consente inoltre di osservare come la continua dinamicità insita nel repertorio linguistico individuale si riconnetta sia a fattori affettivo-emozionali e motivazionali del vissuto personale (cfr. 4.2.2; cfr. anche Busch 2013: 18-20, 24-30), sia ai complessi fattori sociopolitici e storici del più ampio contesto alsaziano (cfr. 3.) connotato da bilinguismo e diglossia (cfr. 4.2.1). Si osserva allora come il vissuto linguistico, in tale contesto, venga ricordato ed elaborato nel corso del tempo. In questo scritto l'attenzione è rivolta infatti principalmente alla dimensione storica della ricerca nel campo della biografia linguistica.

Nell'atto di narrare e ricordare, che caratterizza le biografie linguistiche basate su un approccio storico e rivolto al passato, emerge quanto spesso le evoluzioni linguistiche del singolo siano specchio di processi e trasformazioni sociopolitiche (cfr. Fix 2010: 11-12). Ed è questo il caso della biografia linguistica di Herr S., che mette in luce quanto i mutamenti del complesso contesto sociopolitico e linguistico alsaziano si riflettano sulle evoluzioni del suo repertorio linguistico (cfr. 4.2.1). In particolare, la politica assimilazionista francese applicata sul territorio alsaziano in varie epoche storiche (cfr. 3.) ha delle pesanti ricadute sul repertorio linguistico dell'informante. Attraverso l'analisi dell'intervista a Herr S., è interessante notare però come, nonostante l'applicazione per lungo tempo di una politica volta al monolinguisma, emerga la possibilità di sviluppare un'identità plurilingue costruita non a priori, bensì nel presente dell'intervista (cfr. Lucius-Hoene/Depermann 2004). L'articolo mostra infatti come il racconto dell'esperienza linguistica si intrecci alla costruzione identitaria (cfr. 4.3).

La biografia linguistica di Herr S. conferma come il plurilinguismo possa essere considerato una risorsa. L'intervistato esprime ripetutamente i sentimenti di riscoperta e di rinnovamento generati dal riavvicinamento alla lingua tedesca, accantonata a causa di eventi traumatici del suo vissuto sia individuale, familiare che collettivo. Il ricongiungimento con il tedesco determina una riappropriazione dell'origine tedesca (01:34:30 "deutscher Grund") come arricchimento culturale e accrescimento personale. Il potersi esprimere in tedesco, oltre che in francese e in alsaziano, ossia il potersi esprimere in più lingue viene percepito, descritto e trasmesso come una grande gioia. Il plurilinguismo consente a Herr S. di vivere consapevolmente in più mondi e culture.

Bibliografia

- Baumann, B. (2009) *La ricerca empirica nell'acquisizione delle lingue straniere*, Roma: Carocci editore.
- Berruto G. e Cerruti M. (2011) *La linguistica. Un corso introduttivo*, Novara: De Agostini.
- Berruto G. e Cerruti M. (2015) *Manuale di sociolinguistica*, Novara: De Agostini.
- Blommaert, J. (2009). Language, asylum, and the national order, *Current anthropology*, 50(4), 415-441.
- Bothorel-Witz, A. (2007) 'Variétés en contact et représentations socio-linguistiques', in Dominique Huck, Arlette Bothorel-Witz e Anemone Geiger-Jaillet (eds.), *Université de Strasbourg*, 29-45.
- Broadbridge, J. (2000) 'The ethnolinguistic vitality of Alsatian-speakers in southern Alsace', *German Minorities in Europe: Ethnic Identity and Cultural Belonging*, 47-62.

- Busch, B. (2010) 'Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten', in Rita Franceschini (Hg.), *Sprache und Biographie*, Themenheft, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*, 160, 58-82.
- Busch, B. (2012) 'The linguistic repertoire revisited', *Applied linguistics*, 33(5), 503-523.
- Busch, B. (2013) Mehrsprachigkeit, Wien: Facultas. Wuv.
- Busch, B. (2017) 'Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben—The lived experience of language', *Applied Linguistics*, 38(3), 340-358.
- D'Agostino, M. (2012) Sociolinguistica dell'Italia contemporanea, Bologna: Il Mulino.
- Duée, M. (2002) 'L'alsacien, deuxième langue régionale de France', *Chiffres pour l'Alsace*, 12.
- Edinstitut, (2012) Etude sur le dialecte alsacien, Strasbourg : Olca.
- Fishman, J. (1972) The sociology of language. An interdisciplinary social science approach to language in society, Rowley, MA: Newbury House.
- Fix, U. (2010) 'Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung', in Rita Franceschini (Hg.), *Sprache und Biographie*, Themenheft, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*, Heft 160, 10-28.
- Franceschini, R. e J. Miecznikowski (Hg.) (2004) Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières, Bern: Peter Lang.
- Franceschini, R. (Hg.) (2010) Sprache und Biographie, Themenheft, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)*, Heft 160.
- Gauthier, B., (sous la direction de) (2003) Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données, Presses de l'Université du Québec.
- Geiger-Jaillet, A. (2007) 'Les langues dans l'éducation et la formation', in Dominique Huck, Arlette Bothorel-Witz e Anemone Geiger-Jaillet (eds.), Université de Strasbourg, 46-70.
- Geiger-Jaillet, A. (2008) Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école, Paris: L'Harmattan.
- Giannini S. e S. Scaglione (a cura di) (2011) Lingue e diritti umani, Roma: Carocci.
- Glaser, B. G. e A. L. Strauss (1967) The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research, Chicago: Aldine.
- Hartweg, F. (2019) 'Deutsch als Minderheitensprache in Frankreich', in Joachim Herrgen e Jürgen Erich Schmidt (eds.), *Deutsch*, De Gruyter Mouton, 1077-1096.
- Huck, D. (2007a) 'Dispositions légales, aspects historiques et sociaux', in Dominique Huck, Arlette Bothorel-Witz e Anemone Geiger-Jaillet (eds.), Université de Strasbourg, 8-28.
- Huck, D., (2007b) 'Langues et coopération dans l'espace frontalier (Alsace/Pays de Bade/Suisse)', in Dominique Huck, Arlette Bothorel-Witz e Anemone Geiger-Jaillet (eds.), Université de Strasbourg, 71-73.
- Huck D., A. Bothorel-Witz e A. Geiger-Jaillet (eds.) (2007) L'Alsace et ses langues. Eléments de description d'une situation sociolinguistique en zone frontalière, Université de Strasbourg.
- Humbert, L. (2014) 'When Most Relief Workers Had Never Heard of Freud', in Sandra Barkhof e Angela K. Smith (eds.), *War and Displacement in the Twentieth Century: Global Conflicts*, New York: Routledge.

- Husserl, E. (1982) Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. First book: General introduction to a pure phenomenology, Nijhoff.
- Keck, B. e D. Huck (n.d.) Klëni Gschicht vùn de elsassische Sproch. Petite histoire linguistique de l'Alsace, Olca Alsace.
- Kobi, C. (2014) 'L'enseignement de la langue régionale dans les écoles maternelles d'Alsace et de Moselle', *Revue RECERC, Ouvrages de référence, Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme*, n. 8.
- König, K. (2011) 'Migration und Sprachidentität: Positionierungsverfahren in Sprachbiographien', in Eva-Maria Thüne e Anne Betten (Hg.), *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien*, List 4, Roma: Aracne editrice, 143-166.
- Kramsch, C. J. (2009) The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters, Oxford University Press.
- Kresic, M. (2006) Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst, München: Iudicium Verlag.
- Leonardi, S. e E.-M. Thüne (2005) 'Il tedesco nel mondo', in Eva-Maria Thüne, Irmgard Elter e Simona Leonardi (a cura di), *Le lingue tedesche: per una descrizione sociolinguistica*, Bari: Graphis.
- Lévy, P. (1929a) Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine. Des origines à la révolution française, Tome I, Paris: Les Belles Lettres.
- Lévy, P. (1929b) Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine. Des origines à la révolution française, Tome II, Paris : Les Belles Lettres.
- Lucius-Hoene, G. e A. Deppermann (2004) Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- Menegus, M. (2011) 'Formulierung, Reformulierung und Code-switching: Mündliche Textherstellung in Sprachbiographien italienischer Migrantinnen in Berlin', in Eva-Maria Thüne e Anne Betten (Hg.), *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien*, List 4, Roma: Aracne editrice, 195-225.
- Merleau-Ponty, M. (2009) Phénoménologie de la perception, Gallimard.
- Negri, R. (2016) Repertori linguistici in Alsazia: biografie linguistiche di alsaziani tedescofoni [Tesi di laurea non pubblicata]. Università di Bologna.
- Negruzzo, S. (2005) L'armonia contesa. Identità ed educazione nell'Alsazia moderna, Bologna: Il Mulino.
- Nonn, H. (2003) 'L'Alsace, une terre de contacts', in Bernard Vogler (sous la direction de), *Nonvelle histoire de L'Alsace. Une région au cœur de l'Europe*, Toulouse: Editions Privat, 13-32.
- Ritchie, J. e J. Lewis (eds.) (2003) Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers, Sage.
- Sansone S. D. e E.-M. Thüne (2008) 'Sprachbiographien italienischer Migranten in Deutschland', *AION, Sezione germanica*, N.S. XVIII(1), Loffredo Editore, 183-211.
- Savoie-Zajc, L. (2003) 'L'entrevue semi-dirigée', in Benoît Gauthier (sous la direction de), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, 293-316.
- Selting, M., et al. (2009) Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402.
- Thüne, E.-M. (2008) Redewiedergabe des vielstimmigen Selbst, *Internationales Symposium über Zeichen der Identität, Grenzen erkunden*.

Roberta Negri, *Biografie linguistiche in Alsazia*

Vogler, B. (sous la direction de) (2003) Nouvelle histoire de L'Alsace. Une région au cœur de l'Europe, Toulouse: Editions Privat.