

Johanna Miecznikowski und Annalisa Carlevaro

Deutsch-italienischer Sprachkontakt in der Schweiz im 20. Jahrhundert: Schweizerische Italienischlehrbücher als Zeitzeugnisse

Zusammenfassung: Der Beitrag beleuchtet drei schweizerische Italienischlehrbücher für deutschsprachige Lernende als Zeugnisse helvetischer Mehrsprachigkeitsdiskurse im 20. Jahrhundert. Sie werden in ihren historischen Kontexten eingeordnet und daraufhin untersucht, was ihre Teiltexthe über Vorstellungen zum deutsch-italienischen Sprachkontakt aussagen, und zwar über (a) schulische Sprachhandlungen, die im Unterricht vollzogen werden können; (b) außerschulische Situationen, auf welche die Texte indexikalisch verweisen; (c) die narrative und beschreibende Darstellung von Sprecher/innen der Zielsprache; (d) die Kategorisierung und Bewertung von Sprachen und Sprecher/innen. Die Lehrbücher transportieren Sprachkontaktmodelle zwischen territorialer Mehrsprachigkeit (mit sporadischen Kontakten oder mit zu Diglossie führender längerfristiger Migration) und interkultureller Begegnung. Mit diesen Modellen verknüpft sind Konzepte von Italianität, die den Fokus nicht nur auf Italien als Kulturnation oder Feriendestination legen, sondern auch auf das Tessin, bspw. während der geistigen Landesverteidigung der 1930er Jahre, oder auf die italienischen Einwanderer, insbesondere in einem Lehrbuch der 1970er Jahre, als die Immigration aus Italien ihren Höhepunkt erreichte.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeitsdiskurse, sprachliche Alltagstheorien, deutsch-italienischer Sprachkontakt, schweizerische Mehrsprachigkeit, Italienisch als Fremdsprache, historische Lehrmittelforschung, Textlinguistik

1 Einführung

Der Kontakt zwischen Sprechern des Deutschen und des Italienischen ist im Alpenraum historisch gewachsene Realität. In der Schweiz ist dieser Sprachkontakt,

Johanna Miecznikowski: Università della Svizzera italiana, Istituto di studi italiani

Annalisa Carlevaro: Università della Svizzera italiana & Universität Basel, Istituto di studi italiani,
E-Mail: annalisa.carlevaro@usi.ch

<https://doi.org/10.1515/9783111338668-008>

Open Access. © 2023 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von De Gruyter.  Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

entstanden dank mannigfaltiger wirtschaftlicher und politischer Beziehungen,¹ eingebettet in ein mehrsprachiges föderalistisches Staatsgefüge, in dem das Nebeneinander diverser germanischer und romanischer Varietäten seit Jahrhunderten Tatsache ist und die Pluralität der Nationalsprachen mit der Verfassung von 1848 zu einem tragenden Prinzip erhoben wurde (Schoch 2000, Lüdi 2019).² Letzteres wird politisch umgesetzt durch die Wahrung der territorialen Mehrsprachigkeit, die Mehrsprachigkeit gewisser Institutionen und Medien, die bildungspolitische Förderung von Kompetenzen in mindestens zwei Landessprachen, d. h. einer Form von individueller Mehrsprachigkeit, und – im privaten Sektor – die Sprachenpolitik großer Unternehmen (Grin 2011, Casoni 2011, Duchêne 2011). Die Bedeutung und Umsetzung dieses Prinzips ist Gegenstand eines öffentlichen Diskurses, der immer wieder kontrovers geführt worden ist (Stotz 2006), auch unter Berücksichtigung der Diglossieproblematik in der Deutschschweiz (Berthele 2019), der migrationsbedingten Vervielfachung der in der Schweiz gesprochenen Sprachen und der Rolle des Englischen.

In der Interaktion zwischen Individuen und zwischen Gruppen, in Sprachpolitik und Sprachdebatten treffen verschiedene Alltagstheorien und Wertvorstellungen zum Thema Sprache, Sprachen und Sprachgebrauch aufeinander, d. h. „commonsense convictions about what a language is and what the use of a language is assumed to imply about political loyalty and identity“ (Gal 1998: 317), auch als Sprachideologien bezeichnet. Gemäß den oben zitierten Arbeiten offenbaren sich im schweizerischen Fall aus anderen Kontexten bekannte Ideen über die enge Beziehung zwischen Sprache, Territorium und sozio-kultureller Zugehörigkeit ebenso wie Ideen über die wichtige Rolle überregionaler Sprachen als Garanten für wirtschaftliche Prosperität und soziale Mobilität. Auf Grund der spezifischen poli-

1 Drei Beispiele unter vielen sind die Administration der lombardisch-italienischsprachigen eidgenössischen Untertanengebiete im Tessin vom 16. bis zum 18. Jahrhundert, die de facto mehrsprachig war (Gili 2011), die Zusammenziehung von Arbeitern und Fachkräften aus beiden Sprachgebieten samt ihren Familien für den Bau der Gotthardbahn in den 1870er Jahren (Ceschi 2003: 323–328) und die Ende des 19. Jahrhunderts zunehmende Arbeitsmigration vom Tessin in die nördlichen Kantone (s. Fußnote 8). Von besonderer Bedeutung für die gegenwärtige Situation ist die Einwanderung von italienischen Arbeitskräften in die Deutschschweiz – ab 1964 mit Familiennachzug –, die in den 1970er Jahren ihren Höhepunkt erreichte und bis heute, auch dank den Folgegenerationen, massgeblich zur Vitalität des Italienischen nördlich der Alpen beiträgt (Bianconi 1995, Pandolfi et al. 2016). Eine Auswirkung des direkten Kontakts der Sprachgemeinschaften ist die Ausformung diverser Kontaktvarietäten, welche die heutige Sprachenlandschaft Schweiz, besonders aber die Minderheitensprache Italienisch, mitgeprägt haben (Berruto 1984, Moretti 2005, Berruto 2012).

2 Die Schweiz ist seit 1848 offiziell dreisprachig (Deutsch, Französisch, Italienisch) und seit der Anerkennung des Rätoromanischen im Jahr 1938 viersprachig.

tischen Umstände, in denen weder Kantons- noch Landesgrenzen mit sprachlichen Grenzen zusammenfallen, wird allerdings der Staat – im Gegensatz zum übrigen Europa der Nationalstaaten (Blommaert & Verschueren 1998) – kaum mit sprachlicher Homogenität assoziiert. Auffassungen von Mehrsprachigkeit kontrastieren nicht mit der dominierenden Auffassung von nationaler Zugehörigkeit, sondern scheinen vielmehr eng mit dieser verwoben.

Vorstellungen über den deutsch-italienischen Sprachkontakt müssen im schweizerischen Kontext der Gegenwart und näheren Vergangenheit als Teil dieses übergeordneten Mehrsprachigkeitsdiskurses verstanden werden. Der vorliegende Beitrag wirft Schlaglichter auf diese Vorstellungen im 20. Jahrhundert, wobei als methodischer Zugang die Analyse von in der Schweiz herausgegebenen Lehrbüchern des Italienischen als Fremdsprache für deutschsprachige Lernende gewählt wurde. Welche Vorstellungen über den deutsch-italienischen Sprachkontakt vermitteln die Lehrbücher?

Die schweizerischen Bibliotheken beherbergen ca. 15 Lehrbücher des Italienischen als Fremdsprache, die im Laufe des 20. Jahrhunderts in der Deutschschweiz herausgegeben wurden, z. T. vielfach aufgelegt und/oder ergänzt durch separat veröffentlichte Hilfsmaterialien. Sie richten sich an Kinder (Keller-Piazza ¹1956, ²1970), Sekundar-, Real- und Berufsschülerinnen und -schüler (Brandenberger-Regazzoni ¹1923 – ¹⁹1968, Zambetti 1958, Vella & Hunziker 1973, 1978), Lernende an Gymnasien und Mittelschulen (Donati ¹1902 – ¹⁷1969, Alani ¹1929 – ³⁹1972, Bosshard ¹1954 – ⁵1974, Müller 1968, de Vito & Zahner 1998), generell an jugendliche Lernende ohne Unterscheidung zwischen den Schulstufen (Keller-Piazza 1982, Malinverni, Roncoroni & Viecegli 1997) und Erwachsene (Mäder 1971, 1989, 1991). Die Bücher haben bis jetzt weder in der historischen Soziolinguistik noch in der soziologischen oder didaktischen Lehrbuchforschung Beachtung gefunden. Aufgrund ihrer Ausrichtung auf Lernende in der Deutschschweiz ist grundsätzlich erwartbar, dass sie – im Unterschied zu in Italien oder anderen Ländern produzierten Italienischlehrbüchern (zur aktuellen Lage s. bspw. Borghetti 2018, Carlevaro in Vorb.) – italienischsprachige Gemeinschaften in der Schweiz thematisieren und so die möglichen deutsch-italienischen Kontaktszenarien auf spezifische Weise erweitern. Eine erste Sichtung hat ergeben, dass es sich damit je nach anvisierter Empfängergruppe unterschiedlich verhält. Die an Schüler und Schülerinnen von Gymnasien und anderen Mittelschulen gerichteten Lehrwerke reproduzieren ein auf Italien begrenztes Modell der Italianität, teils mit isolierten Erwähnungen von Tessiner Dialekten, Gebräuchen oder Ortschaften als Randphänomenen des italienischen Kulturraums.³ In den übrigen

³ So findet sich in der dritten Ausgabe von Donatis *Corso pratico di lingua italiana* (Donati ³1934: 102–104) ein Lesetext zum Vorkommen der Edelkastanie im Tessin und gleich anschließend, aus der

Lehrbüchern dagegen sind Sprecher und Sprecherinnen des Italienischen in der Schweiz stärker präsent. Unsere Untersuchung konzentriert sich auf drei Lehrwerke der zweiten Gruppe, die in verschiedenen institutionellen Umfeldern und Zeiträumen (die Zürcher Sekundarschulen der 1920–30er Jahre, die Berner Volkshochschule Anfang der 1970er Jahre, die Schulen der Vereinigung Pro Ticino Anfang der 1980er Jahre) entstanden sind und sich an Lernende verschiedener Altersgruppen richten: *Parliamo italiano* (Brandenberger ¹1923, Brandenberger-Regazzoni ⁴1929, ⁶1932, ¹³1946, ¹⁹1968), *Vivendo s'impara* (Mäder ¹1972, ⁵1986) und *Corso pratico d'italiano* (Keller-Piazza 1982). Diese Diversität erlaubt es uns, mehrere für die Schweiz des 20. Jahrhunderts typische Kontaktszenarien und Sichtweisen darauf zu beleuchten.

Nach einigen allgemeinen Überlegungen zu den Eigenschaften von Fremdsprachenlehrbüchern und zum analytischen Ansatz, der in Bezug auf die Sprachkontakt- und die interkulturelle Lehrbuchforschung verortet werden kann (Abschnitt 2), stellen wir die drei Bücher im Folgenden einzeln vor. Wir zeichnen ihre Entstehungsgeschichte nach und betrachten die Teiltexthe, aus denen sie bestehen, unter textsortenlinguistischen und thematischen Gesichtspunkten (Abschnitte 3–5), bevor wir zu unserem Fazit gelangen (Abschnitt 6).

2 Fremdsprachenlehrbücher als Zeitzeugnisse zum Thema Sprachkontakt

Sprachliche Inhalte und soziokulturelles Wissen über Sprache sind – neben anderen Themen – Gegenstand der soziologischen und historischen (z. B. Ehlers 2013, Hintermann et al. 2014) sowie der etwas jüngeren linguistischen Schulbuch-

Feder von Camillo Valsangiacomo (1898–1978), dem Autor der italienischen Version des Schweizerpsalms (s. Zwysig & Valsangiacomo 1930), ein weiterer Lesetext zum geselligen und von Gesang begleiteten Tessiner Kastanienessen („La gioia è profonda e serena. Son canti d’amore, canti militari, canti soffusi di allegria e di nostalgia, robusti e ingenui come ogni cosa villereccia“, „Die Freude ist tief empfunden und unbeschwert. Es sind Liebeslieder, Soldatenlieder, von Fröhlichkeit und Sehnsucht durchtränkte Lieder, bodenständig und treuherzig wie alles Ländliche“, S. 104). Alani (1929) erwähnt in der Lektion 128 (S. 173) die in Lugano gesprochene Varietät als zugehörig zum Lombardischen („Il lombardo di un luganese non è precisamente quello di un milanese, come il veneto di un veneziano non è eguale a quello di un veronese“, „Das Lombardische eines Luganesers ist nicht genau das eines Mailänders, so wie das Venetische eines Venezianers nicht gleich ist wie das eines Veronesers“). In Bosshards *Corso d'italiano* sind in den Ausspracheübungen zu Beginn des Buches neben den italienischen auch einige Tessiner Ortsnamen eingestreut.

forschung (zu letzterer s. Ott 2015: 9–11 und, als anschauliches Beispiel, Maitz & Foldenauer 2015). Es werden bevorzugt Lehrwerke für den Erstsprachenunterricht und das Fach Geschichte untersucht, wobei als Methode oft die thematische Analyse gewählt wird. Für die Schweiz muss insbesondere die Abhandlung von Helbling (1994) erwähnt werden, die deutsch- und welschschweizerische Lesebücher von 1900 bis in die frühen 1990er Jahre sichtet. Helbling gibt interessante Einblicke in den helvetischen Mehrsprachigkeitsdiskurs, von dem sich ihrer Untersuchung nach vor dem ersten Weltkrieg nur wenige Spuren finden – „eine verständliche Zurückhaltung vor dem Hintergrund der damaligen nationalistischen Propaganda in den Nachbarländern“ (Helbling 1994: 190) – und der in der Zwischenkriegszeit Fahrt aufnimmt, zum Beispiel in den patriotischen Texten zum Nationalfeiertag (Helbling 1994: 273–275).

Das Thema Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt in Fremdsprachenlehrbüchern ist außerdem zentraler Forschungsgegenstand der Fremdsprachen-, Interkulturalitäts-⁴ und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Gemäß Borghetti (2018: 81–84) lässt sich eine Verschiebung der Akzente über die Zeit hinweg feststellen: wird in den 1980er und 1990er Jahren generell darauf gepocht, dass Lehrbücher wahrheitsgetreue, aktuelle, nicht stereotype Abbilder der Zielkultur vermitteln sollen (Borghetti führt Byram 1990, Clarke & Clarke 1990 und Zarate 1993 an, s. aber schon Riemenschneider 1980), fordert man später explizite Anleitungen zum Kulturvergleich (z. B. Méndez García 2005, Sercu 2006, Risager 2014) und in den letzten Jahren verstärkt die Darstellung von (sprachlicher und anderer) Diversität, Hybridität und Kontaktsituationen unter Verwendung eines nicht essentialistischen Kulturkonzepts (Holliday 2011, s. auch Kramsch & Vinall 2015, Berti 2020). Kennzeichnend für diese Richtungen der Lehrbuchforschung ist ihre Anwendungsorientierung. Die Lehrwerkanalyse, die auch hier oft thematischer Natur ist, aber zudem verstärkt Aufgabentypen und die Umsetzung im Unterricht ins Blickfeld nimmt, dient in erster Linie dazu, Interkulturalitätskonzepte in aktuellen Fremdsprachenlehrbüchern kritisch zu beurteilen und Verbesserungsvorschläge zu formulieren.

In unserer Arbeit haben wir einen diskurslinguistischen Ansatz gewählt, der Ideen sowohl aus der Soziolinguistik, Textlinguistik und Pragmatik als auch aus der Lehrbuchforschung und der Sprachdidaktik aufnimmt und den spezifischen Eigenschaften von Fremdsprachenlehrbüchern Rechnung trägt.

Lehrbücher im Allgemeinen sind strukturierte Sammlungen von Texten, die verschiedenen, durch fachliche und didaktische Traditionen definierten Textsorten angehören. Textsorten verstehen wir dabei als für die Mitglieder einer Sprachge-

⁴ Für eine allgemeinere kritische Betrachtung des Interkulturalitätsbegriffs s. Franceschini (1998b) und Földes (2009).

meinschaft relevante Kategorien von Texten, die inhaltliche, formale und funktionale Merkmale gemeinsam haben (Fix 2008: 71), sie entsprechen typisierten Interaktionssituationen („a typified response to a typified situation“, Bazerman 2011: 229), die Tätigkeitsfeldern zugeordnet werden können („activity systems“, Bazerman 2011: 230). In systemtheoretischer Perspektive sind Lehrbücher als „Medien struktureller Kopplung“ innerhalb von historisch gewachsenen Erziehungssystemen aufgefasst worden (Gansel 2015: 125–129), welche Unterrichts- und Lerntätigkeiten zeitlich und sozial gliedern und mit Bildungsinstitutionen, Fachgemeinschaften und der Gesamtgesellschaft in Beziehung setzen.

Der Aufbau von Fremdsprachenlehrbüchern ist je nach den zu Grunde liegenden didaktischen, kognitiven und linguistischen Theorien unterschiedlich und hat sich im Laufe der hier betrachteten Jahrzehnte deutlich verändert (Balboni 2015, Fäcke 2016). Eine konstante Eigenschaft von Fremdsprachenlehrbüchern ist jedoch, dass sie neben sprachdarstellenden und -erklärenden Abschnitten (z. B. Vokabellisten und Grammatiktabellen) schriftliche Texte (eventuell ergänzt durch Illustrationen, Ton- und Videodokumente) enthalten, die der Schulklasse und/oder den individuellen Lernenden als Anleitung zum rezeptiven und produktiven Gebrauch der Zielsprache im Schulkontext dienen, z. B. in Form von Lese- oder Hörtexten, Liedern, Dialog- und Aufsatzthemen, Übungen usw. Im gegenwärtigen Zusammenhang ist bedeutsam, dass diese Teiltexthe auf mehreren Ebenen den sozio-kulturellen Kontext abbilden, in dem die Zielsprache gebraucht werden kann oder soll:

- (a) über die Bandbreite an schulischen Sprachhandlungen, zu denen sie anleiten und die im Unterricht konkret vollzogen werden können;
- (b) über die Imagination außerschulischer Situationen dank der Einbindung indexikalisch darauf verweisender Texte im Lehrbuch (vom Brief über das mündliche Rollenspiel bis hin zur Wohnungsanzeige, dem Menü, der Identitätskarte etc.);
- (c) über die narrative und beschreibende Darstellung von Sprecher/innen der Zielsprache und ihren Handlungen sowie mit ihnen assoziierten Gegenständen und Orten;
- (d) über die explizite Kategorisierung, Beschreibung und Bewertung von Sprachen und Sprecher/innen.

Dank der Projektion ihrer Gebrauchssituation sind Teiltexthe eines Fremdsprachenlehrbuchs mögliche Träger („sitings“ gemäß Woolard 1998: 9) metasprachlicher und metapragmatischer Vorstellungen,⁵ auch solcher über Mehrsprachigkeit und

⁵ Zur Manifestation und Funktion von metasprachlichen und metapragmatischen Vorstellungen in der mündlichen Interaktion hingegen s. Caffis (1994:2461) Begriff der Metapragmatik, als gleichzeitig sprachgebrauchreflektierenden und -regulierenden Teil der Sprecherkompetenz, sowie Franceschini (1998a).

Sprachkontakt. Bildungsmedien spiegeln dabei nicht lediglich die Haltung einzelner Autorinnen und Autoren wider, sondern werden, wie sich in unserem Korpus vor allem am Beispiel von *Parliamo italiano!* zeigen lässt, in einem institutionellen Umfeld hergestellt und auf einen größeren Empfängerkreis bzw. Markt ausgerichtet. Daher ermöglichen Hinweise auf Vorstellungen zum Thema Sprachkontakt in Fremdsprachenlehrbüchern Rückschlüsse auf in der weiteren Gesellschaft gängige Alltagstheorien. Bezüglich vergangener Epochen werden die Bücher in einer Situation des mehr oder minder ausgeprägten Datenmangels („bad data“, s. Rutten et al. 2017) zu wertvollen Zeitzeugnissen.

In unserem Korpus haben wir zunächst den Aufbau der Lehrbücher gesamthaft betrachtet und dann die enthaltenen Teiltexthe Textsorten zugeordnet. Dieser Teil der Analyse hatte zum Ziel, auf den oben beschriebenen Ebenen (a) und (b) die kommunikativen Situationen zu ermitteln, in denen die Autoren die Lernenden den rezeptiven und produktiven Gebrauch der Zielsprache üben lassen, wobei wir nach dem Mehrsprachigkeitspotential dieser Situationen gefragt haben. In einem weiteren Schritt haben wir die Teiltexthe – hier Beispielsätze in Übungen eingeschlossen – nach Thematisierungen von Begegnungen zwischen Deutsch- und Italienischsprachigen durchsucht, um Hinweise auf entsprechende alltagstheoretische Konzepte auf den Ebenen (c) und (d) zu erhalten. Die Resultate haben wir in Bezug gesetzt zu auf die Lehrwerke bezogenen metadiskursiven Aussagen (Ebene d) in Vorworten, Rezensionen und, im Fall von *Parliamo italiano!*, Beiträgen in der Lehrzeitung.

3 *Parliamo italiano*

3.1 Entstehung

Das Italienischlehrbuch *Parliamo italiano* wurde in den 1920er und 1930er Jahren im Kontext der Sekundarlehrerkonferenz (SLK) des Kantons Zürich entwickelt. Im Laufe des 19. Jahrhunderts waren in vielen Schweizer Kantonen Sekundarschulen gegründet worden, die eine weiterführende Allgemeinbildung nach der Primarschule garantierten. In Zürich waren die Lehrkräfte seit 1906 in der kantonalen SLK organisiert, die es als ihre vorrangige Aufgabe ansah, zeitgemäße Lehrmittel zu entwickeln. Diese Bestrebung zeitigte in den ersten 1910er Jahren erste Früchte: es erschienen 1912 ein vom SLK-Gründer Robert Wirz mitverfasstes neues Geschichtsbuch, 1910–1914 Hans Hoeslis *Éléments de langue française* (Ziegler 1981).

In der SLK Zürich engagierte sich auch der Italienischlehrer Hans Brandenberger. 1920 veröffentlichte das SLK-Jahrbuch dessen erste Vorstudie für ein neues

Lehrbuch, *Metodo italiano per le scuole secondarie*. An einer Italienischlehrerfachtagung des 9. September 1922 „entwickelte Sekundarlehrer Brandenberger die Richtlinien, die ein modernes Lehrmittel charakterisieren“, wobei er sich für den Gebrauch der „Konversationsmethode“ aussprach (Höhn 1922). 1923 folgte, als Band in der Serie der SLK-Jahrbücher, *Il mio primo italiano*, ein Jahr später leicht verändert *Un anno d'italiano*.

1929 legte der Autor eine vierte, gründlich neu bearbeitete Auflage vor, die nicht zuletzt inhaltlich neu ausgerichtet wurde (s. 2.3). Sie erschien im Verlag der SLK Zürich in leinengebundener Form und mit Illustrationen von Albert Hess unter dem Titel *Parliamo italiano*. Brandenberger stellt das Buch in der Lehrerzeitung in einem Artikel vor, der es mit verschiedenen damals gebräuchlichen Fremdsprachlehrbüchern vergleicht und die Methode Berlitz als eine der bekanntesten „Konversationsmethoden“ anspricht; diese „erwies sich als für unsere Bedürfnisse unbrauchbar, da sie sich lediglich mit einer oberflächlichen Anlernung der gebräuchlichsten Umgangsformen begnügt und auf eine grammatikalische Festigung der Sprache verzichtet“ (Brandenberger 1929). Die in *Parliamo italiano* gewählten methodischen Lösungen hingegen (s. 3.2.) waren offensichtlich „brauchbar“: das Lehrmittel wurde weitere acht Male unverändert aufgelegt. Unter anderem wurden die Neuauflagen dadurch notwendig, dass das Buch nicht nur in der Schule, sondern im Lauf der dreissiger Jahre offenbar auch in zwei Radio-Italienischkursen zur Anwendung gelangte (Brandenberger-Regazzoni 1932: III, Zuppinger 1933, Zuppinger 1938: 853). Erfolgszeugnis ist auch das Erscheinen von Ergänzungsübungen zum Buch im Jahr 1941 (Gysi 1941).

1942 wurde im Anschluss an eine Fachtagung eine Kommission mit der Revision von *Parliamo italiano* betraut (Ess, 1942). Nach der Erprobung revidierter Fassungen im Unterricht (Zuppinger 1944: 118, 978) teilte die Kommission 1945 den erfolgreichen Abschluss der Arbeit mit (Illi, 1945: 821). 1946 erschien das Ergebnis, die 13. überarbeitete Auflage mit neuen, allerdings sparsamer eingestreuten, Illustrationen. Nicht alle waren mit den Neuerungen glücklich. So wird in einer Rezension die neu eingeführte, den Sprachempfehlungen Mussolinis entsprechende *voi*-Höflichkeit als „Abwegigkeit“ beurteilt und die Arbeit der Kommission kritisiert, wobei abschließend dann noch einmal positiv die auf die Mündlichkeit ausgerichtete methodische Grundlinie des Buches unterstrichen wird (I.E. 1947). Auch diese Version des Buches war erfolgreich: die 18. und letzte Auflage kam 1965 heraus und es gibt Hinweise darauf, dass das Werk auch im deutsch-romanisch-italienisch dreisprachigen Kanton Graubünden in Gebrauch war ([S.N.] 1956/57, Erni 1953–54).

3.2 Lehrbuchaufbau und Auswahl der Textsorten

Die Grundstruktur des Buchs, schon 1923 vorgenommen und erst 1946 verändert, ist dreiteilig. Der laut Verfasser eigentliche „methodische Teil“, *Impariamo!* („Lernen wir!“), besteht in der Ausgabe von 1929, auf die wir uns hier hauptsächlich konzentrieren, aus 40 Lektionen. Jede Lektion beginnt mit einem *Esercizio sulle parole*, gefolgt von einem ersten Grammatikblock, einem Lektüretext und Fragen dazu, einem zweiten Grammatikblock und zum Schluss Konversationsanregungen und Aufsatzthemen. Der zweite Teil, *Leggiamo! Godiamo!* („Lesen wir! Erfreuen wir uns!“) ist eine Sammlung von Lesetexten und Liedern. Abgeschlossen wird das Buch vom Teil *Ripetiamo!* („Wiederholen wir!“), der Fragen zu den Illustrationen, Übersetzungstexte und einen kurzen Abriss der Ausspracheregeln und Grammatik enthält.

Wenn man Lesetexte, Übersetzungen, Schreibaufgaben und Transformationsübungen betrachtet, sieht das Lehrmittel insgesamt die Auseinandersetzung mit 227 Texten vor. 86 davon sind Exemplare monologischer Textsorten, die darauf angelegt sind, im schulischen Kontext rezipiert und produziert zu werden. Es dominiert die Erzählung, gefolgt von einem ebenfalls sehr hohen Anteil an Beschreibungen und zwei Aufsatzthemen über eigene Wünsche und Ziele. Daneben finden sich 15 Dialoge in direkter Rede, die eine imaginäre Kommunikationssituation entwerfen, die außerhalb des Klassenzimmers liegt. Zu den schulischen Texten und Dialogen kommen 14 Gebrauchstexte (11 Briefe, eine Speisekarte und zwei Landkarten) und 127 Texte, die man als sprachliches Volks- und Kulturgut bezeichnen könnte (Witze, Kinderverse, Rätsel, Sprichwörter, Anekdoten, Gedichte mit Autorenangabe, Prosatexte mit Autorenangabe und Lieder).

Das Lehrbuch ist einsprachig italienisch mit Ausnahme der Übersetzungsaufgaben (20 der 86 schulischen Texte, von Deutsch auf Italienisch zu übertragen), die auf Ebene (a) eine schulische mehrsprachige Situation projizieren. Die außerschulischen Textsorten sind hinsichtlich der Achse Ein- vs. Mehrsprachigkeit unmarkiert.

Allerdings ist zu den Briefen anzumerken, dass die einzigen beiden Exemplare, die im „methodischen Teil“ *Impariamo!* vorkommen, zur Aufrechterhaltung des Kontakts in der Emigration dienen:⁶ es handelt sich um einen Brief des mit der Mutter und den Geschwistern im Tessin verbliebenen Sohnes an den Vater, der zum Arbeiten nach Zürich gefahren ist, und die Antwort des Vaters an die Familie. Die Textsorte Brief, die einen Dialog auf Distanz ermöglicht, bildet somit an prominenter Stelle im Lehrbuch eine imaginäre Begegnung zwischen Personen ab, die sich in zwei unterschiedlichen Sprachregionen befinden (Ebene b). Der Briefwechsel steht indexikalisch für die emigrationsbedingte Familientrennung und benennt diese

6 Zur Tessiner Emigration in Richtung Deutschschweiz vgl. die Fußnoten 1 und 8.

Situation auch („Quando ritornerai a casa? Come saremo contenti di rivederti dopo tanti mesi di separazione!“ „Wann kehrst Du nach Hause zurück? Wie werden wir uns freuen, dich nach so vielen Monaten der Trennung wiederzusehen!“). Er gibt dem antwortenden Vater zudem Anlass, auf den Ebenen (c) und (d) die Gruppe der Tessiner Emigranten aus einer fiktiven Innenperspektive heraus zu etablieren (s. ihre Benennung und den Gebrauch der ersten Person Plural) und die typische saisonale Emigration zu beschreiben, bei der sich die Arbeit in Zürich im Sommer und Frühherbst mit dem Einsatz in der Landwirtschaft zuhause während der übrigen Monate des Jahres abwechseln:

[...] La nostra stagione terminerà fra circa due settimane, appena ultimato il lavoro. Farò il viaggio con alcuni altri emigranti ticinesi. Verremo a casa probabilmente ai primi di novembre. Quanto mi rallegro di trovarmi presto tra voi! Avrete sicuramente bisogno di me, perché i lavori pesanti nei campi e nei boschi saranno già cominciati, come pure la raccolta delle noci e delle castagne. [...]

[...] Unsere Saison geht in circa zwei Wochen zu Ende, sobald die Arbeit abgeschlossen ist. Ich werde zusammen mit anderen Tessiner Emigranten reisen. Wir kommen wahrscheinlich in den ersten Novembertagen nach Hause. Wie ich mich darauf freue, bald bei Euch zu sein! Ihr werdet mich bestimmt brauchen, denn die schweren Arbeiten auf den Feldern und im Wald werden schon begonnen haben und ebenso die Nuss- und Kastanienernte. [...] (Brandenberger 1932: 67)

3.3 Darstellung von Diversität und Sprachkontakt

Inhaltlich wird im methodischen Teil auf Ebene (c) eine fortlaufende Handlung mit jugendlichen Identifikationsfiguren aufgebaut. Interessant ist die Neuausrichtung, die der Verfasser zwischen 1923 und 1929 vornahm: lebten die Schüler 1923 noch mit dem in Zürich lebenden Kaufmannssohn Ernst (Ernesto) mit, so wird die Handlung ab 1929 ins Tessin verlegt und im Zentrum stehen Carlo (Karl), Sohn eines Maurers, und der Gymnasiast Mario, dessen Vater Geschäftsmann ist. Noch in der Rezension von 1947 wird diese „Verlegung ins fremde Sprachgebiet“ besonders hervorgehoben, denn dadurch werde „die Fiktion nicht länger aufrechterhalten, als sprächen alemannische Schüler zu ihrem Vergnügen auf dem Schulweg die fremde Sprache in allen ihren Finessen“ (I.E. 1947). Neben einem größeren Realismus ist im ideologischen Umfeld der beginnenden, und dann immer bewusster betriebenen geistigen Landesverteidigung die Wahl des Tessins besonders wichtig, „zwischen Pädagogik und Politik“ (Criblez 1995). Brandenberger selbst schreibt, ganz im Sinne der „Imagination als Bindemittel“ (Helbling 1994: 182): „Die Schilderung des Tessins und des tessinischen Lebens wird in den Schülern das Verständnis für unsere italienisch sprechenden Miteidgenossen fördern, sie wird dazu beitragen, dass in ihnen

der Wille zur nationalen Zusammengehörigkeit des Kantons Tessin und der übrigen Schweiz Herzenssache werde“ (Brandenberger 1929b: 411).⁷ Es ist anzumerken, dass die „italienisch sprechenden Miteidgenossen“ mit den Tessinern gleichgesetzt werden. Die italienischsprachigen Bewohner der vier im Kanton Graubünden gelegenen Täler Calanca, Mesolcina, Bregaglia und Poschiavo werden weder vom Autor noch von den Rezensenten erwähnt und sind im Lehrbuch nicht thematisiert. Sie sind Angehörige einer sprachlichen Minderheit auf nationaler, aber auch auf kantonaler Ebene innerhalb des mehrsprachigen Kantons Graubünden; die vier Täler sind geographisch an der Peripherie des italienischen Sprachgebiets gelegen und verkehrstechnisch weniger gut erschlossen als das Tessin. Auch in der Konstruktion der „nationalen Zusammengehörigkeit“, die das Lehrbuch anstrebt, bleiben diese mehrfach peripheren Regionen aussen vor.

Generell werden in den Erzählungen des Lehrbuchs gewisse soziale und kulturelle Gegensätze offenbar, zwischen Stadt und Land, zwischen Bauern, Fabrikarbeitern und Gebildeten, zwischen Männer- und Frauenrollen, zwischen dem Tessin, Mailand und dem übrigen Italien. Sie werden überwunden dank Familienbanden, Freundschaft, Reisen (auch zu Fuß) und Gesprächen. Das gegenseitige Entgegenkommen wird bspw. unter Abwandlung des Alpentopos, der einen festen Platz in schweizerischen Lesebüchern der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat (Helbling 1994: 173–181), in Szene gesetzt, als die Landkinder Carlo und Maria und die städtischen Bürgerkinder Mario und Lucia früh morgens jeder aus seinem Heimort aufbrechen und am Mittag auf der Spitze des Monte Brè zusammentreffen, um gemeinsam zu essen und die Aussicht zu genießen (Lektion VII, *Passeggiate luganesi* ‚Luganesische Wanderungen‘).

Der deutsch-italienische Sprachkontakt findet in *Parliamo italiano* dank der Reise ins andere Sprachgebiet statt, insbesondere innerhalb der Schweiz. Das Tessin empfängt ‚Auswärtige‘ („forestieri“ Lektionen III, VI), d. h. Touristen, zu denen neben Ausländern auch Angehörige anderer Sprachregionen der Schweiz gehören können, und wurde in der Vergangenheit von den Innerschweizer Kantonen regiert (Lektion XII, „La conquista del Ticino“ ‚Die Eroberung des Tessins [durch die Schweizer]‘). Umgekehrt verbringen Tessiner (darunter der Vater der Hauptperson Carlo, s. 3.2 oben) als saisonale Emigranten („emigranti“) einen Teil des Jahres in Zürich,

7 Nationale Zugehörigkeit des Tessins, Italianität des Tessins und die Förderung des Italienischen in den deutschsprachigen Kantonen bedingen sich in diesem Programm gegenseitig. Dies auch, um der Adula-Bewegung, die den Anschluss ans faschistische Italien wollte, „den Wind aus den Segeln“ zu nehmen, wie es in einem Artikel in der Lehrerzeitung von 1935 heisst (P. 1935). Bekenntnisse zu ebendiesem Programm finden sich auch in einem Artikel zu Weiterbildungskursen in Bellinzona (Brunner 1935: 616) und in einem Bericht der Erziehungsdirektorenkonferenz von 1938 (S.N. 1938: 2–3), jeweils mit loblicher Erwähnung von Brandenbergers Lehrbuch.

um dann heimzukehren (s. auch Lektion XI, „Il ritorno dell'emigrante“. Neben der offensichtlichen Asymmetrie der Beziehung ist festzuhalten, dass in beiden Richtungen weder eine permanente Niederlassung im anderen Sprachgebiet samt Angehörigen noch die Mehrsprachigkeit von Individuen thematisiert wird; es wird konsequent ein Modell der territorialen Mehrsprachigkeit konstruiert. Obwohl also Situationen angesprochen werden, in denen zweifellos Sprachkontakt stattfinden musste, ist dieser selbst kein Thema und bildet kein Modell für die Lernenden. Deren Annäherung an die italienische Sprache ist eine Begegnung anderer Art, bei der eine durch narrative/deskriptive „Schilderung“ angeregte Identifikation die Basis eines besseren „Verständnisses“ der fremden Sprachgemeinschaft bildet. In dieser Perspektive erscheint die Darstellung des Kontakts zwischen den Gemeinschaften vor allem deshalb wichtig, weil er Bestandteil der zielkulturellen Erfahrungswelt ist, in die sich die Lernenden einfühlen sollen.

4 Corso pratico d'italiano

4.1 Entstehung

Flavia Keller-Piazas *Corso pratico d'italiano* (1982) entstand im Auftrag der Vereinigung Pro Ticino. Im Zuge der um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zunehmenden Binnenwanderung vom Tessin hin zu den anderen Schweizer Kantonen⁸ war die Pro Ticino 1915 gegründet worden, neben einigen bereits bestehenden Tessiner Vereinen und Gesellschaften.⁹ Sie verstand sich als patriotische Vereinigung und hatte den Zweck,

⁸ Für die Zunahme dieser Art von Binnenwanderung gibt es mehrere Gründe. Zum einen wurde in der Totalrevision der schweizerischen Bundesverfassung von 1874 die Niederlassungsfreiheit erweitert, was generell zu vermehrter interkantonaler Migration führte (Lorenzetti 2007:35). Besondere Bedeutung für die vom Tessin ausgehenden Wanderbewegungen gegen Norden hatten die Eröffnung des Gotthard-Eisenbahntunnels 1882, welche die Verkehrsanbindung des Südkantons an die übrige Schweiz wesentlich verbesserte, sowie die wirtschaftliche Entwicklung der Städte nördlich der Alpen, die insbesondere im Bausektor eine starke Nachfrage nach Arbeitskräften zur Folge hatte (Lorenzetti 2007:39). Die Entwicklung setzte sich nach dem ersten Weltkrieg weiter fort, als der Wirtschaftsprotektionismus der Nachbarstaaten den Zugang zum Arbeitsmarkt im Ausland erschwerte und Emigrationswillige auf die einheimischen Regionen zurückgeworfen wurden (Lorenzetti 2007:39).

⁹ Es entstanden um die Jahrhundertwende politisch dem Sozialismus, Kommunismus und Libertarismus nahestehende, aber auch liberale und katholisch-konservative Vereinigungen (Manz 2007:56–57). Die Pro Ticino ist letzterem Lager der „historischen Parteien“ des Kantons zuzuordnen (Manz 2007:57).

a) di riunire in un sol fascio ,tutti' i ticinesi domiciliati in Cantoni confederati e di appoggiare e promuovere i loro interessi morali e materiali, favorendo la conservazione del loro carattere etnico originario.

b) di migliorare e accrescere i buoni rapporti fra Ticino e gli altri Cantoni, coltivando i sentimenti patriottici e le relazioni fraterne fra i propri soci e le popolazioni fra le quali sono ospitate.

c) di assecondare e promuovere il benessere economico appoggiando energicamente tutte le iniziative che mirino ad aprire nuovi campi di attività alle numerose e valide forze del paese, nuovi mercati ai prodotti del suolo, dell'industria e dell'intelligenza, e nuove vie del traffico.

(a) in einem einzigen Verband ,alle' in verbündeten Kantonen wohnhaften Tessiner zu vereinen, ihre moralischen und materiellen Interessen zu unterstützen und zu fördern und dabei um die Wahrung ihrer ursprünglichen ethnischen Eigenart besorgt zu sein.

b) die guten Beziehungen zwischen dem Tessin und den anderen Kantonen zu verbessern und zu mehren, indem die patriotischen Gefühle und das brüderliche Verhältnis zwischen den Mitgliedern und den sie beherbergenden Bevölkerungen gepflegt werden.

c) das wirtschaftliche Wohlergehen zu begünstigen und zu befördern, indem alle Initiativen energisch unterstützt werden, die darauf abzielen, neue Tätigkeitsfelder für die zahlreichen und tüchtigen Kräfte des Landes, neue Märkte für die Erzeugnisse des Bodens, der Industrie und der Intelligenz und neue Verkehrswege zu eröffnen. (Statuten der Pro Ticino 1915 Art. 1, zit. nach Dolfini 2005; unsere Übersetzung – J.M., A.C.)

In den Gründungsstatuten wird der Wirtschaftsförderung eine grosse Bedeutung eingeräumt, die aber zu dem Zeitpunkt, als das hier untersuchte Lehrbuch in Auftrag gegeben wurde, sicherlich zugunsten des sprachlich-kulturellen Engagements abgenommen hatte. Aus dem Zweckartikel (Art. 1) der Statuten von 1973 ist der wirtschaftlichen Aspekten gewidmete Absatz 1c (s. o.) verschwunden und gleich zwei Absätze betreffen die lateinische (Art. 1.2.) bzw. italienische (Art. 1.3.) sprachliche und kulturelle Zugehörigkeit:

1. riunire tutti i Ticinesi domiciliati nei Cantoni confederati o all'estero, oppure rientrati in Ticino, e appoggiare e promuovere i loro interessi morali e materiali nel domicilio di elezione e nel Ticino;

2. favorire la conservazione del carattere latino dei Ticinesi domiciliati fuori del Cantone di origine;

3. difendere e promuovere gli ideali e gli interessi del Canton Ticino quale cantone svizzero di lingua e di cultura italiana;

4. migliorare ed intensificare i buoni rapporti fra il Ticino e gli altri cantoni, coltivando sentimenti patriottici e relazioni fraterne fra i propri soci e le popolazioni delle quali sono ospiti.

1. alle in den verbündeten Kantonen oder im Ausland wohnhaften sowie die ins Tessin zurückgekehrten Tessiner zu vereinen ihre moralischen und materiellen Interessen am gewählten Wohnort und im Tessin zu unterstützen und zu fördern.

2. um die Wahrung der lateinischen Eigenart der außerhalb des Ursprungskantons wohnhaften Tessiner besorgt zu sein;

3. die Ideale und Interessen des Kantons Tessin als Schweizer Kanton italienischer Sprache und Kultur zu verteidigen und zu fördern;

4. die guten Beziehungen zwischen dem Tessin und den anderen Kantonen zu verbessern und zu intensivieren, indem das brüderliche Verhältnis zwischen den Mitgliedern und den Bevölkerungen, bei denen sie zu Gast sind, gepflegt werden. (Statuten der Pro Ticino 1973, Art. 1, internes Archiv der Vereinigung)

Zu den Bemühungen der Vereinigung, die Ursprungskultur der aus dem Kanton ausgewanderten Tessiner zu fördern, gehörte, dass sie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der deutschen und französischen Schweiz mehrere Schulen für die dort aufwachsenden Kinder von Tessiner Familien betrieb – im Übrigen ein Hinweis darauf, dass unter den interkantonalen Mobilitätsformen die Bedeutung der nicht saisonalen, sondern permanenten Emigration mit Familiengründung oder -nachzug im Verlauf des 20. Jahrhunderts zunahm. Die Erstsprachen der Lernenden waren zunächst Tessiner Mundarten und/oder Italienisch, später dann vermehrt die Varietäten der Gastregion.¹⁰ Für diese Schulen verfasste Keller-Piazza 1956 ihre schlanke *Introduzione all'italiano per bambini dai sette ai dodici anni*, zum zweiten Mal aufgelegt 1970.¹¹ 1982 folgte der umfangreichere *Corso pratico d'italiano*, nur einmal aufgelegt, der Grundkenntnisse voraussetzt und sich an deutsch- und französischsprachige Jugendliche richtet („ragazzi, siano essi di lingua tedesca o francese“, *Introduzione*, Keller-Piazza 1982: X).

Claudio Rotanzi, 1982 Präsident der Pro Ticino, unterstreicht im Vorwort des *Corso pratico* den Wunsch, neben den Tessinern auch einen breiteren Empfängerkreis zu erreichen, wobei auch er den unterdessen bereits gut etablierten Topos der Sprachenkenntnis als geeignetes Mittel für die Verständigung zwischen den Sprachregionen der Schweiz und somit den nationalen Zusammenhalt aufnimmt („La conoscenza della lingua italiana costituisce il pegno migliore sulla via della reciproca comprensione“, Keller-Piazza 1982: VII).

10 Zu diesem Vorgang des Sprachverlusts vgl. bspw., aus der Sicht der Pro Ticino, den für die Vereinigung verfassten Rückblick zum 90. Jubiläum (Dolfini 2005:31) oder die Aussagen von Mariacarmen Kurmann-Bottinelli, die in der Luzerner Schule von Pro Ticino von 1965 bis 2005 unterrichtete und sich in einem Interview erinnert: „Se all'inizio avevo 40 bambini, verso la fine erano gruppetti di 7–8 bambini di terza generazione [...], che non parlavano più l'italiano a casa e per i quali la lingua di uso comune era il tedesco.“ „Hatte ich am Anfang noch 40 Kinder [im Klassenzimmer], so waren es gegen Ende noch Grüppchen von 7–8 Kindern der dritten Generation [...], die zuhause kein Italienisch mehr sprachen und für welche die normale Umgangssprache Deutsch war.“ (Mautone 2020:16)

11 Die Erstausgabe des Büchleins ist in den grösseren Schweizer Verbundbibliotheken nicht auffindbar, doch der Katalog WorldCat gibt als Erscheinungsjahr 1956 an. Das ist kompatibel mit den Danksagungen der Autorin an Franco Fumagalli und Alfredo Geninasca im Vorwort (in der Ausgabe von 1970 als „Prefazione della prima edizione“ abgedruckt); die Wirkungszeit des ersteren als Mitglied und dann Präsident des Zentralkomitees waren die Jahre 1946–1967 und letzterer war von 1949 bis 1962 Komiteemitglied (persönliche Mitteilung Pro Ticino 15.3.2022).

4.2 Lehrbuchaufbau und Auswahl der Textsorten

Aufgebaut ist das Lehrbuch aus 50 Lektionen. Es enthält 48 Lesetexte (oft von Textverständnisfragen und in einigen Fällen von der Anweisung zum Auswendiglernen begleitet), Vokabellisten und grammatische Erklärungen sowie Einsetz- und Transformationsübungen. Die Lesetexte sind mehrheitlich auf den schulischen Kontext zugeschnittene Beschreibungen und Erzählungen sowie erklärende Sachtexte. Dazu kommen in direkter Rede formulierte Dialoge, hauptsächlich zwischen Kindern und Jugendlichen und im Familienkreis, oft erzählerisch eingeraht, sowie ein Steckbrief, eine Speisekarte und eine Serie von Zeitungsmeldungen, von denen jeweils Titel und Textbeginn angegeben werden. Das Buch ist einsprachig italienisch (Ebene a).

Geht man davon aus, dass sich das Lehrbuch an Kinder von Tessiner Migranten richtet, die mit Eltern und Geschwistern in der deutschen oder französischen Schweiz wohnen, so entsprechen die projizierten außerschulischen Gebrauchskontexte (Ebene b) möglichen Lebenssituationen der Lernenden. Die Auswahl an außerschulischen Textsorten und Situationen ist dabei beschränkt und stark auf den privaten Bereich fokussiert. Sie transportiert die Vorstellung einer Diglossiesituation, in der Kinder von Tessiner Eltern (oder mit einem Tessiner Elternteil, s. 4.3) Italienisch in der deutschen/französischen Schweiz primär zur Kommunikation im Familienkreis und mit anderen Angehörigen der Tessiner Minderheit verwenden, während sie ansonsten die Umgebungssprache sprechen.

Interessant ist, dass die Inhalte der Zeitungsmeldungen, die lokale Ereignisse betreffen, auf deutschschweizerische, tessinerische und italienische Tageszeitungen als Publikationskontexte hinweisen. So wird eine Situation des deutsch-italienisch zweisprachigen Medienkonsums entworfen, vorstellbar innerhalb einer und derselben Familie oder aber genereller in den Tessiner Kreisen.

4.3 Darstellung von Diversität und Sprachkontakt

Auch in Keller-Piazzas Lehrbuch wird ein Erzähluniversum aufgebaut, wobei die Identität der Figuren teilweise vage bleibt, da in den zahlreichen Dialogen in direkter Rede häufig ohne Sprecherangabe die erste und zweite Person verwendet wird. Als soziale Institutionen enthält dieses Universum, im übergeordneten Rahmen einer recht unspezifischen Konsumgesellschaft, die Schule und die kleinbürgerliche Familie; mit den Eltern erschließen die jugendlichen Protagonisten einige öffentliche Orte wie das Restaurant, Bahnhof und Eisenbahn, das (obligate) Ausflugsziel mit Blick auf die Alpen („Guarda laggiù quelle montagne alte, alte e bianche di neve: sono le Alpi bernesi!“ ,Sieh nur unten in der Ferne die hohen, schneeweissen

Berge: das sind die Berner Alpen!‘, Lektion 5, S. 9), den Strand am Tyrrhenischen Meer. Sprachliche, kulturelle, soziale und politische Diversität wird wenig sichtbar oder wird, falls thematisiert, als unvermitteltes, paradigmatisches Nebeneinander gefasst wie z. B. in einer Passage über die Arbeit von Vätern und Müttern, in der zunächst Männerberufe und danach verschiedene durch Frauen verrichtete Hausarbeiten aufgelistet werden (Lektion 17, S. 34).

Die vierte Lektion trägt den Titel „Perché studiamo italiano?“ (‘Warum lernen wir Italienisch?’). Im Zentrum steht ein Dialog, in dem ein Kind dem anderen seine zweisprachige Familiensituation erklärt (französischsprachige Mutter, Tessiner Vater, Verwendung der Umgebungssprache Französisch zuhause, zweisprachige Verständigung zwischen der Mutter und den Großeltern im Tessin dank rezeptiver Fähigkeiten in der jeweils anderen Sprache) und zwei Gründe fürs Italienischlernen angibt: die Abstammung („i miei nonni paterni sono ticinesi“ ‚meine Großeltern väterlicherseits sind Tessiner‘) und die Schönheit und Musikalität der italienischen Sprache, ein alltagstheoretischer Topos auf der metadiskursiven Ebene (d). Die Lektion lässt vermuten, dass die Autorin die weitgehende einsprachige Anpassung an die Umgebung in gemischten Familien als prototypische Ausgangssituation der Lernenden betrachtet, während die weiter oben angesprochene Diglossiesituation (Italienisch oder zumindest italienisch-deutsch/französische Zweisprachigkeit in der Familie) sich als eine ideale Zielsituation erweist, die das Lehrbuch zu fördern sucht.

Weitere Kontaktsituationen, die auf der narrativ-beschreibenden Ebene (c) thematisiert werden, sind Ferien, Ausflüge und Familienbesuch im Tessin, Briefkontakt mit den Großeltern („vorrei scrivere una letterina ai nonni in italiano“, ‚ich möchte den Großeltern einen Brief auf Italienisch schreiben‘, Lektion 36, S. 74), eine berufliche Zukunft im Tessin, das bereits genannte Zeitunglesen. Sie passen sich einerseits in das Diglossiemodell ein, fügen ihm aber als weitere zwei Topoi die (temporäre oder definitive) Rückkehr in die Heimatregion hinzu sowie die Italienreise. Letztere gestaltet sich nicht wie in Brandenbergers Lehrbuch als Nachbarschaftsbesuch der Tessiner Protagonisten in der nahen Lombardei, sondern als Ferientourismus, wie er in den Fremdsprachenlehrbüchern der letzten Jahrzehnte so oft dargestellt wird (zum Tourismusdiskurs in Fremdsprachenlehrwerken s. Kramsch & Vinall 2015, Berti 2020: 182). Die Reise bietet den Handlungsträgern Gelegenheit zum Sprachkontakt, wobei der metadiskursive Kommentar (Ebene d) einer jugendlichen Identifikationsfigur subtil darauf hinweist, dass die Verständigung auf Italienisch zwar problemlos, aber nicht selbstverständlich ist, und das Italienische also nicht den Status einer Erstsprache hat: „Ho fatto parecchie amicizie con ragazze e ragazzi italiani perché, *per fortuna, so parlare l’italiano*“ ‚Ich habe mit einigen italienischen Mädchen und Jungen Freundschaft geschlossen, denn *zum Glück kann ich Italienisch*‘ (Lektion 20, S. 39, unsere Hervorhebung).

Eine Abwesenheit, die im *Corso pratico* angesichts des Veröffentlichungsjahres 1982 auffallen muss, ist die der italienischen Migranten in der Schweiz; auf diesen Aspekt werden wir im Fazit (Abschnitt 6) zurückkommen.

5 Vivendo s'impara

5.1 Entstehung

Rolf Mäder, geboren 1939, studierte Romanistik, promovierte in italienischer Sprachgeschichte (Mäder 1968), unterrichtete Fremdsprachen unter anderem an der Volkshochschule Bern, war 1984 Mitbegründer der „Accademia italiana di lingua“ in Florenz und war auch schriftstellerisch tätig (vgl. auch A*dS, s. v.). Das an Erwachsene gerichtete *Vivendo s'impara* („Man lernt durchs Leben“, Mäder 1971) ist sein erstes Lehrbuch. Es wurde in Zeitschriften in der Schweiz und im Ausland rezensiert (-t 1972, M.B. 1971/1972, Forner 1981) und bis 1986 fünf Mal neu aufgelegt. 1989 folgte *Auguri*, ein Italienischlehrbuch für Deutschsprachige, und wenig später *Pronto*, ein Pendant von *Auguri* für Französischsprachige (Mäder 1991/92). Von 1973 bis 1989 war Mäder Herausgeber einer Sprachlehrzeitung für Italienischlernende, *Il Carosello*.

5.2 Lehrbuchaufbau und Auswahl der Textsorten

Vivendo s'impara besteht aus 42 Lektionen, gruppiert in drei thematische Teile. Der Rezensent M.B. kommentiert: „Die drei Teile des Buches entsprechen den häufigsten Lernmotiven: 1. Tourismus; 2. Umgang mit italienischen Arbeitern; 3. Einführung in die italienische Kultur.“ (M.B. 1971/1972). In einer von einem unbekanntem Autor mit der Initialen -t verfassten Buchbesprechung wird „[d]er originelle zweite Teil (Lektionen 18 bis 29)“ besonders hervorgehoben, der „dem Thema ‚Arbeit‘ (auch des Gastarbeiters) gewidmet“ sei (-t 1972).

In jeder Lektion folgt nach einem Einstiegstext/-dialog ein Grammatikabschnitt, manchmal Beispielmateriale zum Wortschatz, ein Übungsteil mit strukturalistischen Pattern drills und manchmal zum Abschluss ein weiterer Lesetext. Das Buch enthält 75 zusammenhängende Texte. Bei den schulischen Textsorten verzichtet Mäder weitgehend auf die monologischen Sorten (zwei Beschreibungen und drei Erzählungen) und bevorzugt dagegen die Form des Dialogs (21 insgesamt). Die nicht schulischen Gebrauchstexte sind recht variiert. Teilweise sind sie an der Schnittstelle der Ebenen b und c in eine narrativ konstruierte Interaktionssituation eingebettet, die

auch Sprachkontakt impliziert (s. 5.3). Das trifft auf die Speisekarte und das Hotel-Anmeldeformular im Zusammenhang der im ersten Buchteil erzählten Italienreise zu und auch auf die Wohnungs- und Stellenanzeigen im zweiten Teil (Lektion XX): diese werden dem einleitenden Dialog zufolge von einem italienischen Ehepaar in Stuttgart gelesen, wobei unklar ist, ob die Stuttgarter Zeitung italienischsprachige Anzeigen enthält (die Wohnungsanzeige lautet immerhin „Affittasi CAMERE ad italiani“ ‚Es werden Zimmer an Italiener vermietet‘ und richtet sich also direkt an italienischer Leser) oder ob die Immigranten sie auf Deutsch lesen und sie im Lehrbuch nur aus didaktischen Gründen auf Italienisch formuliert sind. Ebenfalls in eine Sprachkontaktsituation eingebettet ist der Brief, den der Berner Student Guido unter interessanter Spiegelung der Perspektiven während einer Italienreise an den befreundeten, in der Schweiz verbliebenen italienischen Gastarbeiter Dino schreibt. Im dritten, der italienischen Kultur und Wissenschaft gewidmeten Teil sind drei Präsentationen von Sehenswürdigkeiten in einem Touristenführer, zwei Zeitungsartikel, zwei Biografien und ein Zeitzeugenbericht integriert.

Das Buch enthält schließlich zahlreiche literarische Texte mit Autorenangabe aus diversen Epochen, zum Teil in vereinfachter Fassung (24 Prosatexte, 4 Anekdoten, 6 Gedichte, ein Lied und ein Epigramm). Einige der zitierten italienischen Autoren und Autorinnen thematisieren auf Ebene (d) sozio-kulturelle Unterschiede, Einstellungen und Konflikte, besonders im Zusammenhang mit der Einwanderung italienischer Arbeiter und Arbeiterinnen in die Schweiz (Fiorenza Venturini, Giampiero Montana). In letzteren Beispielen der Migrationsliteratur finden sich auch deutsch-italienische Kodewechsel, die auf Ebene (a) die ansonsten konsequent durchgehaltene Einsprachigkeit des Lehrbuchs durchbrechen.

5.3 Diversität und Sprachkontakt

Vivendo s'impara bietet Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit diversen sozialen und kulturellen Unterschieden, beispielsweise zwischen Stadt und Land, Generationen, Bildungsschichten, verschiedenen Regionen Italiens und, was hier besonders interessiert, Schweizern und Italienern. Neben der Thematisierung von damit zusammenhängenden Konflikten finden sich wie in *Parliamo italiano* Geschichten der Annäherung, Vermittlung und Freundschaft, wobei allerdings der patriotische Unterton fehlt und eine gesellschaftskritische Betrachtung der Schweiz (und Italiens) vorherrscht, ganz im Geist der in den 1960er Jahren in den Schweizer Schulen stattfindenden Erneuerung der Lehrmittel für die Erstsprachen (s. Helbling 1994: 321–336).

Deutsch-italienischer Sprachkontakt findet im Buch hauptsächlich in zwei Makrosituationen statt: auf der Italienreise und zwischen Schweizer Einheimischen

und italienischen Einwanderern (das Tessin und seine Einwohner sind dank einiger Ortsnamen in den Übungen und eines Liedes am Rande präsent, doch ist kein Kontakt zwischen Deutschschweizern und Tessinern erwähnt).

Die Lehrbuchfiguren Pietro, Adrianna und Elena, die nach Italien reisen, sind junge Erwachsene und plausible Identifikationsfiguren für die Lernenden. Sie geben sich allerdings nur dadurch als Deutschschweizer zu erkennen, dass sie einmal eine deutsche Zeitung kaufen (S. 35) und dass Pietro unter Verwendung des Vornamens Peter ein Telegramm in die Schweiz schickt (S. 40). Alle Interaktionen mit den italienischen Einheimischen finden auf Italienisch statt, und zwar einsprachig und endolingual (d. h. ohne Hinweise auf asymmetrische Sprachkompetenzen, s. De Pietro 1988, Lüdi 1996); es handelt sich somit um idealisierte mögliche Zielsituationen für die Lernenden, erzählt auf Ebene (c).

Das Thema Migration wird aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, mit unterschiedlicher Darstellung des Sprachkontakts. Wenn die Sicht des Berner Studenten Guido eingenommen wird, der sich beim Jobben auf dem Bau mit dem immigrierten Kranführer Dino anfreundet, wird der Sprachkontakt nicht explizit thematisiert, sondern es werden wie im Fall der Reisen auf Ebene (c) einsprachige Interaktionen dargestellt, die als Zielsituationen für die Lernenden dienen können: das Erlernen des Italienischen könnte es ihnen ermöglichen, sich nach dem Vorbild Guidos mit den Immigranten in ihrer Sprache zu verständigen und so kulturelle und soziale Barrieren zu überwinden. Ist hingegen die Identifikationsfigur nicht involviert, kommen Themen wie die Fremdenfeindlichkeit der Deutschschweizer und die fehlenden Deutschkenntnisse der Immigranten zur Sprache. Es ist anzumerken, dass in den Lehrbuchdialogen dabei das Modell der einsprachigen endolingualen Interaktion auf Italienisch aufrechterhalten wird, auch wenn es in diesem Fall weniger eine mögliche als eine irrealer Situation erzeugt. Ein Beispiel ist das Einschulungsgespräch zwischen einer italienischen Mutter, eben erst mit ihrer achtjährigen Tochter Graziella aus Italien angekommen, und einer Schweizer Primarlehrerin (S. 107). Die Lehrerin beschließt die Einschulung des Mädchens in der ersten Klasse und bestimmt einen zweisprachigen Klassenkameraden als sprachlichen Vermittler in der ersten Zeit: „Adesso io spiego un problema aritmetico alla classe, poi tu lo spieghi a Graziella in italiano. Sei un bravo cavaliere, Claudio, vero?“ (Jetzt werde ich der Klasse eine Rechenaufgabe erklären, dann erklärst du sie Graziella auf Italienisch. Du bist doch ein Kavalier, Claudio, nicht wahr?). Dass die Lehrerin, wie im Buch dargestellt, fließend Italienisch spricht, ist eher unwahrscheinlich, umso mehr, weil sie für den Unterricht einen übersetzenden Vermittler einsetzt. Es geht hier also wohl weniger darum, für die Lernenden plausible Gebrauchssituationen der Zielsprache in Szene zu setzen, als vielmehr darum, auf den Ebenen (c) und (d) Sprachkontakt und exolinguale Verständigungsstrategien in der Migrationssituation als Diskussionsthemen zu etablieren.

6 Zusammenfassung und Fazit

Die drei hier untersuchten schweizerischen Lehrbücher des Italienischen als Fremdsprache illustrieren verschiedene Perspektiven auf den deutsch-italienischen Sprachkontakt, in denen zentrale Themen des schweizerischen Mehrsprachigkeitsdiskurses wie sprachgrenzenübergreifende helvetische Verständigung, Binnenmigration, die Beziehungen zu den Nachbarländern (in diesem Fall Italien) und die Einwanderung aus diesen unterschiedlich präsent und ideologisch unterschiedlich gerahmt sind.

Parliamo italiano transportiert eine Vorstellung der territorialen Mehrsprachigkeit, der zufolge Sprachgemeinschaften in einem prinzipiell einsprachigen Gebiet verwurzelt sind, Sprachkontakt zwischen den Regionen aber dank der Mobilität einzelner Sprecher/innen innerhalb der Schweiz stattfindet. Die Asymmetrie der Mobilitätserfahrungen – Tourismus vs. Arbeitsmigration – kann dabei als Indiz für das Machtgefälle zwischen dem Tessin einerseits und wirtschaftlich und politisch starken Regionen der Deutschschweiz wie dem Kanton Zürich andererseits gelten, das in den 1920er und 1930er Jahren zweifellos bestand. Das Erlernen der Fremdsprache durch die Schüler und Schülerinnen der Zürcher Sekundarschule, selbst eine Form des Sprachkontakts, passt sich in diese Vorstellung der Mehrsprachigkeit nicht primär als Vorbereitung auf allfällige konkrete Begegnungen ein, sondern als patriotisch motivierte und solidarische imaginäre Annäherung an die Minderheitskultur (wenn auch unter Vernachlässigung von Italienischbünden), die Teil der eigenen Nation ist.

Corso pratico d'italiano erweitert ein ähnliches Modell der territorialen Mehrsprachigkeit um das Szenario der Binnenmigration mit Familienniederlassung und nimmt allerdings, anders als *Parliamo italiano*, klar die Perspektive der Tessiner Minderheit ein. Die Migrationssituation ist geprägt durch die Spannung zwischen der sprachlichen Anpassung der emigrierten Familien an die deutsch- oder französischsprachige Umgebung und dem Wunsch, dank der italienischen Sprache die Anbindung an die Heimatregion und die dort Verbliebenen zu bewahren. An wenigen Stellen scheint durch, dass diese Spannung wohl in der Realität zu gewissen mehrsprachigen Praktiken führt. Doch es dominiert als Modellvorstellung diejenige einer Diglossie, bei der eine klare Trennung der Interaktionssphären herrscht und das Italienische außerhalb seines Stammgebiets seinen legitimen Platz im privaten Bereich findet. Das Erlernen der Familiensprache, zu dem das Buch anleitet, ermöglicht eine solche Diglossie.

Es ist anzumerken, dass in beiden Büchern, in offensichtlichem Gegensatz zu den in Italien produzierten Lehrbüchern, das Nachbarland Italien in erster Linie in seinem Verhältnis zum Tessin interessiert und nur marginal präsent ist. Letztere Tatsache hat in *Parliamo italiano* wohl mit der Abgrenzung vom faschistischen und

auf Expansion bedachten Italien zu tun. Im *Corso pratico* geht es möglicherweise um die Betonung der nationalen Zugehörigkeit der Tessiner Gemeinschaft in der Deutsch- und Welschschweiz, welche einerseits eine Abgrenzung von den italienischen Migranten mit sich bringen mag und andererseits teilweise die gänzliche Ausklammerung der italienischsprachigen Hochkultur erklären kann, deren Zentren außerhalb der Schweiz liegen.

In *Vivendo s'impara* haben hingegen die Italiener sowie die italienische Landeskunde und Kultur einen großen Stellenwert. Damit zusammenhängend wird auf eine Porträtierung der Schweiz als territorial mehrsprachiger Staat verzichtet und es wird stattdessen konkreter Sprach- und Kulturkontakt innerhalb des deutschschweizerischen Territoriums abgebildet. Im Zentrum steht die direkte Begegnung mit der italienischen Gesellschaft und Kultur, durch Reisen, durchs Studium ihrer Autoren und Künstler und eben im Gespräch mit den Einwanderern. Sprachkontakt geht einher mit der Konfrontation mit dem Fremden, die Kontraste und soziale Ungleichheiten offenbart. Das Lehrbuch positioniert sich kritisch gegenüber einer als in der Deutschschweiz weit verbreitet dargestellten ausländerfeindlichen Haltung und nimmt eine Vermittlerrolle zwischen den Kulturen ein, die letztlich auch Vorbild für die Lernenden ist. Die besondere Form des Sprachkontakts, den das schulische Sprachenlernen als Erweiterung der Sprachrepertoires von Individuen darstellt, tendiert also nicht nur utilitaristisch auf die Bewältigung realistischer Kommunikationsaufgaben hin (die von Rezensent M.B. aufgelisteten „Lernmotive“), sondern entspricht in dieser sprachideologischen Konstruktion auch einer übergeordneten gesellschaftlichen und kulturellen Aufgabe.

Die Vorstellungen über Sprachen, Sprecher und Sprachkontakt, die Fremdsprachenlehrbücher wie die drei besprochenen beinhalten, werden auf verschiedenen Diskursebenen offenbar (wir haben zwischen vier Ebenen a-d unterschieden) und der gesamte Sprachlernprozess, zu dessen Strukturierung die Bücher beitragen, kann sinnhaft mit diesen Vorstellungen verknüpft werden. Fremdsprachenlehrbücher sind somit ein semiotisch recht komplexes Zeitzeugnis zum Thema Sprachkontakt. Doch die Lehrmittel sind reich an Hinweisen auf in ihrem historischen Kontext zirkulierende, zum Teil miteinander konkurrierende Mehrsprachigkeitsdiskurse und wir hoffen anhand der drei schweizerischen Beispiele gezeigt zu haben, dass es sich lohnt, sie nicht nur aus didaktischer Sicht zu betrachten, sondern auch aus der Sicht der historischen Soziolinguistik und Mehrsprachigkeitsforschung.

Literatur

Lehrbücher

- Alani, Mario (¹1929, ³⁹1972): *Lehrbuch der italienischen Sprache für deutschsprachige Mittelschulen*. Zürich: Schulthess & Co.
- Bosshard, Hans (¹1954, ⁵1974): *Corso d'italiano per scuole superiori di lingua tedesca*. Aarau: Sauerländer.
- Brandenberger, Hans (1920): *Metodo italiano per le scuole secondarie*: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz Zürich.
- Brandenberger, Hans (¹1923): *Il mio primo italiano*. Zürich: Verlag der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich.
- Brandenberger-Regazzoni, Hans (²1924, ³1926): *Un anno d'italiano*: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz Zürich.
- Brandenberger-Regazzoni, Hans (⁴1929, ⁶1932, ¹³1946, ¹⁹1968): *Parliamo italiano*. Zürich: Verlag der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich.
- De Vito, Anna & Gérard Zahner (1998): *Italiano e altro: il metodo d'italiano per scuole medie superiori: grammatica di base*. Zurigo, Edizioni Elena.
- Donati, Leone (¹1902, ¹⁷1969): *Corso pratico di lingua italiana per le scuole tedesche: grammatica, esercizi, letture*. Zurigo: Orell Füssli.
- Gysi, K. (1941): *Ergänzungsübungen zu den Lektionen 1–30 des Italienisch-Lehrbuches Parliamo italiano*“ von H. Brandenberger. Zürich: Verlag der Sekundarlehrerkonferenz.
- Keller-Piazza, Flavia (¹1956, ²1970): *Introduzione all'italiano per bambini dai sette ai dodici anni*. Locarno: ¹Arti grafiche Carminati/²Arti grafiche Raimondo Rezzonico.
- Keller-Piazza, Flavia (1982): *Corso pratico d'italiano*. Locarno: Tipografia-Offset SA.
- Mäder, Rolf (1971): *Vivendo s'impara. Corso d'italiano per adulti*. Bern: Edizioni Paul Haupt.
- Mäder, Rolf (1978): *J'écris le français*. Berna: Paul Haupt.
- Mäder, Rolf (1989) (in collab. con Barbara Bargagli Stoffi, Diego Jannuzzo, Saro Marretta). *Auguri*. Bern: Paul Haupt.
- Mäder, Rolf & Bernard Moritz (1991): *Pronto*. Berna: Paul Haupt.
- Malinverni, Martino, Francesca Roncoroni & Francesco Viecelli (1997): *Orizzonti 1*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Müller, Elisabeth. 1968. *Avviamento allo studio dell'italiano*. Bern: Francke.
- Vella, Carlo & James Hunziker (1973): *Ciao 1: Italienisch-Lehrgang für Anfänger*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Vella, Carlo & James Hunziker (1978): *Ciao 2: Italienisch Lehrgang für Fortgeschrittene*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Zambetti, Primo (1958): *Lingua gentile: Elementarbuch der italienischen Umgangssprache für Sekundar-, Mittel- und Berufsschulen sowie für den Selbstunterricht*. Bern: Francke.

Übrige Quellen

- A*dS, Autorinnen und Autoren der Schweiz. <https://lexikon.a-d-s.ch/>.
 [S.N.] (1938): Bericht der Erziehungsdirektorenkonferenz an das Eidgenössische Departement des Innern über die nationale Erziehung und den staatsbürgerlichen Unterricht. *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen* 24, 1–28.

- [S.N.] (1956): Vorkenntnisse für die Aufnahme in die Bündner Kantonsschule. *Bündner Schulblatt* 16(1), 41–5.
- Brandenberger, Hans (1929): Der Italienischunterricht auf der Sekundarschulstufe. *Schweizerische Lehrerzeitung* 74(45), 409–411.
- Brunner, Fritz (1935): Ein sonniger Italienischkurs. *Schweizerische Lehrerzeitung* 80(35), 615–616.
- Dolfini, Adriano (2005): Storia della „Pro Ticino“. https://www.proticino.ch/fileadmin/Comitato_Centrale/Chi_siamo/StoriaProTicino.pdf
- Erni, Chr. (1953): Vorkenntnisse für die Aufnahmeprüfung ins Lehrerseminar. *Bündner Schulblatt* 13(3), 131–40.
- Ess, J. J. (1942): Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich. Tagung der Italienischlehrer vom 21. Februar 1942. *Schweizerische Lehrerzeitung* 87(14), 246–248.
- Forner, W. (1981): R. Mäder, Vivendo s'impara. *Italienisch: Zeitschrift für italienische Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 5.
- Höhn, Ernst & F. Rutishauser (1922): Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich: Organ des kantonalen Lehrervereins: Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, 25. November 1922, Nr. 12. 1922 67(47), 48.
- I.E. (1947): Brandenberger-Regazzoni, Parliamo italiano. 240 S. Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich. Leinen. *Schweizerische Lehrerzeitung* 92(4), 71.
- Illi, Fritz (1945): Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich, Jahresbericht 1945. *Schweizerische Lehrerzeitung* 90(46), 821–822.
- Mäder, Rolf (1968): *Le proposizioni temporali in antico toscano*. Berna: Herbert Lang & Co SA.
- Mäder, Rolf (*1972, †1986): *Il pane degli altri*. Berna: Paul Haupt.
- Mautone, Federico (2020): Intervista con Mariacarmen Kurmann-Bottinelli. In *Pro Ticino* 2020/2:16.
- M.B. (1972): Vivendo s'impara. *Bündner Schulblatt* 31(3), 199.
- P. (1935): Lehrer und Italianität des Tessins. *Schweizerische Lehrerzeitung* 80(35), 614–615.
- Pro Ticino. Statuto centrale della Pro Ticino. <https://www.proticino.ch/de/chi-siamo/statuto-centrale>.
- t. (1972): Rolf Mäder: Vivendo s'impara. *Schweizerische Lehrerzeitung* 117(35), 1285.
- Zuppinger, Rudolf (1933a): Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich. Jahresbericht für 1932/33. *Schweizerische Lehrerzeitung* 78(50), 93–94.
- Zuppinger, Rudolf (1933b): Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich. Tätigkeitsbericht über das Jahr 1931/32. *Schweizerische Lehrerzeitung* 78(3), 2–3.
- Zuppinger, Rudolf (1938): Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich. Jahresbericht 1937/38. *Schweizerische Lehrerzeitung* 83(48), 853–854.
- Zuppinger, Rudolf (1944a): Jahresbericht 1942/1943 der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich. *Schweizerische Lehrerzeitung* 89(7), 117–119.
- Zuppinger, Rudolf (1944b): Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich. Jahresbericht 1943/44. *Schweizerische Lehrerzeitung* 89(52), 977–978.
- Zwyssig, Alberik & Camillo Valsangiacomo (1930): *Salmo svizzero*. Zürich, Hug.

Sekundärliteratur

- Balboni, Paolo (2015): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Bazerman, Charles (2011): Genre as Social Action. In James P. Gee & Michael Handford (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 226–238. London: Routledge.

- Berruto, Gaetano (1984): Appunti sull'italiano elvetico. *Studi Linguistici Italiani* 10(1), 76–108.
- Berruto, Gaetano (2012): L'italiano degli svizzeri. Testo della conferenza tenuta in occasione della „Nuit des langues“ a Berna (Bernherhof) l'8 novembre 2012.
- Berthele, Raphael (2019): Alemannisch und der Deutschunterricht. Schweizerdeutschdebatten in der Schweizer Schule seit 1950. *Linguistik online* 98(5), 387–409.
- Berti, Margherita (2020): Cultural Representations in Foreign Language Textbooks: A Need for Change. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages* 27, 175–90.
- Bianconi, Sandro (Hrsg.) (1995): *L'italiano in Svizzera secondo i risultati del Censimento federale della popolazione 1990*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Blommaert, Jan & Jef Verschueren (1998): The role of language in European nationalist ideologies. In Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity (Hrsg.), *Language ideologies. Practice and theory*, 189–210. Oxford University Press: Oxford/New York.
- Borghetti, Claudia (2018): Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS. In Entela Tabaku Sörman, Paolo Torresan & Franco Pauletto (eds.), *Paese che vai, manuale che trovi*, 81–100. Firenze: Franco Cesati.
- Byram, Michael (1990): Foreign language teaching and young people's perception of other cultures. In Brian Harrison (Hrsg.), *Culture and the language classroom: ELT documents 132*, 76–87. London: Macmillan.
- Caffi, Claudia (1994): Metapragmatics. In Ronald E. Asher & J. M. Y. Simpson (eds.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2461–2466. Oxford: Pergamon.
- Carlevaro, Annalisa (in Vorbereitung): *L'italiano come lingua seconda nella Svizzera italiana: prassi e materiali didattici nell'insegnamento agli adulti allogliotti* (Doktorarbeit, Università della Svizzera italiana).
- Casoni, Matteo (2015): Scelte linguistiche delle aziende svizzere nella comunicazione esterna e nella politica di assunzione in un contesto plurilingue. In Johanna Miecznikowski, Matteo Casoni, Sabine Christopher, Alain Kamber, Elena Pandolfi & Andrea Rocci (Hrsg.), *Norme linguistiche in contesto (= Sondernummer des Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 2015, Band 3)*, 99–117.
- Ceschi, Raffaello (2003): *Geschichte des Kantons Tessin*. Frauenfeld [u. a.]: Huber.
- Clarke, Jane & Michael Clarke (1990): Stereotyping in TESOL materials. In Brian Harrison (Hrsg.), *Culture and the language classroom: ELT documents 132*, 31–44. London: Macmillan.
- Criblez, Lucien (1995): *Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945)*. Bern: Peter Lang.
- De Pietro, Jean-François (1988): Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société* (43), 65–89.
- Duchêne, Alexandre (2011): Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme: l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs. *Langage et société* 136, 81–108.
- Ehlers, Swantje (2013): Das Lesebuch im Kontext von Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit. In Annemarie Augschöll Blasbichler, Gerda Videsott & Werner Wiater (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Schulbuch*, 64–84. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fäcke, Christiane (2016): Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In Michaela Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*, 34–48. Münster/New York: Waxmann.
- Fix, Ulla (2008): *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin: Frank & Timme.

- Földes, Csaba (2009): Black box ‚Interkulturalität‘. Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick. *Wirkendes Wort* 59(3), 503–525.
- Franceschini, Rita (1998a): *Riflettere sull'interazione. Un'introduzione alla metacomunicazione e all'analisi conversazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Franceschini, Rita (1998b): Interkulturalität als Deutungsangebot. Für eine kritische Beobachtung des Rekurses auf Interkulturalität. In *Interkulturelle Lebensläufe*, 119–138. Tübingen: Stauffenburg.
- Gal, Susan (1998): Multiplicity and contention among ideologies. A commentary. In Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity (Hrsg.), *Language ideologies. Practice and Theory*, 317–331. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Gansel, Christina (2015): Zum textlinguistischen Status des Schulbuchs. In Jana Kiesendahl & Christine Ott (Hrsg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*, 111–135. Göttingen: V&R Unipress.
- Gilli, Antonio (2011): Il *Dizionario imperiale* nelle cancellerie dei baliaggi italiani soggetti ai cantoni svizzeri. Le note di possesso dell'esemplare conservato all'Archivio storico della Città di Lugano. In Giovanni Veneroni, *Dizionario imperiale*, 31–52. Sala Bolognese/Lugano: A. Forni/Archivio storico di Lugano.
- Grin, François & Claudio Sfreddo (2011): Besoins linguistiques et stratégie de recrutement des entreprises. In Irtraud Behr, Dieter Hentschel, Patrick Farges, Michel Kauffmann & Carsten Lang (Hrsg.), *Langue – économie – entreprise. Gérer les échanges*, 19–40. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Helbling, Barbara (1994): *Eine Schweiz für die Schule: nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900*. Zürich: Chronos.
- Hintermann, Christiane, Heidemarie Weinhäupl & Sanda Üllen (2014): Debating migration in textbooks and classrooms in Austria. *Journal of educational media, memory and society* 6(1), 79–106.
- Holliday, Adrian (2011): *Intercultural communication and ideology*. London: Sage.
- Kramsch, Claire & Kimberley Vinall (2015): The cultural politics of language textbooks in the era of globalization. In Csilla Weninger & Xiao L. Curdt-Christiansen (Hrsg.), *Language, Ideology and Education*, 25–42. London: Routledge.
- Lorenzetti, Luigi (2007): L'emigrazione ticinese tra il 1850 e il primo dopoguerra: tendenze e specificità regionali, percorsi. In Luigi Lorenzetti (Hrsg.), *Partire per il mondo. Emigranti ticinesi dalla metà dell'Ottocento*, 31–48. Lugano: Associazione Carlo Cattaneo.
- Lüdi, Georges (1996): 30. Mehrsprachigkeit. In Goebel, Hans et al. (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 233–245, Vol. 1. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lüdi, Georges (2019): Schweiz. In Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meissner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, 537–541. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Maitz, Péter & Monika Foldenauer (2015): Sprachliche Ideologien im Schulbuch. In Jana Kiesendahl & Christine Ott (Hrsg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*, 217–234. Göttingen: V&R Unipress.
- Manz, Peter (2007): „Ytaliääner und Tessiner“ Emigrazione italiana e ticinese a Basilea (1880–1914). Note di analisi storica del discorso su immigrati e migranti interni di condizione popolare. In Luigi Lorenzetti (Hrsg.), *Partire per il mondo. Emigranti ticinesi dalla metà dell'Ottocento*, 51–70. Lugano: Quaderni dell'Associazione Carlo Cattaneo.
- Méndez García, María del Carmen (2005): International and intercultural issues in English teaching textbooks: the case of Spain. *Intercultural education* 16(1), 57–68.
- Moretti, Bruno (2005): Il laboratorio elvetico. In Bruno Moretti (Hrsg.), *La terza lingua: aspetti dell'italiano in Svizzera agli inizi del terzo millennio. Vol. II. Dati statistici e „varietà dinamiche“*, 15–79. Locarno: Dadò.

- Ott, Christine (2015): Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven. In Jana Kiesendahl & Christine Ott (Hrsg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*, 19–37. Göttingen: V&R Unipress.
- Pandolfi, Elena M., Matteo Casoni & Danilo Bruno (2016): *Le lingue in Svizzera. Analisi dei dati delle rilevazioni strutturali 2010–12*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Riemenschneider, Rainer (1980): Vorurteile, Stereotypen und Klischees in Fremdsprachenlehrbüchern. Überlegungen zur Methode der Schulbuchanalyse. *Internationale Schulbuchforschung* 2(1), 29–40.
- Risager, Karen (2014): Analysing culture in learning materials. *Sprogforum* 59, 78–86.
- Rutten, Gijsbert, Joseph Salmons, Wim Vandenbussche & Rik Vosters (2017): Unraveling multilingualism in times past. *Sociolinguistica* 31, 1–11.
- Schoch, Bruno (2000): Eine mehrsprachige Nation, kein Nationalitätenstaat – Zum Sprachenfrieden in der Schweiz. *Die Friedens-Warte* 75(3/4), 349–369.
- Sercu, Lies (2006): The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural education* 17(1), 55–72.
- Stotz, Daniel (2006): Breaching the Peace: Struggles around Multilingualism in Switzerland. *Language policy* 9(5), 387–409.
- Woolard, Kathryn A. (1998): Introduction. Language ideology as a field of inquiry. In Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard & Paul V. Kroskrity (Hrsg.), *Language ideologies. Practice and theory*, 3–47. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Zarate, Geneviève (1993): *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Ziegler, Peter (1981): 75 Jahre Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich, 1906–1981. In Peter Ziegler (Hrsg.), *75 Jahre Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich, 1906–1981*, 9–32. Stäfa: Th. Gut & Co.