



**BABYLONIA**

1|2023

*Rivista per l'insegnamento e  
l'apprendimento delle lingue*

*Zeitschrift für Sprachunterricht  
und Sprachenlernen*

*Revue pour l'enseignement et  
l'apprentissage des langues*

*Rivista per instruir ed emprender  
linguatgs*

*A Journal of Language Teaching  
and Learning*

**Langues et cultures d'origine**  
**Herkunftssprachen und -kulturen**  
**Lingue e culture d'origine**  
**Heritage Languages and Cultures**  
**Lungatgs e culturas d'origin**

**WWW.BABYLONIA.ONLINE**



Marco Scorti est un peintre né en 1987 à Lugano. Depuis l'obtention de ses diplômes Bachelor et Master à la HEAD de Genève en 2010 et 2013, le travail de Marco Scorti a été primé à plusieurs reprises, notamment avec le Prix New Heads - Fondation BNP Paribas Art Awards, les Bourses déliées du Fonds Cantonal d'Art Contemporain de Genève, le Prix Kiefer Hablitzel ainsi que le Prix Culturel Manor 2016 pour le Tessin.

L'imaginaire nourrissant la production picturale de Marco Scorti se situe à la lisière des espaces urbains, dans les vallons et les forêts peu distants de nos villes, et dans ces zones intermédiaires où la présence humaine prédomine, tout en restant étrangère. Construites principalement à partir de souvenirs, ses peintures, qui peuvent atteindre des formats monumentaux, questionnent le thème du paysage, non pas comme représentation romantique d'une altérité, mais plutôt en tant que composant propre à la peinture même.

**Marco Scorti**  
Tami's Quest  
2016  
Gouache sur papier  
24 x 32 cm

**Langues et cultures d'origine**  
**Herkunftssprachen und -kulturen**  
**Lingue e culture d'origine**  
**Heritage Languages and Cultures**  
**Lungatgs e culturas d'origin**

Responsabili della parte tematica:  
**Véronica Sánchez Abchi & Amelia Lambelet**

**Babylonia**  
Rivista svizzera per l'insegnamento delle lingue

Trimestrale plurilingue  
edito dalla  
Associazione Babylonia Svizzera  
cp 120, CH-6949 Comano  
ISSN 1420-0007  
no 1/anno XXX/2023

Con il sostegno di

Ufficio Federale della Cultura



Repubblica e Cantone Ticino / Aiuto  
federale per la lingua e la cultura italiana



Repubblica e Cantone  
Ticino

Langues et cultures d'origine  
Herkunftssprachen und -kulturen  
Lingue e culture d'origine  
Heritage Languages and Cultures  
Lungatgs e culturas d'origin

*Tema*

6

Editoriale della redazione

8

Enseignement/  
apprentissage des langues  
et cultures d'origine:  
changements, synergies et  
représentations

Véronica Sánchez Abchi  
& Amelia Lambelet

12

Come è cambiato  
l'insegnamento dell'italiano  
lingua d'origine per  
affrontare i mutamenti  
avvenuti nella società?  
L'esperienza dei corsi di  
lingua e cultura italiana  
gestiti dall'ECAP

Alessandra Minisci

18

Positionspapier für  
einen integrierten  
Herkunftssprachenunter-  
richt: Impulse für  
innovative Modelle  
sprachlicher Bildung

Irène Zingg

24

Le matériel didactique  
pour l'enseignement  
de langues et cultures  
d'origine :  
pluralité de regards et de  
paroles

Spomenka Alvir, Tamara De  
Vito, Sabrina Marruncheddu,  
Paola Rivieccio, Maria de Lurdes  
Gonçalves & Josianne Veillette

28

L'enseignement du  
portugais brésilien à  
Genève : une séquence  
didactique adaptée au  
contexte LCO

Carla Silva-Hardmeyer, Sandrine  
Aeby Daghé & Ana Paula Riccioppo

34

Français pour les  
bilingues: Förderung in  
der Herkunftssprache  
Französisch in der  
Deutschschweiz durch  
interne und externe  
Differenzierung

Mirjam Egli Cuenat

40

Ni Schulfranz. ni LCO...  
Quelle didactique pour les  
langues familiales quand  
elles sont langues  
« étrangères » ?

Jésabel Robin

# BABYLONIA

1|2023

Tema

46

**Zum positiven Verhältnis von Herkunftssprache und Landessprache im mehrsprachigen Erwerb: eine Studie mit portugiesischen Kindern in der Schweiz**

Maria de Lurdes Gonçalves, Cristina Flores, Esther Rinke & Jacopo Torregrossa

50

**Herkunftssprachen mittels mehrsprachigkeitsdidaktischer Aktivitäten in den Unterricht einbeziehen? Beabsichtigte und unbeabsichtigte Effekte.**

Gabriela Lüthi & Elisabeth Peyer

58

**Enhancing children's early language and emergent literacy in a Greek pre-kindergarten heritage language classroom through a translingual and transcultural stance**

Vally Lytra, Katerina Darzenta, Myrto Atzemian & Maria Eleftheriou Kapartis

64

**Die Rolle der Herkunftssprachen auf der Tertiärstufe am Beispiel der Hochschule für Wirtschaft Freiburg**

Elisabeth Reiser-Bello Zago & Annina Keller

70

**Why is it important to transmit Spanish as a heritage language? Spanish values at the Latin American School of Berne**

Yvette Bürki

76

**Evolution des répertoires plurilingues d'adolescent·e·s primoarrivant·e·s, quelles conditions pour les langues d'origine ?**

Noémie Mathivat

80

**Impressum**

En 2010, les psychologues Heinrich, Heine, et Norenzayan ont publié une série d'articles dénonçant la sur-représentation d'étudiant.es américain.es comme sujets d'études en psychologie: Ceux-ci seraient en effet 4'000 fois plus susceptibles d'être recrutés pour une expérience que toute autre personne ne faisant pas partie du système académique occidental. Pourtant, plusieurs études comparant les résultats de ces étudiant.es à d'autres échantillons montrent qu'ils ne sont de loin pas représentatif de la population mondiale; au contraire, leurs réponses reflètent des particularités non retrouvées dans les autres catégories sociales. Cette tendance apparaît aussi en linguistique appliquée, où les sujets d'étude les plus fréquents sont des étudiant.es, une population habituée à passer des tests et souvent issue de la classe moyenne supérieure.

De fait, une population importante d'apprenant.es de langue seconde ne fait pas l'objet d'études, alors même que leur développement langagier est souvent vital: selon l'UNESCO, plus de 281 millions de personnes, soit 3,6% de la population mondiale vivait à l'étranger en 2022... hors peu d'entre eux apparaissent dans nos publications scientifiques.

Bien sûr, il est plus facile de recruter des étudiant.es, et les communautés immigrées ont souvent des réticences (justifiées!) à accueillir des chercheur.es, mais il nous semblerait tout de même judicieux, en tant que chercheur.es et didacticien.nes, de faire de notre mieux pour nous rapprocher des apprenant.es de langue dans des situations précarisées et pour lesquels le développement langagier est à la fois un challenge et une nécessité.

Ce numéro de *Babylonia* ne prétend pas combler ce vide, mais il contient une représentation de certaines langues de la migration - de loin pas toutes, mais c'est un premier pas.

Nous vous souhaitons une bonne lecture!

Votre équipe de rédaction

Im Jahr 2010 veröffentlichten die Psycholog:innen Heinrich, Heine und Norenzayan eine Reihe von Artikeln, in denen sie die Überrepräsentation amerikanischer Student:innen als Versuchspersonen in der Psychologie anprangern: Sie würden 4000-mal häufiger für ein Experiment rekrutiert als jede andere Person, die nicht Teil des westlichen akademischen Systems ist. Mehrere Studien, in denen die Ergebnisse dieser Student:innen mit anderen Stichproben verglichen wurden, zeigen jedoch, dass sie bei Weitem nicht repräsentativ für die Weltbevölkerung sind, sondern dass ihre Antworten Besonderheiten widerspiegeln, die in anderen sozialen Kategorien nicht zu finden sind. Diese Tendenz zeigt sich auch in der angewandten Linguistik, wo die häufigsten Testpersonen Student:innen sind, die Tests gewohnt sind und oft aus der oberen Mittelschicht stammen.

Tatsächlich wird eine grosse Gruppe von Zweitsprachler:innen nicht untersucht, obwohl ihre Sprachentwicklung oft lebenswichtig ist: Laut UNESCO leben 2022 mehr als 281 Millionen Menschen oder 3,6% der Weltbevölkerung im Ausland... aber nur wenige von ihnen tauchen in unseren wissenschaftlichen Publikationen auf.

Natürlich ist es einfacher, Studierende zu rekrutieren, und Einwanderungsgemeinschaften haben oft (berechtigte!) Vorbehalte, Forscher:innen aufzunehmen, aber wir als Forschende und Didaktiker:innen würden es dennoch für sinnvoll halten, unser Bestes zu tun, um uns Sprachenlernenden in prekären Situationen anzunähern, für die die Sprachentwicklung sowohl eine Herausforderung als auch eine Notwendigkeit ist.

Diese Ausgabe von *Babylonia* erhebt keinen Anspruch darauf, diese Lücke zu füllen, aber sie enthält eine Darstellung einiger Migrationssprachen - bei Weitem nicht aller, aber es ist ein erster Schritt.

Wir wünschen Ihnen viel Spass beim Lesen!

Ihr Redaktionsteam

BA

BY

Nel 2010, gli psicologi Heinrich, Heine e Norenzayan hanno pubblicato una serie di articoli denunciando la sovrarappresentazione dea studenta americana come soggetti di studi psicologici: avrebbero 4.000 volte più chance di essere reclutate per un esperimento rispetto a chiunque altro al di fuori del sistema accademico occidentale. Tuttavia, diversi studi comparativi con altri campioni dimostrano che la popolazione studentesca americana non è affatto rappresentativa della popolazione mondiale; al contrario, le risposte di questo gruppo riflettono particolarità non riscontrabili in altre categorie sociali. Questa tendenza emerge anche nella linguistica applicata, dove il soggetto di studio più frequente è la popolazione studentesca, persone abituate a sostenere test e spesso appartenenti alla classe media superiore.

Di fatto, un'ampia fascia di apprendenti una seconda lingua non è considerata negli studi, anche se il loro sviluppo linguistico è spesso vitale: secondo l'UNESCO, più di 281 milioni di persone, ovvero il 3,6% della popolazione mondiale, vivranno all'estero nel 2022... ma poche di loro compaiono nelle nostre pubblicazioni scientifiche.

Certo, è più facile reclutare studenta e le comunità immigrate sono spesso (giustamente!) reticenti nell'accogliere chi fa ricerca, ma ci sembra comunque sensato, in quanto comunità scientifica e didattica, fare del nostro meglio per entrare in contatto con chi apprende lingue in situazioni precarie, persone per le quali lo sviluppo linguistico è una sfida e una necessità.

Questo numero di Babylonia non pretende di colmare la lacuna, ma contiene una rappresentazione di alcune lingue della migrazione - non tutte, ma è un primo passo.

Vi auguriamo una buona lettura!

Il vostro team redazionale

Igl onn 2010 han ils-las psycholog-a-s Heinrich, Heine e Norenzayan publicau ina seria d'artechels che criticheschan la surrepresentaziun da student-a-s american-a-s sco proband-a-s en studis psicologics: quels/quellas vegnien recrutai 4000 ga pli savens per in experiment che mintg'otra persuna che fa buc part dil sistem academic occidental. Plirs studis cumparativs cun auters tests muossan denton che ils/las student-a-s american-a-s ein in summa buc representativ-a-s per la populaziun mundiala; anzi, lur rispuestas reflecteschan particularitads che vegnan buc avon en autras categorias socialas. Quella tendenza semuossa era ella linguistica applicada, nua che la plipart dils-dallas proband-a-s ein student-a-s ch'ein disai-disadas cun tals tests e che derivan savens dalla classa mesauna superiura.

Effectivamein vegn ina gronda gruppa da persunas ch'empendan in secund lungatg buc risguardada dils studis, schegie che lur svilup linguistic ei vital: Tenor l'UNESCO vivevan igl onn 2022 varga 281 milliuns persunas ni 3.6% dalla populaziun mundiala egl exteriur... denton mo pauc-a-s da quel-la-s cumparan en nossas publicaziuns scientificas.

Secapescha ch'igl ei pli simpel da recutar student-a-s, e las communitads d'immigrant-a-s han savens (giustificadamein!) resalvas enviers la perscrutaziun, mo tenor nus, sco perscrutaders-ras e didactichers-ras, fagess ei senn da far il pusseivel per vegnir en contact cun glied che empren lungatgs en situaziuns precaras, persunas per las qualas il svilup linguistic ei schibein ina sfida sco era ina necessitad.

Quei numer da Babylonia ha buc l'intenziun dad emplenir quella largia, el presenta denton entgins lungatgs da migraziun - lunschora buc tuts, mo igl ei in emprem pass.

Nus giavischein ina buna lectura!

Voss team da redacziun

LO

NIA

## ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ET CULTURES D'ORIGINE: CHANGEMENTS, SYNERGIES ET REPRÉSENTATIONS

### ● Véronica Sánchez Abchi | IRDP, Amelia Lambelet | CUNY



Verónica Sánchez Abchi, Dr. en linguistique appliquée, est collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), de Neuchâtel. Elle est également chargée d'enseignement en Didactique de l'espagnol, à l'IUFE, Université de Genève.



Amelia Lambelet est chercheuse post-doctorale à CUNY et membre de la rédaction de *Babylonia*

Dans ce numéro de *Babylonia*, nous nous intéressons aux migrant-es de première et deuxième génération. Non pas, comme c'est souvent le cas, à propos de leur apprentissage de la langue majoritaire ou leur intégration dans la société d'accueil, mais en ce qui concerne leur maintien, ou leur apprentissage, de leur langue d'origine.

Perché questo particolare focus? Intanto perché secondo i più recenti dati dell'Ufficio federale di statistica il numero di persone immigrate, una popolazione che porta con sé anche un ricco bagaglio linguistico, è in costante aumento in Svizzera dal 2021. In un contesto come quello svizzero, che promuove e celebra il plurilinguismo, ci sembra utile capire come la comunità scientifica, le/gli insegnanti e la società in generale considerano e affrontano la diversità linguistica "portata in dote" dalla popolazione migrante.

Ensuite parce que les langues héritées - ou langues d'origine, selon le terme plus souvent utilisé en Suisse - constituent un phénomène complexe qui doit être abordé sous de multiples angles. D'un point de vue pédagogique, l'enseignement des langues d'origine nécessite des outils spécifiques ainsi qu'une attention à la différenciation: les besoins, les niveaux et les répertoires linguistiques des apprenant-es sont variés et liés à de nombreux facteurs externes tels que motivation, accès à l'éducation, questions identitaires et même aspects affectifs. En effet, si les langues sont constitutives de l'identité des individus, cet aspect est exacerbé dans le cas des langues héritées, associées à la migration, et/ ou au maintien du lien avec le pays d'origine d'un membre de la famille. Par ailleurs, d'un point de vue sociétal, les langues d'origines font parfois l'objet de débats sur leurs apports, leurs coûts, leurs avantages, et leurs inconvénients. Or, les questions soulevées par ces débats méritent de trouver des réponses sur la base de recherches et d'analyses d'expériences.



Überdies sind die Herkunftssprachen nicht von den üblichen Regeln ausgenommen, die den "Wert" von Sprachen in der Gesellschaft regeln. Prestigeträchtige Sprachen, Sprachen mit einer grösseren Sprechergruppe und Sprachen, deren Unterricht von den Herkunftsländern finanziert wird, geniessen einen höheren Bekanntheitsgrad und wecken das Interesse der Gemeinschaft der Forschenden und Lehrpersonen sowie der Gesellschaft im Allgemeinen. Die Sprachen am anderen Extrem dieses Kontinuums sind dagegen in der Öffentlichkeit weniger präsent. So haben wir in dieser Ausgabe Beiträge zu Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Griechisch erhalten. Wenn auch andere Sprachen erwähnt werden, dann durch die Stimmen ihrer Sprechenden und in Verbindung mit Erfahrungen von Abwertung oder mangelnder Anerkennung.

Au vu de la complexité de la thématique, notre choix éditorial a été de construire le numéro suivant trois grands axes de réflexions: 1) Evolution de l'enseignement des langues d'origine et création de matériel didactique adapté à ce public particulier, 2) lien entre enseignement/apprentissage des langues d'origine et des langues étrangères, 3) valeurs et représentations des langues d'origine.

### Evolution de l'enseignement des langues d'origine en Suisse

This issue begins with a historical overview of heritage language teaching in Switzerland by **Alessandra Minisci**. While the author focuses on the evolution of the teaching of Italian heritage language and culture (HLC) courses in Switzerland, the same process presented in this article can be transposed to the teaching of other migrant languages which also evolved in recent years due to changes in Swiss migration laws. This historical perspective is complemented by **Irène Zingg's** *Opinione*, which focuses on innovative projects that promote collaboration between HLC programs and the official educational system. Her text highlights current initiatives to better integrate family languages into the system, while exploring other possibilities for valuing heritage languages at the institutional level.

Nous nous intéressons ensuite au matériel didactique utilisé dans les cours LCO. En effet, en Suisse, l'enseignement des langues d'origine est organisé par les communautés d'origine elles-mêmes, ce qui a résulté en une variété de méthodes et de moyens d'enseignement. Depuis 2016 et les travaux de l'équipe Schader à la Haute Ecole Pédagogique de Zurich, du matériel pédagogique a été mis à disposition des enseignants LCO des différentes langues. L'article de **Spomenka Alvir, Tamara De Vito, Sabrina Maruncheddu, Paola Riviuccio, Maria de Lurdes Gonçalves & Josianne Veillette** s'intéresse au processus d'appropriation du matériel existant par les enseignants LCO, tandis que l'étude de **Carla Silva-Hardmeyer, Sandrine Aeby Daghé & Ana Paula Ricciopo** réfléchit à la mise en œuvre d'une séquence didactique dans une classe LCO et fournit une analyse de son impact sur l'apprentissage. Ces deux contributions mettent en évidence la complexité que suppose la conception de matériels spécifiques pour l'enseignement de langues d'origine et les défis liés à leur mise en pratique.

Die Herkunftssprachen sind nicht von den üblichen Regeln ausgenommen, die den "Wert" von Sprachen in der Gesellschaft regeln. Prestigeträchtige Sprachen, Sprachen mit einer grösseren Sprechergruppe und Sprachen, deren Unterricht von den Herkunftsländern finanziert wird, geniessen einen höheren Bekanntheitsgrad und wecken das Interesse der Gemeinschaft der Forschenden und Lehrpersonen sowie der Gesellschaft im Allgemeinen.

## Lien entre enseignement des langues d'origine et enseignement des langues étrangères

Une autre particularité du contexte suisse est liée à son multilinguisme et aux migrations internes (entre régions linguistiques). En effet, pour certains enfants, l'une de leurs langues est à la fois une langue d'origine et une langue enseignée à l'école obligatoire (par exemple dans le cas des germanophones installés au Tessin ou en Suisse romande, ou des romands au Tessin et en Suisse alémanique). Le problème de la différenciation dans l'enseignement et les besoins spécifiques des locuteurs de langues d'origine qui suivent des cours de langue réguliers à l'école sont abordés dans les travaux de **Mirjam Egli Cuenat** et de **Jésabel Robin**: Jésabel Robin discute les résultats d'un projet de recherche portant sur les attentes de francophones vivant dans le canton de Berne en ce qui concerne l'enseignement du français (à la fois langue d'origine et langue étrangère) tandis que Myriam Egli présente du matériel pédagogique développé pour les francophones dans le canton de Bâle.

Il numero s'interessa poi ai legami tra la lingua d'origine e la lingua maggioritaria nel repertorio plurilingue, legami discussi in tre articoli empirici e critici. L'articolo di **Maria de Lurdes Gonçalves, Cristina Flores, Esther Rinke & Jacopo Torregrossa**, si propone di rispondere a questioni ancora latenti nella comunità e inerenti, da un lato, all'impatto che una lingua d'origine può avere sulla scolarizzazione e, dall'altro lato, ai vantaggi

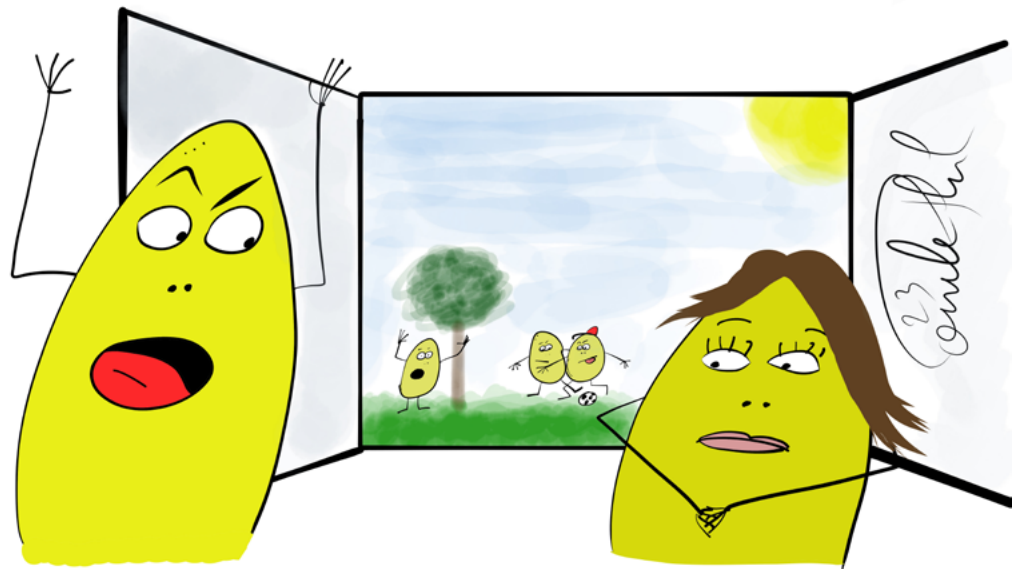
che la partecipazione a corsi di lingua e cultura d'origine porta in termini di apprendimento della lingua stessa. Sulla base dei risultati di uno studio empirico incentrato sulle competenze linguistiche di lusofoni/e che seguono corsi di LCO, l'articolo fornisce alcune piste per rispondere a queste questioni.

**Gabriela Lüthi & Elisabeth Peyer**, elles, se penchent sur l'inclusion des langues d'origine dans des activités d'éveil aux langues dans les cours de l'école obligatoire. A partir d'extraits de vidéos, elles montrent les effets intentionnels et non-intentionnels que ce type d'activités peuvent avoir pour les élèves issus de la migration. Enfin, **Vally Lytra, Katerina Darzenta, Myrto Atzemia & Maria Eleftheriou Kapartis** s'intéressent à l'usage que les enfants font de leur répertoire plurilingue, ainsi que de leurs ressources multi-modales et multi-sensorielles, dans des cours de langue et culture d'origine grecque.

## Valeurs et représentations des langues d'origine

Ein letzter Themenbereich der Ausgabe betrifft die Wahrnehmung und die Wertschätzung - oder fehlende Wertschätzung - der Herkunftssprachen durch ihre Sprechenden und durch die Gesellschaft. Der Artikel von **Elisabeth Reiser-Bello Zago & Annina Keller** untersucht - auf der Grundlage eines Fragebogens - die Bedürfnisse und Erfahrungen im Zusammenhang mit den Herkunftssprachen im Kontext der Hochschulbildung. Die Antworten zeigen, dass die Herkunftssprachen im familiären und vertrauten Kontext zwar geschätzt werden, die Bedeutung der Herkunftssprachen für dieselben Studierenden im öffentlichen Kontext jedoch dem Prestige entspricht, das die Gesellschaft den verschiedenen Sprachen beimisst. **Yvette Buerki** stellt ihrerseits die Ergebnisse einer ethnographischen Studie in einer HSK-Schule für lateinamerikanisches Spanisch vor und diskutiert den Wert, den Eltern, Kinder, Lehrkräfte, Angestellte und Freiwillige der Herkunftssprache beimessen. Schliesslich kommentiert **Noémie Mathivat** die (Un-)Angemessenheit von Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in einer Opinion, die auf Auszügen aus Interviews aus ihrer Doktorarbeit basiert.

La thématique du maintien et/ou de l'apprentissage des langues d'origine est riche, et contient des questions facilement transposables à d'autres domaines de l'apprentissage des langues (différenciation, valeurs, méthodes, répertoire plurilingue, etc).



*Cosa?! Preferisci giocare a calcio con i tuoi amici al posto di imparare l'italiano un sabato mattina?! Metti in vergogna il tuo paese!*

## En conclusion

Comme il ressort de ce bref panorama des articles formant ce numéro, la thématique du maintien et/ou de l'apprentissage des langues d'origine est riche, et contient des questions facilement transposables à d'autres domaines de l'apprentissage des langues (différenciation, valeurs, méthodes, répertoire plurilingue, etc). Il est pourtant à noter que les travaux de recherche, et donc l'intérêt de la communauté scientifique, restent relativement limités sur cette question, pour le moins en Suisse, et ce, même si plus d'études empiriques dans ce domaine seraient nécessaires et cruciales pour soutenir et accompagner les besoins des enseignant-es et apprenant-es. Ainsi, la grande majorité des résumés reçus pour ce numéro portaient sur des expériences de terrain ou constituaient des prises de position: au final, relativement peu de recherches empiriques permettant de répondre à des questions de fond sur les apports des cours LCO ou le développement langagier bi-plurilingue nous ont été proposées.

At the political and societal levels, the topic also generates only moderate interest, as is discussed in some of this issue's articles. In fact, while official discourse praises multilingualism, HLC courses and languages of origin are seldom endorsed, and are rarely the subject of strong political decisions.

Enfin, au niveau de l'individu, les langues héritées sont fréquemment associées à des sentiments de dévalorisation, et ont donc tendance à être sous-estimées. Même si l'intérêt des familles pour le maintien de la langue est généralement fort, il est souvent difficile d'accompagner les enfants suivant des cours LCO...voire de parler la langue à la maison (où la langue majoritaire devient souvent dominante dès le début de la scolarité). On le sait: maintenir une langue d'origine constitue un travail considérable!

En fin de compte, les expériences, les matériaux, les recherches, les histoires de vie et les opinions exposés dans ce numéro de *Babylonia* ne montrent que la partie visible de l'iceberg d'un domaine de l'enseignement des langues qui nécessite et exige une attention spécifique. En même temps, à travers les différents articles, en s'intéressant à la fois aux pratiques d'enseignement, aux représentations liées aux langues et aux enjeux politiques qu'elles soulèvent, nous espérons que ce numéro de *Babylonia* consacré aux langues d'origine témoignera, également, de leur dynamisme et de leur importance pour la didactique et la recherche dans le domaine.

Nus giavischein in'excellenta lectura!

# COME È CAMBIATO L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LINGUA D'ORIGINE PER AFFRONTARE I MUTAMENTI AVVENUTI NELLA SOCIETÀ? L'ESPERIENZA DEI CORSI DI LINGUA E CULTURA ITALIANA GESTITI DALL'ECAP

Der Beitrag berichtet über die Erfahrungen mit dem Unterricht von Italienisch als Herkunftssprache bei ECAP, der Organisation, die seit dem Schuljahr 1993/94 die Kurse im Konsularbezirk Basel durchführt. Er möchte auf Veränderungen aufmerksam machen, die in den letzten Jahrzehnten durchgeführt wurden und die durch offizielle Dokumente belegt werden. Die Veränderung der Zielgruppe der Kurse hat in der Tat dazu geführt, dass sich der Zweck des Unterrichts, seine Organisation und die Art und Weise, wie Lehrer ausgebildet werden, geändert haben. Darüber hinaus führten die Erkenntnisgewinne der sprachdidaktischen Forschung und die Erfahrungen der Lernenden aus der Sprachdidaktik anderer Sprachen zu Veränderungen der Unterrichtspraxis.

## ● Alessandra Minisci | FHNW



Alessandra Minisci, Dr. in filologia italiana, è docente di Lingua e di Letteratura italiana

alla Scuola Pedagogica FHNW di Muttenz e collabora con l'ECAP nell'insegnamento dei corsi di lingua e cultura italiana.

### Immagine 1

«Eccoci!!!» il giornalino redatto dagli alunni e dalle alunne di livello primario dei corsi di Lingua e Cultura Italiana ECAP

## L'offerta dei Corsi di lingua e cultura italiana nella circoscrizione consolare di Basilea

Dal 1971 lo Stato italiano organizza, tramite l'Ambasciata, corsi di lingua e cultura italiana (LCI) per gli allievi delle scuole dell'obbligo in tutti i cantoni non italo-foni della Svizzera.

I corsi fino al 1993 erano gestiti interamente con personale docente della scuola pubblica italiana, distaccato all'estero e coordinato dagli Uffici scolastici dei vari Consolati. Nell'estate del 1993, per motivi di risparmio, il governo italiano ha deciso di passare a un sistema a gestione mista, fondato sulla collaborazione con il privato-sociale che gestisce una parte dei corsi tramite enti no profit, espressione della collettività italiana.

Nella circoscrizione consolare di Basilea – che include i cantoni Basilea Città, Basilea Campagna, Argovia, Soletta e Giura – collabora con il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) dello Stato italiano l'ECAP

([www.ecap.ch/](http://www.ecap.ch/)), un ente interculturale presente in tutta la Svizzera, fondato nel 1970 dal sindacato italiano CGIL per la formazione degli adulti migranti.

I corsi sono rivolti agli alunni in età di obbligo scolastico e hanno una diffusione capillare sul territorio: nell'anno scolastico 2021/2022 nella circoscrizione di Basilea sono stati attivati 194 corsi – 141 per la scuola primaria e 53 per la scuola secondaria – dei quali circa due terzi (61,24%) organizzati dall'ECAP.



Non ci sono differenze di intervento tra i corsi ministeriali e quelli dell'ente gestore, poiché le direttive generali vengono dettate a Roma dal MAECI, che finanzia anche gli enti gestori. Ciò che cambia è la composizione del corpo docente, in un caso composto da insegnanti di ruolo in Italia, distaccati all'estero per un determinato periodo di tempo (di solito 5 anni) e nell'altro da personale reperito in loco dall'ente.

Se i docenti che vengono dall'Italia garantiscono il legame con la madrepatria e dovrebbero rappresentare la scuola italiana nelle sue forme più attuali e aggiornate, i docenti assunti in loco hanno il vantaggio di essere radicati nel territorio, conoscere il sistema scolastico svizzero e garantire una maggiore continuità dell'attività didattica nel tempo. La collaborazione tra questi due partner è dunque fondamentale e ha permesso negli ultimi 30 anni di garantire un servizio di qualità. Il sistema misto ha però evidenziato negli ultimi anni alcuni elementi di criticità, legati soprattutto a problemi organizzativi e di coordinamento.

Anche se il presente articolo prende in considerazione in particolare l'esperienza dei corsi gestiti dall'ECAP, la maggior parte del suo contenuto può essere estesa ai corsi di lingua e cultura italiana nel loro insieme.

### **La trasformazione del pubblico a cui si rivolgono i corsi**

Negli anni '70 e '80 molti bambini italiani arrivavano già in parte scolarizzati in Italia e spesso avevano difficoltà a inserirsi nella scuola svizzera, a volte erano inseriti nei corsi speciali. Le famiglie vivevano nel continuo dilemma se rimanere in Svizzera o ritornare nel paese di origine. I genitori all'inizio non parlavano quasi mai il tedesco; erano per lo più dialettofoni e/o parlanti una varietà di italiano popolare; questo repertorio si rifletteva nei loro figli (con competenze di italiano più vicine alla norma per quelli già in parte scolarizzati), allievi dei corsi di LCI. Le generazioni successive si sono integrate sempre meglio nel tessuto sociale e culturale elvetico e in molti casi hanno scelto di rimanere definitivamente in Svizzera. A partire dagli anni '90 i corsi si sono rivolti alla seconda generazione dell'immigrazione italiana, scolarizzata in Svizzera e già padrona della lingua locale,

a cui è seguita la terza e oggi ormai la quarta generazione. Negli stessi anni alla linea di immigrazione tradizionale se ne è aggiunta una nuova, caratterizzata da persone altamente qualificate e specializzate, ma non è mai cessata l'immigrazione di italiani alla ricerca di un lavoro generico, nuovamente accresciuta a partire dal 2008 a causa della crisi economica (Ricciardi, 2018).

Oggi sono sempre più frequenti gli allievi figli di coppie miste, con un solo genitore italofono, o anche italoфиli con legami di diverso tipo con la lingua italiana. Un fenomeno osservato relativamente di recente è la frequenza dei corsi da parte di alcuni allievi ticinesi e quella dei figli di immigrati di altre nazionalità (soprattutto kosovari, macedoni e turchi), che hanno vissuto a lungo in Italia, ottenendone magari anche la cittadinanza, e poi si sono trasferiti in Svizzera.

Già nel 2013 da un monitoraggio dell'Ambasciata d'Italia risultava che il 35% degli alunni dei corsi LCI erano cittadini italiani, il 42% aveva la doppia cittadinanza (italiana/svizzera), il 6% erano cittadini svizzeri e il 4% erano di altra nazionalità<sup>1</sup> (Ambasciata Italiana di Berna, 2016).

Si sono così venute a creare classi di studenti eterogenee nella conoscenza della lingua italiana, per alcuni lingua prima, per altri lingua seconda e per qualcuno addirittura lingua straniera.

**Si sono così venute a creare classi di studenti eterogenee nella conoscenza della lingua italiana, per alcuni lingua prima, per altri lingua seconda e per qualcuno addirittura lingua straniera.**

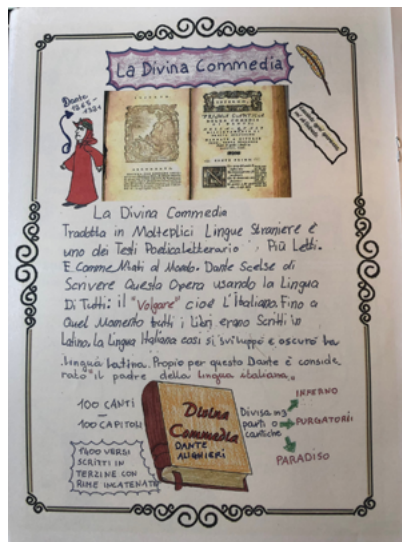
### **I cambiamenti nelle finalità**

I corsi LCI sono nati come uno strumento del governo italiano per garantire l'insegnamento della lingua italiana ai figli delle persone emigrate all'estero e prepararli al rientro in Italia. Rivolti solo ai cittadini italiani, fino alla fine degli anni '80 avevano come obiettivo il conseguimento dell'equipollenza del diploma italiano di terza media. Oltre a ciò erano un'importante luogo di integrazione e di

<sup>1</sup> Per il restante 13% non si dispone del dato della nazionalità.

# Mantenere o imparare la lingua e conoscere le linee essenziali della storia civile e culturale del proprio paese d'origine, sono rimaste invece per tante famiglie le finalità fondamentali.

sostegno per i bambini e le loro famiglie. Lentamente, nel corso degli ultimi 30 anni, insieme ai cambiamenti della società anche gli scopi dei corsi sono mutati. Non è più necessario lavorare per l'equipollenza dei diplomi, grazie agli accordi internazionali sul riconoscimento dei titoli di studio, ed è diventata meno problematica l'integrazione dei nuovi immigrati italiani. Mantenere o imparare la lingua e conoscere le linee essenziali della storia civile e culturale del proprio paese d'origine, sono rimaste invece per tante famiglie le finalità fondamentali.



## Immagine 2

Presentazione della Divina Commedia preparata da una classe dei corsi di Lingua e Cultura in occasione della celebrazione dei 700 anni dalla morte di Dante Alighieri. Immagine tratta da «Eccoci!!!» 2021-2022

Un nuovo obiettivo dei corsi è l'ottenimento di una certificazione linguistica internazionale di conoscenza della lingua italiana (cfr. più avanti).

Negli ultimi anni lo Stato italiano ha accentuato l'importanza della promozione della lingua e della cultura italiana attraverso i corsi LCI nel territorio elvetico. Come affermato nel rapporto sull'italiano in Svizzera dell'Ambasciata di Berna del 2016, con l'apertura agli alunni non italo-foni e non italiani i corsi sono divenuti "de facto uno strumento della diffusione dell'italiano presso gli stranieri" (Ambasciata Italiana di Berna, 2016).

## Come si è modificata la didattica

Quando gli allievi dei corsi erano tutti italo-foni/italiani, l'insegnamento rispecchiava abbastanza fedelmente i programmi della scuola italiana, e proponeva lo studio, con modalità tradizionali, di grammatica, storia, geografia e anche testi letterari per i ragazzi più grandi. Questo era possibile grazie anche a un numero maggiore di ore, all'inizio quattro alla settimana, ridotte a due nel corso degli anni '90 per motivi economici.

Oggi la presenza di un numero sempre maggiore di studenti che non usa l'italiano abitualmente ha reso necessario rivolgersi a metodologie proprie dell'insegnamento di una lingua straniera o seconda e richiamarsi ai parametri del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER).

La pratica didattica prevalente si basa sull'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi di 3-4 allievi, che permette di realizzare sia momenti di insegnamento reciproco (Peer Tutoring) quando i livelli sono eterogenei, sia momenti di collaborazione tra pari (Peer Collaboration) quando studenti di uno stesso livello devono collaborare per portare a termine un compito. In altri casi viene distribuito del materiale differenziato a seconda dei livelli per un lavoro individuale. Spesso l'insegnante spende molto del suo tempo per selezionare il materiale da utilizzare in classe ricavandolo da testi diversi, o crearne di nuovo ad hoc. Un utile supporto pedagogico per l'insegnamento della lingua d'origine, contenente anche molte proposte pratiche, è stato realizzato dal Dipartimento per lo sviluppo dell'educazione internazionale dell'Alta Scuola Pedagogica di Zurigo (Schader, a cura di, 2016).

Più che altro l'insegnante svolge la funzione di facilitatore dell'apprendimento; spesso introduce il tema all'inizio dell'unità didattica e/o ne riprende le fila al termine, cercando di coinvolgere tutti gli allievi anche in questi momenti comuni.<sup>2</sup>

È importante fare in modo che gli allievi siano a loro agio in classe e non si sentano penalizzati anche se all'inizio non parlano l'italiano. Nello stesso tempo devono essere aiutati a creare paragoni e stabilire utili correlazioni tra le lingue, e a prendere consapevolezza che possono

<sup>2</sup> Questa descrizione, che corrisponde alla pratica didattica di chi scrive, è confermata dalle testimonianze di altri insegnanti dei corsi di Lingua e Cultura e dei coordinatori pedagogici.

servirsi delle stesse strategie di apprendimento in italiano e in tedesco (vedere il riquadro 1).

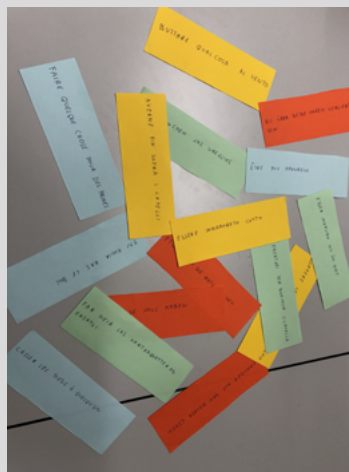
L'impostazione didattica è dunque volta allo sviluppo di un progressivo plurilinguismo in linea con le indicazioni della scuola svizzera sull'insegnamento delle lingue e nella convinzione che studenti parlanti più lingue possano adattarsi ai contesti sempre più multietnici e pluriculturali delle nostre società.

Un argomento delicato rimane quello della motivazione degli allievi. Se per i bambini della scuola elementare la frequenza è favorita da un maggior legame con l'ambiente familiare, da un minor impegno richiesto dalla scuola svizzera e da una didattica prevalentemente ludica, per i ragazzi della scuola media la situazione è molto diversa e le attrattive legate alla scoperta del mondo al di fuori della famiglia, a nuovi interessi e alle numerose offerte di attività extrascolastiche tra cui scegliere, tendono ad allontanarli dai corsi LCI. Questi ultimi si riducono infatti, nel passaggio dalla scuola elementare alla secondaria, di quasi due terzi.

Nell'anno scolastico 2004/2005 l'ECAP è diventato ente certificatore CELI (Certificato di Lingua italiana dell'Università per Stranieri di Perugia) e ha introdotto nei corsi per la scuola secondaria dei moduli specifici di preparazione agli esami. In media conseguono una certificazione presso l'ECAP 200-250 studenti ogni anno, generalmente di livello B1/B2; tale certificazione è riconosciuta per il conseguimento del diploma di maturità professionale federale e può essere trascritta nel passaporto delle lingue svizzero. Questo al momento sembra essere uno dei principali motivi per proseguire la frequenza dei corsi nella scuola secondaria. L'ECAP ha pianificato nell'anno scolastico in corso una rivisitazione della programmazione dei corsi per la scuola media per renderli più stimolanti e attraenti.

## Espressioni idiomatiche a confronto nelle 4 lingue nazionali

Ai ragazzi divisi a gruppi vengono distribuite delle carte di 4 colori con alcune espressioni idiomatiche corrispondenti nelle 4 lingue nazionali mescolate tra di loro. Ogni gruppo deve ricostruire quali espressioni indicano uno stesso concetto nelle 4 lingue. Segue una discussione su somiglianze e differenze tra le lingue (per es. come hanno individuato la corrispondenza con il romancio, che è l'unica lingua che non studiano e con cui probabilmente non sono mai venuti in contatto), su somiglianze e differenze tra le immagini evocate che rispecchiano anche culture diverse. L'attività è ispirata dal libro *4 piccioni con una fava*, a cura di Nicole Bandion (2020).



## La formazione degli insegnanti

Gli insegnanti dei corsi LCI assunti dall'ECAP sono di nazionalità italiana residenti in Svizzera; secondo le direttive MAECI, per la scuola elementare devono essere in possesso di una laurea in Scienze della Formazione Primaria e per la scuola media di una laurea in Lettere e Filosofia, o equivalente, che permetta l'insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria di I grado in Italia.

A partire dall'a.s. 2021/2022 l'ECAP ha deciso di richiedere ai propri insegnanti anche la certificazione DITALS (Certificazione di Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena), ritenendo indispensabile che i docenti acquisiscano maggiori competenze nella didattica dell'italiano L2. È probabile che presto questo requisito divenga obbligatorio anche per lo Stato italiano. La conoscenza della lingua tedesca è infine considerata dall'ECAP un requisito fondamentale, sia per permettere una didattica del plurilinguismo, sia per la comunicazione con i colleghi delle scuole svizzere o la partecipazione a corsi di formazione. Una certificazione di tedesco almeno B1 è richiesta agli insegnanti HSK dal Dipartimento dell'Educazione cantonale in BS e BL.

### Riquadro 1

*Un esempio in breve di didattica del plurilinguismo*

### Immagine 3

*Materiale preparato dall'autrice per un'attività svolta in una classe di scuola media*

## I rapporti con la scuola svizzera

La Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE, 2007) prevede nell'articolo 4 del concordato HARMOS che i cantoni sostengano l'insegnamento delle lingue d'origine attraverso misure organizzative a supporto dei corsi organizzati da stati stranieri o da enti privati. I cantoni mettono a disposizione gratuitamente le aule nelle scuole pubbliche e in alcuni casi una parte del materiale scolastico, offrono corsi di aggiornamento al personale docente e supporto nella raccolta delle iscrizioni. Nei cantoni Basilea Città e Basilea Campagna la responsabile didattica dei corsi dell'ECAP partecipa regolarmente ai gruppi di lavoro "Heimatliche Sprache und Kultur" dei rispettivi Dipartimenti dell'Educazione.

Il canton Zurigo è l'unico a mia conoscenza ad aver pubblicato un Programma didattico di riferimento per le lezioni di lingua e cultura del paese d'origine (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011), tradotto in 21 lingue, che viene adottato anche dai cantoni BS e BL.

I corsi si collocano di norma in orario pomeridiano e riuniscono studenti provenienti da diverse scuole. A fine anno la frequenza e una valutazione sono comunicate ai coordinatori delle classi di appartenenza di ogni allievo, con modalità diverse a seconda dei cantoni: un certificato da allegare alla pagella con una valutazione basata sui livelli del QCER per i cantoni BS, BL e AG; un certificato con voto che non può essere allegato alla pagella nel cantone Soletta; un voto inserito in pagella nel canton Giura.

**3** Sul tema dei possibili sviluppi futuri si veda anche quanto già affermato nel 2018 da Roger Nesti, coordinatore degli Enti Gestori Corsi LCI, al convegno "Il posto dell'italiano in Svizzera" (Comites, 2018).

# La presenza di un numero sempre maggiore di studenti che non usa l'italiano abitualmente ha reso necessario rivolgersi a metodologie proprie dell'insegnamento di una lingua straniera o seconda.

Per un migliore inserimento dell'insegnamento nel contesto educativo svizzero è di particolare interesse l'offerta che viene fatta dal Dipartimento per l'istruzione di alcuni cantoni, come BS e BL, di corsi di aggiornamento specifici per insegnanti LCI.

I rapporti con la scuola svizzera si differenziano dunque in parte a seconda della legislazione dei vari cantoni; in parte scaturiscono però dall'iniziativa dei singoli insegnanti dei corsi. Quando si instaura una buona sinergia tra i docenti LCI e le scuole in cui si trovano ad operare, i risultati sono normalmente molto più soddisfacenti. Esempi virtuosi sono i casi in cui il processo di integrazione nella scuola svizzera di alunni appena arrivati viene favorito da interventi concordati con gli insegnanti di Lingua e Cultura, oppure eventi organizzati da parte dei docenti LCI, come mostre o spettacoli teatrali, a cui sono invitati anche allievi e insegnanti della scuola ospitante.

## Obiettivi futuri

Per concludere vorrei porre l'attenzione su tre punti importanti per lo sviluppo futuro dei corsi di lingua e cultura italiana, su cui l'ECAP sta ponendo la sua attenzione:<sup>3</sup>

- rivedere il rapporto tra Stato italiano e enti gestori con l'obiettivo di evitare possibili conflitti nell'attribuzione delle competenze e migliorare la capacità di intervento di questi ultimi;
- favorire una collaborazione più stretta con il sistema scolastico svizzero, cercando di stabilire contatti duraturi e scambi di carattere pedagogico con insegnanti e presidi delle scuole in cui si svolgono i corsi;
- rivedere la programmazione per la scuola media, alla luce dei bisogni degli studenti e delle metodologie didattiche più aggiornate.

## Bibliografia

**Ambasciata Italiana di Berna** (2016), *Italiano per gli italiani, italiano per gli svizzeri, italiano per gli stranieri. Rapporto sull'italiano in Svizzera: contesto, legislazione, iniziative*, consultabile al sito: <https://www.forumperitalianoinsvizzera.ch/italiano-per-gli-italiani-per-gli-svizzeri-e-per-gli-stranieri/>

**Bandion N.** (2020) (a cura di), *4 piccioni con una fava*, Bellinzona, Salvioni.

**Bildungsdirektion Kanton Zürich** (2011), *Programma didattico di riferimento - Lezioni di lingua e cultura del paese d'origine* (HSK), consultabile al sito: <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterrichtsergaenzende-angebote/schulinfo-foerderung-erstsprache-hsk.html>

**CDPE** (2007), *Concordato HarmoS*, consultabile al sito: [https://www.cdpe.ch/it/temi/scuola-obbligatoria?highlight=c700f52454ad45ba-a51140a05c78eceb&expand\\_listingblock=e7ca-d1be7850455eac1ad32816e3b62f](https://www.cdpe.ch/it/temi/scuola-obbligatoria?highlight=c700f52454ad45ba-a51140a05c78eceb&expand_listingblock=e7ca-d1be7850455eac1ad32816e3b62f)

**Comites** (2018), *Il posto dell'italiano in Svizzera. Il valore identitario della lingua italiana in Svizzera. Resoconto del convegno promosso dal Comites di Zurigo. Zurigo, 1. dicembre 2018*, consultabile al sito: <https://www.forumperitalianoinsvizzera.ch/il-posto-dellitaliano-in-svizzera/>

**Ricciardi T.** (2018), *Breve storia dell'immigrazione italiana in Svizzera*, Roma, Donzelli.

**Schader B.** (2016) (a cura di), *Materiali per l'insegnamento della lingua d'origine*, Zürich, Orell Füssli, 6 voll. scaricabili al sito: <https://myheritagelanguage.com/it/books/>





**Marco Scorti**

Untitled #11

2017

Gouache sur papier

24 x 32 cm



## POSITIONSPAPIER FÜR EINEN INTEGRIERTEN HERKUNFTSSPRACHENUNTERRICHT: IMPULSE FÜR INNOVATIVE MODELLE SPRACHLICHER BILDUNG

Qui gagne le plus dans la collaboration entre les enseignant.e.s des langues d'origine et les structures ordinaires ? Comment se présentent de tels modèles de coopération pour une formation linguistique intégrative ? Quand le dispositif éducatif reconnaît-il le plurilinguisme de vie en tant que ressource ? Pourquoi seule la langue d'enseignement joue-t-elle un rôle dans l'éducation linguistique ? La langue fait partie de la souveraineté de l'être humain et les langues d'origine et de migration sont un aspect important de la transculturalité vécue. Malgré la diversité linguistique invoquée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, les langues d'origine - c'est-à-dire les langues familiales et/ou premières - ne font toujours pas partie des curricula des régions linguistiques de la Suisse.

● Irène Zingg  
| PH Bern



Irène Zingg forscht und lehrt an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Interessen liegen in den Bereichen

Soziolinguistik, Zwei- und Mehrsprachigkeit(en) sowie Migration und Bildung. Sie ist Projektleiterin forschungsbasierter Entwicklungsprojekte im Umfeld einer integrierten Sprachförderung.

Die Herkunftssprachen werden im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Grundätzen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren erwähnt, nämlich dem Recht des Kindes, seine Sprache und die Kultur seines Herkunftslandes zu pflegen (EDK, 1991, s. Kasten). Die bereits 1972 formulierte Empfehlung, den herkunftssprachlichen Unterricht – auch als Unterricht für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) bekannt – in die Regelstruktur einzubinden, bleibt bis heute uneingelöst. Innovative Projekte wie jene des Bundesamts für Kultur (BAK) greifen in das Schweizer Schulsystem ein, um die Zusammenarbeit zwischen ausländischen und einheimischen Lehrkräften zu fördern. Eine langfristige und systematische Implementierung einer integrativen Sprachförderung blieb bisher aus. Das vorliegende Positionspapier zeigt einige Handlungsfelder für die Entwicklung der Familien- und Erstsprachen mittels innovativer Modelle auf, ebenso denkbare Entwicklungsmöglichkeiten einer Bildung gelebter, lebensweltlicher Mehr-

sprachigkeit. Eng damit verbunden ist eine Aufwertung des herkunftssprachlichen Unterrichts.

**«Sprachen der Migration sind ein Potenzial», sagt die EDK**

In den 1985 weiter ausdifferenzierten «Empfehlungen zur Förderung fremdsprachiger Kinder» (EDK, 1991) wird mit dem neu angefügten Punkt, das «Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen», erstmals auf eine spezifische Stärke der Ausländerkinder hingewiesen (Gretler, 1998: 180). Aktuell unterstreicht dieses höchste Bildungsorgan der Schweiz auf seiner Website Sprachen und Austausch, die positiven Aspekte und die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit und der Erstsprache: «Die EDK setzt sich für die Förderung der Mehrsprachigkeit und die Förderung von Austausch und Mobilität ein. Die Förderung in der Schul- und Erstsprache ist wichtig für eine gelingende Schullaufbahn». Auch der Lehrplan 21, Fachbereich Sprachen,

äussert sich im einleitenden Unterkapitel positiv zur Didaktik der Mehrsprachigkeit als «vielfältiges dynamisches Repertoire mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Kompetenzen bzw. Sprachen». Er verweist auf die Synergien zwischen den Sprachfächern, die beim Sprachenlernen entstehen, denn «Schülerinnen und Schüler greifen beim Sprachenlernen auf bereits Gelerntes zurück und erweitern so ihr mehrsprachiges Repertoire effizient. Mehrsprachigkeit kann in allen Fachbereichen gefördert und genutzt werden» (ERZ, 2016).

Wenn die EDK und der Lehrplan 21 die funktionale Mehrsprachigkeit propagieren, sind damit die schulisch erlernten Fremdsprachen (zweite Landessprache und Englisch) gemeint, nicht aber die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Die Sprachen der Migration sind (noch) nicht als Potenzial erkannt, ebenso wenig der HSK-Unterricht. So ergibt die Suchfunktion «HSK» im Lehrplan 21 für die meisten Kantone einen einzigen Treffer, der aus zwei Sätzen besteht: «Im Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) erweitern die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler Kompetenzen in ihrer Erstsprache und Kenntnisse über ihre Herkunftskultur. Das Angebot des HSK-Unterrichts in der Schule wird kantonale geregelt.» Diese kantonale Hoheit erschwert eine Weiterentwicklung dieser Erstsprachförderung und verunmöglicht eine minimale inhaltliche Koordination mit der Regelstruktur (ERZ, 2016).

Der Blick in die von der EDK im April 2022 veröffentlichte Übersicht über die gesetzlichen Grundlagen der einzelnen Kantone zeigt einen föderalistischen Flickenteppich: Einige Kantone (NW, UR) sowie Liechtenstein verfügen über keinerlei spezielle Rahmenbedingungen für den HSK-Unterricht, während andere ausführliche Bestimmungen kennen und auf ihren Websites umfangreiche Hinweise zur Verfügung stellen (EDK, 2022). Lediglich im Lehrplan des Kantons Zürich, Fachlehrplan Sprachen, gibt es jedoch einen expliziten Hinweis auf Kooperationen: «Zugleich kann durch die Zusammenarbeit von Lehrpersonen der Regelklasse mit Lehrpersonen des DaZ-Unterrichts und der Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) die gezielte Sprachförderung koordiniert und verstärkt werden» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017: 7).

Gestützt auf das Sprachengesetz des Bundes von 2007 kann das Bundesamt für Kultur (BAK) seit 2011 Finanzhilfen für Projekte zur «Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache» (Art. 11 SpV) gewähren, nebst der Projektförderung der «Landessprachen im Unterricht» (Art. 10 SpV). Das BAK publiziert die Zusammenstellungen der bisher geförderten Projekte: <https://www.edk.ch/de/themen/transversal/sprachen-und-austausch>

Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften vom 5. Oktober 2007 (Sprachengesetz SpG, SR 441.1) und auf den Artikel der Verordnung vom 4. Juni 2010 über die Landessprache und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (SpV, SR 441.11).

### **Integrative Sprachförderung berücksichtigt Herkunftssprachen**

Der von Ingrid Gogolin eingeführte Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit umfasst sehr viel mehr Sprachen als die Landessprachen und Englisch (Gogolin, 2017). Es wäre an der Zeit, die am häufigsten vertretenen Herkunftssprachen in die Regelstruktur einzubinden – etwa in Form von Frei- und Wahlpflichtfächern –, obschon es unmöglich ist, alle Erst- und Familiensprachen zu berücksichtigen. Im schweizerischen Grenzkanton Basel-Stadt (Giudici & Bühlmann, 2014:45) sowie in einigen Nachbarländern bzw. Teilen davon ist dies bereits heute der Fall, etwa in Nordrhein-Westfalen (Haller, 2021) oder in Sachsen (Sächsisches Bildungsinstitut, 2015). In Hamburg erhalten Kinder ab dem ersten Schuljahr an sechs bilingualen Grundschulen täglich Unterricht auf Deutsch und in der jeweiligen Partnersprache (Italienisch, Spanisch, Portugiesisch oder Türkisch). In einigen Hamburger Stadtteilschulen kann eine 2. und 3. Fremdsprache im Wahlpflichtbereich bzw. als Wahlpflichtfach am Gymnasium belegt werden, nämlich Arabisch, Chinesisch, Farsi, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch und Türkisch als Abiturfach im Schuljahr 2020/21 (Hamburg.de/ Behörde für Schule und Berufsbildung 2020). In diesen Beispielen wird der Mehrwert der Erst- und/oder Familiensprache anerkannt und schulisch gefördert. Laut einer Studie von Binanzer & Jessen (2020: 242) wünschten sich mehrsprachige Jugendliche grösstenteils eine stärkere Berücksichtigung ihrer Herkunftssprachen und sehen Optimierungspotenzial bezüglich Berücksichtigung und Wertschätzung des sprachlichen Mehrwerts seitens ihrer Lehrpersonen (2020: 227).

**«Wie lassen sich HSK-Lehrpersonen in multiprofessionelle Teams integrieren?»  
Petra Hild,  
Regina Scherrer und  
Sabrina Marruncheddu,  
PHZH**

# «Unter der integrativen Sprachförderung wird die Förderung der *critical language awareness* und der individuellen Mehrsprachigkeit verstanden. Diese Ansätze gehen über die einzelnen Sprachen hinaus und erlauben eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sprache als soziale Praxis.»

Edina Krompák, PHLU

Zukunftsweisend für eine umfassende Sprachförderung ist das Zitat von Edina Krompák im Umfeld ihres neuen BAK-Projektes: «Unter der integrativen Sprachförderung wird die Förderung der *critical language awareness* und der individuellen Mehrsprachigkeit verstanden. Diese Ansätze gehen über die einzelnen Sprachen hinaus und erlauben eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sprache als soziale Praxis» (persönliche Mitteilung via E-Mail, 15. Juli 2022).

Die vom BAK geförderten Projekte machen bei der Valorisierung der Migrationssprachen nicht halt; sie zielen beispielsweise mittels innovativer Modelle auf strukturelle Rahmenbedingungen ab, indem eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen dem Parallelsystem HSK-Kurse und der Regelstruktur angestrebt wird. Aufgrund der Teilautonomie können Schulleitungen Kooperationen mit HSK-Lehrpersonen eingehen, indem sie für punktuelle Projekte Ressourcen umla-

gern (Zingg et al. 2020: Kapitel Didaktischer Kommentar/ Organisation). Die immer wieder erwähnten Reflexionen über Sprachstrukturen, z.B. mit dem Ansatz Begegnung mit Sprachen / *Eveil aux langues* (EDK, 2012: 12) genügen nicht, um eine wirkliche Anerkennung und Einbindung der Erstsprachen herbeizuführen.

## Erprobte Modelle integrieren den Herkunftssprachenunterricht

Das BAK unterstützt seit 2011 innovative Projekte zur Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrem Erstspracherwerb (s. Kasten). Die drei neusten vom BAK finanzierten Projekte intendieren die Integration von HSK-Lehrpersonen in die multiprofessionellen Teams der Volksschule und somit in die Regelstruktur. Das Schulentwicklungsprojekt «Mehrsprachige integrieren – für eine sprach- und diversitätssensible Schulkultur» (2022–2024) von Petra Hild, Regina Scherrer und Sabrina Marruncheddu – drei Dozentinnen der Pädagogischen Hochschule Zürich – fokussiert die Zusammenarbeit zwischen HSK-, DaZ- und Klassenlehrpersonen. Ihre zentrale Frage lautet: «Wie lassen sich HSK-Lehrpersonen in multiprofessionelle Teams integrieren?» Das Projektteam beabsichtigt durch die Integration der HSK-Lehrpersonen und ihrem somit möglichen Beitrag zur Schulkultur, das Lernen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu fokussieren und zu stärken (persönliche Mitteilung via E-Mail von Regina Scherrer vom 18. Juli 2022).

Das Projekt «Mehrsprachige Bildungsräume» (Pädagogische Hochschule Luzern in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen) steht unter der Leitung von Edina Krompák und kooperiert mit Akteurinnen und Akteuren an Pädagogischen Hochschulen. Krompák führt dazu aus: «Die Zusammenarbeit der HSK-Lehrpersonen, Klassenlehrpersonen, Dozierenden und Studierenden – des sogenannten multiprofessionellen Teams – fördert die Sichtbarkeit und Wertschätzung der HSK-Kurse sowohl in der Regelschule als auch auf Hochschulebene und erlaubt einen breiten und multidirektionalen Wissenstransfer unter den Beteiligten (Wissenstransfer aus der Forschung in die Lehre, aus der Lehre in die Praxis, aus der Praxis in

1972 publizierte die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren die «Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder» und fordert darin die Kantone auf, geeignete Massnahmen zu treffen, um jede Diskriminierung in der Schule zu vermeiden. In diesem Dokument wird der Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) erstmals erwähnt mit der Empfehlung, diesen in das obligatorische Schulprogramm aufzunehmen. In den darauffolgenden Jahren wurden diese Ziele weiter ausformuliert. Den Kantonen wird empfohlen, einen unentgeltlichen zusätzlichen Unterricht in der Umgangssprache anzubieten und eine Förderung in der heimatlichen Sprache zu unterstützen. Zudem seien bei Promotions- und Selektionsentscheiden die Fremdsprachigkeit und das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen. Selbst nach fünfzig Jahren wurden viele dieser Hinweise nicht umgesetzt. Die «Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder» wurden im Jahr 1991 letztmals aktualisiert (EDK, 1991).

<https://www.sprachenunterricht.ch/content/links>

die Lehre und Forschung)» (persönliche Mitteilung via E-Mail von Edina Krompák vom 15. Juli 2022).

Ein weiteres Projekt ist an der Pädagogischen Hochschule Bern angesiedelt. Das von der Autorin und Chloé Manfredi initiierte forschungsbasierte Entwicklungsprojekt «A l'abordage – Pour une exploration de la langue au travers des histoires. Usages de la littérature jeunesse dans les dispositifs d'enseignement plurilingue – L'exemple du français deuxième langue et langue d'origine» fokussiert nebst der Zusammenarbeit zwischen HSK-Lehrpersonen und der Regelstruktur der Volksschulen zusätzlich diejenige mit den Mediatheken. Dabei soll die Sichtbarkeit sowohl der mehrsprachigen Lernenden als auch der HSK-Lehrpersonen, in der Westschweiz unter der Bezeichnung *enseignant.e.s des cours de langue et de culture d'origine (LCO)* bekannt, unterstrichen werden, wie Chloé Manfredi die Zielsetzung auf den Punkt bringt: «Afin de donner plus de visibilité au plurilinguisme effectif des élèves, un petit corpus de littérature jeunesse dans une autre langue de la famille LCO sera identifié et mis à disposition de la communauté scolaire (enseignant.e.s ordinaires, enseignant.e.s LCO, médiathécaires).» (Projektbeschriftung Januar 2022). All diese Entwicklungsarbeiten in multiprofessionellen Teams explorieren die Kooperation mit der Regelstruktur; dank der finanziellen Unterstützung des Bundesamts für Kultur arbeiten die HSK-Lehrpersonen in diesen Entwicklungsprojekten unter guten Rahmenbedingungen. Die bereits 1972 in den Grundsätzen erwünschte Integration der Erstsprachförderung (EDK, 1991) würde der herrschenden Marginalisierung der HSK-Lehrpersonen entgegenwirken (Hild & Scherrer, 2020).

### **Translanguaging ermöglicht eine neue Bedeutsamkeit**

Das Konzept von *Translanguaging* ermöglicht eine andere Sichtweise auf das gesamte Repertoire der Sprachen (García & Li, 2015; Krompák, 2015). So erlaubt der Leitbegriff *Translanguaging* mit seinem konzeptuellen Rahmen einen neuen Blick auf Mehrsprachigkeit und pädagogische Praktiken und spricht den lebensweltlich mehrsprachigen Lernenden eine andere Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit zu. Die daraus entstehenden didakti-

schen Ansätze streben eine Aufhebung der Trennung zwischen den Sprachen an. Dieser vernetzende Ansatz zwischen den Sprachen zeichnet sich in den Positionen des Europarates ab. So definiert er Plurilingualismus, also die individuelle Mehrsprachigkeit, folgendermassen: «Die Tatsache, dass sich die Sprachlernerfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (...). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren» (Council of Europa, 2001: 17).

So erstaunt es, dass die Migrationssprachen nicht in die nationale Sprachenstrategie von 2004 aufgenommen wurden, obwohl der Europarat das Lernen aller Sprachen (Schulsprache, Herkunfts-/Migrations- und Fremdsprachen) in einen verbindenden Kontext gesetzt hat (Sprachenplattform Europarat, in: EDK, 2012: 6).

Vor diesem Hintergrund kann festgestellt werden, dass das defiziente Konzept der Migrationssprachen weiterhin die Schulstrukturen und das Verständnis dominiert. Nach Ansicht der Autorin verharret die Schule weiterhin in einem monolingualen Habitus und der HSK-

Unterricht steht unter ständigem Legitimationsdruck (Gogolin, 1994; Haller, 2021: 61; Krompák, 2015: 120). Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts könnte eine Scharnierfunktion einnehmen, nicht zuletzt, um den Mehrwert der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler vermehrt anzuerkennen und schulisch koordinierter zu fördern (Hutterli, 2012: 68ff). Dabei könnte der HSK-Unterricht die Dualität von Erst-, Zweit- und Drittsprache durchbrechen und alle Lernenden für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Sinne von *Translanguaging* – der Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires in Schule und Unterricht – sensibilisieren (García & Li, 2015; Krompák, 2018). Eine Good Practice existiert bereits, nicht zuletzt aufgrund der vom BAK geförderten Projekte, die dem Ziel eines gemeinsamen Kompetenzmodells für alle Sprachen folgen und sämtliche sprachliche Ressourcen der Lernenden und Lehrenden miteinbeziehen (Bildungsdirektion Kanton Zürich (in Überarb.); Giudici & Bühlmann, 2014; Mehlhorn, 2017; Zingg et al., 2020). Aufgrund der obigen Ausführungen plädiert die Autorin dieses HSK-Positionspapiers für die Aktualisierung der 1991 letztmals überarbeiteten «Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder», so dass das gesamte sprachliche Repertoire mehrsprachig aufwachsender Lernender berücksichtigt wird und über den bisherigen Rahmen der Schul- und Fremdsprachen hinausreicht, ganz im Sinne einer sprach- und diversitätssensiblen Schulkultur, die für mehr Chancengerechtigkeit sorgt.

«Afin de donner plus de visibilité au plurilinguisme effectif des élèves, un petit corpus de littérature jeunesse dans une autre langue de la famille LCO sera identifié et mis à disposition de la communauté scolaire (enseignant.e.s ordinaires, enseignant.e.s LCO, médiathécaires).»  
Irène Zingg et Chloé Manfredi, PHBE.

## Literatur

- Bildungsdirektion Kanton Zürich** (in Überarb.). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)*. Erlassen vom Bildungsrat am 28. Februar 2011. 3. Aufl. April 2013. Zürich: Volksschulamt.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich** (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich. Fachlehrplan Sprachen*. Zürich: Bildungsdirektion Kantons Zürich.
- Binanzer, A. & Jessen, S.** (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht* 25 (1), S. 221–225.
- Council of Europe** (2001). *Cadre européen commun pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Online unter <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (30.11.2022)
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)** (2022). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): rechtliche Grundlagen, inkl. Anhang mit Links zu weiterführenden Informationen*. IDES-Dossier. Stand 4. April 2022. Bern: EDK.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)** (2012). *Forum Sprachen 2012. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Curricula der Schweiz. Umsetzung in den aktuellen Lehrplänen, Auswirkungen auf die Lehrmittelentwicklung, Einfluss auf die Lehrerbildung und Zusammenspiel mit der Forschung & Entwicklung*. Bern: EDK. Online unter: [https://edudoc.ch/record/112619/files/forum\\_sprachen\\_2012\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/112619/files/forum_sprachen_2012_d.pdf) (30.11.2022)
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)** (1991). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder* vom 24. Oktober 1991 (mit Bestätigung der Beschlüsse vom 2. November 1972, 14. November 1974, 14. Mai 1976 und 24. Oktober 1985). Online unter: <https://www.sprachenunterricht.ch/content/links> (30.11.2022)
- ERZ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern)** (2016). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- García, O. & Li, W.** (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: O. García, S. Boun & W. E. Wright (Eds.). *The Handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223–240). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Giudici, A. & Bühlmann, R.** (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Gogolin, I.** (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I.** (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: M. Becker-Mrotzek & Roth, H.-J. (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–54). Münster u.a.: Waxmann.
- Gretler, A.** (1998). Die EDK-Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder im Verlauf der Zeit. In: Lanfranchi, A. & Hagmann, T. (Hrsg.). *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Zürich, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, S. 179–183.
- Haller, P.** (2021). *Türkischer Herkunftssprachenunterricht an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Befragung von (angehenden) Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Hamburg.de/ Behörde für Schule und Berufsbildung.** *Fremdsprachenunterricht* (2020). Online unter: <https://www.hamburg.de/steigerung-der-bildungschancen/14243862> (30.11.2022)
- Hild, P. & Scherrer, R.** (2020). Marginalisierung engagierter und kompetenter Lehrer\*innen. *VPOD Bildungspolitik* 219, S. 25–28. Online unter: <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=4088> (30.11.2022)
- Hutterli, S.** (Hrsg.). (2012). *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Krompák, E.** (2018). Promoting Multilingualism Through Heritage Language Courses: New Perspectives on the Transfer Effect. In: Berthele, R. & Lambelet, A. (Ed.). *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children. Interdependence or Independence?* Bristol: Multilingual Matters, p. 141–160.
- Krompák, E.** (2015). Chancengerechtigkeit durch sprachliche Bildung von Mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Haenni Hoti, A. (Hrsg.). *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*. Bern: EDK.
- Mehlhorn, G.** (2017). Inklusion von Herkunftssprachenlernenden in den Fremdsprachenunterricht Russisch. In: E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 210–220.
- Sächsisches Bildungsinstitut** (Hrsg.) (2015). *Rahmenlehrpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Radebeul, Sächsisches Bildungsinstitut. Online unter: [https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21\\_02\\_11\\_HR\\_Rahmenplaene\\_herkunftssprachlicher\\_Unterricht.pdf](https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11_HR_Rahmenplaene_herkunftssprachlicher_Unterricht.pdf) (30.11.2022)
- Zingg, I., Ouahes, K., Jann Ait Bahmane, N., Koch, T., Gribaleva, L., Isufi, S., Hügli, F., Lanzoni, S. & Ricklin, L.** (2020). *Ideenset Mehr Sprachen für alle*. Bern: Medien Online PH Bern. <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-mehr-sprachen-fuer-alle> (30.11.2022)



**Marco Scorti**

Insel

2016

Gouache sur papier

24 x 32 cm

## LE MATÉRIEL DIDACTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ET CULTURES D'ORIGINE : PLURALITÉ DE REGARDS ET DE PAROLES

Die Veröffentlichung (2016) und Übersetzung der "Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht", die unter der Leitung von Prof. Dr. B. Schader entwickelt wurden, hat in der Schweiz den Weg geebnet für verschiedene Weiterbildungen von HSK-Lehrpersonen, die so die eigenen Unterrichtspraktiken und Haltungen neu betrachten konnten. Der vorliegende Beitrag beschreibt exemplarisch die Verbreitung und Aneignung dieses Unterrichtsmaterials und hofft damit, einen Rahmen zur Unterstützung des herkunftssprachlichen Unterrichts und Anerkennung der Herkunftssprachen als einen selbstverständlichen Teil der Schullaufbahn der Schüler:innen in der lateinischen Schweiz zu bieten.

● Josianne Veillette & Spomenka Alvir  
| HEP-Bejune, Tamara De Vito & Sabrina Marruncheddu | PH Zurich, Maria de Lurdes Gonçalves | Ambassade portugaise en Suisse, Paola Riviaccio

Cet article rassemble les contributions d'auteurs participant activement à un projet visant la promotion de la langue et culture d'origine (LCO) ou langue d'héritage (LH)<sup>1</sup> en Suisse. Un ouvrage didactique, appelé *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* et composé de 6 cahiers, servira de fil rouge. Des formations destinées aux enseignants LCO ont en effet été organisées autour de ces cahiers, publiés en allemand en 2016 aux éditions Orell Füssli sous la direction du professeur Dr. Basil Schader. En coopération avec les enseignants LCO de différents pays travaillant au département International Projects in Education (IPE) de la Haute école pédagogique de Zurich (HEP Zurich), le matériel a été traduit en neuf langues et est [téléchargeable](#) en ligne. Ses destinataires sont variés : les enseignants LCO souhaitant améliorer leurs pratiques, ceux cherchant à se rapprocher de la filière régulière ou, encore, les institutions responsables de l'enseignement de la LH désireuses d'offrir un matériel unique et manquant sur le marché.

L'enseignement des LH en Suisse a ses spécificités : l'ancrage dans une ou plusieurs communautés, l'affiliation institutionnelle (consulats ou associations des parents), la disponibilité, ou non, de moyens pédagogiques, la volonté et la disposition du corps enseignant à être formé à la didactique de la LH dans un contexte de migration. Cette contribution aborde quelques-uns de ces enjeux<sup>2</sup>. Nous verrons d'abord en quoi les cahiers de Schader viennent pallier le manque de matériel didactique en LH, pour ensuite nous attarder sur leurs apports concrets auprès des enseignants LCO. Enfin, les formatrices de la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) feront part d'une formation prévue en Suisse romande, en vue de combler le fossé et l'inégalité dans les moyens didactiques mis à disposition des enseignants LCO.

Par cette réflexion collective, l'article s'articule autour des questions suivantes : quelles sont les caractéristiques et contributions des cahiers didactiques de Schader pour l'enseignement de la LH ? Quels types de réinvestissements concrets permettent-ils ?

1 Les deux appellations seront utilisées de manière alternée.

2 Plusieurs publications et rapports (cf. la bibliographie) ont déjà traité de ces enjeux. Par ailleurs, les termes utilisés dans cette contribution sont issus de l'ouvrage de Giudici et Bühlmann (2014).



## Quelles sont les caractéristiques des cahiers didactiques de Schader et en quoi contribuent-ils à l'enseignement des LH ?

Le *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* est né d'un réel besoin du terrain. Il manquait en effet jusqu'alors un ouvrage faisant état des défis liés à ce type d'enseignement, tant sur la question de l'hétérogénéité des classes (âges et compétences linguistiques) que sur la formation des enseignants LCO ou sur son intégration dans le système scolaire du pays de résidence.

Ce *Matériel* est composé de six parties : la première consiste en un volume théorique (« Principes et contextes ») qui traite des méthodes d'enseignement actuelles, de diverses formes d'évaluation et de la coopération possible avec l'école ordinaire. Ce volume théorique est accompagné de 5 cahiers qui abordent chacun des pistes didactiques spécifiques. Le premier cahier offre des idées pour motiver les élèves dans l'apprentissage de l'écrit, tandis que le deuxième suggère des activités pour initier les élèves à la lecture et les aider à gagner en fluidité. Le troisième cahier sur la promotion de l'oral donne des exercices pratiques liés à l'oralité. Il est suivi d'un cahier consacré à la compétence interculturelle qui aborde les problématiques du vivre ensemble dans une société plurielle. Enfin, le dernier cahier traite de la façon dont l'enseignement LCO peut contribuer au développement de stratégies d'apprentissages pouvant accompagner les élèves durant toute leur vie.

La création du matériel s'inscrit dans le contexte des recommandations de la CDIP<sup>3</sup> du 24 octobre 1991 sur la scolarisation des enfants de langue étrangère. Depuis plusieurs années, la Pädagogische Hochschule Zurich (HEP Zurich) et le « Volksschulamt » (Office de l'école obligatoire) travaillent de concert afin d'offrir des formations ciblées pour répondre aux besoins des enseignants LCO. Grâce au soutien de l'Office Fédéral de la Culture (OFC) et du Fonds de Loterie du Canton de Zurich, il a été possible de créer en 2016 ce nouveau matériel, qui tient compte des spécificités et des défis liés à l'enseignement des LH.

## L'ensemble du matériel didactique de Schader confirme par ailleurs la nécessité d'enrichir les pratiques professionnelles des enseignants par de nouvelles approches didactiques liées aux compétences interculturelles, et de construire et d'améliorer la collaboration avec l'enseignement régulier.

Divisée en trois phases, la formation à la didactique proposée par la HEP Zurich aborde chacune des pistes offertes par ce matériel (promouvoir l'oral, l'écrit, la lecture et la compétence interculturelle dans la première langue) au travers de ses différents cours. Les aspects théoriques du volume « Principes et Contextes » ainsi que les stratégies et techniques d'apprentissage présentées dans les cahiers sont traités tout au long de la formation. Enfin, la formation comprend plusieurs scénarii didactiques et des vidéos se déroulant dans la classe des cours LCO, afin d'illustrer des tâches et des actions pédagogiques.

Depuis, plusieurs projets d'adaptation ou d'application ont été mis en place. Inspirées par les cahiers de Schader, des personnes impliquées dans l'enseignement de la langue arabe du canton de Zurich développent actuellement des livres scolaires pour tous les niveaux de cours LCO en arabe. En outre, la communauté tamoule a traduit ce même matériel ; d'ici deux ans, tous les enseignants de tamoul en Suisse seront formés sur le même modèle de formation de la HEP Zurich. Suivant cet enthousiasme d'adaptation des cahiers l'OFC a, de son côté, encouragé la diffusion du matériel et la formation en Suisse romande et au Tessin, perspectives qui seront soulignées en conclusion de cet article.

Les cahiers de Schader insufflent donc une nouvelle dynamique au sein des cours LCO ; ce matériel a été l'occasion, pour l'Institut de coopération et de langue portugaise (Camões) de l'Ambassade du Portugal à Berne, d'interroger les postures didactiques de son corps enseignant.

Spomenka Alvir  
Coordinatrice de projets, HEP-BEJUNE



Tamara De Vito  
Dozentin, PH Zurich



Sabrina Marruncheddu  
Collaboratrice scientifique, PH Zurich



Paola Riviaccio  
Enseignante de langue et de culture italienne



Maria de Lurdes  
Gonçalves  
Coordinatrice de l'Enseignement Portugais, Ambassade, Berne



Josianne Veillette  
Professeure, HEP-BEJUNE



<sup>3</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

# Le matériel de Schader offre aux enseignants une variété d'activités, qu'ils peuvent adapter à leur propre contexte d'enseignement, voire même de créer une séquence didactique attentive aux objectifs déjà fixés par les cours LCO.

## Les cahiers didactiques de Schader : quels réinvestissements concrets en langue portugaise ?

Afin de répondre à notre deuxième question posée en introduction, la coordinatrice de l'enseignement de langue portugaise en Suisse fait part d'une expérience démontrant la manière dont les cahiers de Schader ont impacté la réflexion sur les concepts pédagogiques et didactiques de l'enseignement du portugais LH, qui sont définis par le QuaREPE<sup>4</sup> (Grosso, 2011).

Une journée de formation a été initiée par la Coordination de l'enseignement portugais (CEPE) en Suisse pour éclairer et interroger les pratiques en cours, en miroir avec le matériel de Schader et, plus particulièrement, avec le volume théorique (« Principes et Contextes »). Tous les enseignants de portugais ont ainsi été invités à lire et à analyser celui-ci selon deux axes : i) quelles sont les principales idées à retenir ? ii) dans quelle mesure ces idées peuvent être liées aux lignes directrices du QuaREPE et à ses propres pratiques enseignantes ? Ces réflexions ont été l'occasion, pour l'ensemble des enseignants présents, d'échanger sur les apports du matériel dans leurs pratiques.

Deux éléments principaux sont ressortis de ces discussions. D'abord, les apports théoriques ont permis aux enseignants de saisir l'importance de la LH dans la construction identitaire des élèves. En effet, les identités ne sont pas statiques, elles se transforment en fonction des expériences et des situations vécues. Les contextes d'enseignement de la LH offrent ainsi un espace au sein duquel les élèves peuvent développer et affirmer leurs identités multiples et pluriculturelles, en apprenant davantage sur leurs langues et cultures d'origine dans un environnement sécurisé. La seconde portée de ces cahiers est liée aux expériences

d'apprentissage spécifiques à la LH. En effet, le plurilinguisme est à concevoir en tant que valeur et compétence permettant de bonifier les répertoires linguistiques, communicatifs et culturels des élèves. L'ensemble du matériel didactique de Schader confirme par ailleurs la nécessité d'enrichir les pratiques professionnelles des enseignants par de nouvelles approches didactiques liées aux compétences interculturelles, et de construire et d'améliorer la collaboration avec l'enseignement régulier.

Le QuaREPE s'inscrit assurément dans la même orientation conceptuelle que les cahiers de Schader. Mais cette journée de discussion des enseignants de portugais a permis de remettre les questions de l'identité plurielle des élèves et de l'importance de la collaboration de l'ensemble du corps enseignant au centre de leurs préoccupations. Elle a aussi eu comme effet concret d'engager la CEPE dans le développement actuel des formations en Suisse romande. Avec des collègues de différents cantons, des Hautes écoles pédagogiques et des coordinateurs des enseignants LCO, la CEPE espère pouvoir transmettre cette expérience dans le cadre de ce nouveau projet romand, organisé par la HEP-BEJUNE.

## De la production des textes à l'expression des émotions : appropriation du matériel par une enseignante italienne

Le matériel didactique développé par Schader a été l'occasion d'interroger des orientations pédagogiques mais aussi, d'ouvrir vers de nouvelles perspectives didactiques et collaboratives. Une enseignante d'italien s'est de son côté inspirée d'activités proposées dans l'un des cahiers afin de concevoir ses cours.

Une expérience d'application d'activités tirées du premier cahier (« Promouvoir l'écrit dans la langue première : pistes didactiques 1 ») a été réalisée dans le cadre des cours de langue et culture italiennes pour des classes formées d'élèves âgés de 11 à 15 ans. En règle générale, les élèves possèdent un bagage linguistique qui leur permet de communiquer oralement (langue standard ou dialectale) dans le contexte familial. Mais ils éprouvent souvent des difficultés à s'exprimer à l'écrit et, surtout, de manière organisée et structurée. À l'instar

<sup>4</sup> QuaREPE (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro), Cadre de Référence pour l'Enseignement Portugais à l'Étranger, inspiré du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, 2001).

des principes évoqués dans le volume théorique de Schader, il est impératif de pallier ces lacunes pour éviter que ces élèves ne perdent le lien avec la langue écrite de leur langue d'origine/d'héritage. Non seulement ce cahier souligne l'importance d'entrer dans l'écrit, mais il propose aussi de nombreuses séquences concrètes favorables au développement de ces compétences à l'écrit.

Un autre principe théorique de Schader – soit la valorisation de la dimension identitaire et affective à travers le renforcement de la culture d'origine, tout en soutenant le processus d'intégration des élèves dans leur pays d'accueil – a inspiré la conception des activités en classe autour du thème des *vacances d'été*. Ces activités peuvent en effet jouer un rôle important dans le cadre de vie des élèves, particulièrement durant la période de pandémie que nous avons connue, où les vacances dans le pays d'origine ont été plus rares et, de ce fait, chargées d'émotions.

Suivant la consigne, les élèves devaient décrire leurs vacances à partir d'un schéma conceptuel, en identifiant les différents lieux visités. L'objectif était d'aider les élèves à développer et à organiser leurs idées par associations, activité tout à fait adaptée à des groupes hétérogènes sur le plan des connaissances linguistiques tels que sont les groupes de LCO. Dans un deuxième temps, les élèves ont préparé une frise chronologique en carton qui leur a permis de mieux structurer un texte selon un ordre chronologique concret (introduction/développement/conclusion). Ces frises chronologiques ont été l'occasion, pour les élèves, d'employer différents connecteurs temporels en fonction de leurs niveaux de langue, tâche didactique qui correspond également à des classes multiniveaux.

Toujours en nous inspirant des activités proposées par le cahier, nous avons recueilli au tableau tous les syntagmes verbaux utiles relevant du champ lexical « vacances » (tels que *sono stato, ho visitato, ho mangiato, ho incontrato*), afin d'encourager l'acquisition du vocabulaire de la langue standard. Les élèves ont finalement été amenés à composer des petits poèmes qui ont rendu possible la valorisation de l'expression de leurs émotions et la dimension affective de leur expérience.

Cette expérience souligne que le matériel de Schader offre aux enseignants une variété d'activités, qu'ils peuvent adapter à leur propre contexte d'enseignement, voire même de créer une séquence didactique attentive aux objectifs déjà fixés par les cours LCO. Ceci se révèle être d'une grande utilité dans un contexte d'enseignement caractérisé par le manque de matériel spécifique. Les compétences transversales, suggérées entre autres dans le cahier interculturel, favorisent une intégration des cours LCO au sein d'un enseignement plus large, qui va au-delà des seules compétences linguistiques.

### Quelles perspectives pour le matériel didactique de Schader en Suisse romande ?

Les exemples présentés dans cette contribution constituent, en quelque sorte, un miroir grossissant de la situation dans l'enseignement de la LH. Les contributions de cet article nous rappellent en effet à quel point ce type d'enseignement est particulier à chaque langue. Mais elles montrent aussi combien il est nécessaire de disposer d'un matériel didactique cohérent et complémentaire à l'enseignement des langues, et en particulier de la LH, en mesure de favoriser l'interdépendance de ces didactiques. La diversité des ancrages des auteurs de cette contribution atteste enfin de l'importance d'associer plusieurs acteurs œuvrant à différents niveaux. Les spécificités de l'enseignement de la LCO/LH s'inscrivent dans les structures parallèles à l'école publique, rendant d'autant plus compliquée la construction des liens avec l'école régulière. Les perspectives consistent à mettre sur pied un projet en Suisse romande, afin de mettre en lumière ce matériel de Schader et d'opérer un rapprochement entre les enseignements de la LH et les langues enseignées à l'école.

La promotion des cahiers de Schader offre par ailleurs l'opportunité d'harmoniser les pratiques des enseignants LCO en Suisse romande. En ce sens, la filière de la Formation continue de la HEP-BEJUNE a mis en place, lors de la rentrée académique 2022, une formation en cascade, fédérant trois types d'intervenants : formateurs de formateurs (F3), formateurs d'enseignants LCO (F2) et enseignants LCO eux-mêmes.

Ces journées contribuent ainsi à la reconnaissance de l'enseignement de la LCO/LH dans l'enseignement plus global des langues. Le développement de ce réseau pluridisciplinaire et interprofessionnel, concerné par cette thématique, ouvre enfin la voie à une meilleure intégration des LCO/LH, une collaboration plus étroite avec les enseignants des classes régulières et au développement d'une véritable approche didactique du plurlinguisme.

### Bibliographie

- Conselho da Europa** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa : Asa Editores.
- Giudici, A. & Bühlmann, R.** (2014). *Les cours de langue et de culture d'origine (LCO). Un choix de bonnes pratiques en Suisse*. Études et rapports 36B. Berne : Secrétariat général CDIP.
- Grosso, M. J. & al.** [Dir.] (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Lisboa : Ministério da Educação, DGIDC.
- Schader, B. & al.** (2016). *Principes et Contextes : Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine – Manuel et livre de travail*. Orell Füssli : Zurich.

## L'ENSEIGNEMENT DU PORTUGAIS BRÉSILIEU À GENÈVE : UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE ADAPTÉE AU CONTEXTE LCO

This contribution presents and discusses a didactic sequence to teach comprehension and oral production of a story, in the context of a Brazilian Portuguese as a heritage language course. The sequence, based on a story by the Brazilian author Ziraldo " O Joelho Juvenal ", was conducted with a group of 8 children, aged between 4 and 7 years old. The sequence involves working on the understanding of the narrative-character system, serving the teaching of the heritage language, in the multilingual context of Geneva.

● Carla Silva-Hardmeyer  
| UniGE & Association  
Raizes,  
Sandrine Aeby Daghé  
| UniGE,  
Ana Paula Riccioppo  
| Association Raizes

### Le défi de l'hétérogénéité des compétences langagières des apprenants

La Suisse dispose d'une longue tradition dans l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) qui s'inscrit dans un mouvement de non-discrimination et d'accueil des enfants d'immigrés mais aussi de reconnaissance de leurs langues et cultures (Mottet, 2007 ; Bastin, 2022). Dans le cas du portugais brésilien (LCO), son enseignement est principalement pris en charge par des associations qui développent des méthodologies selon les contextes particuliers de chaque canton et les niveaux d'apprentissage du portugais chez les élèves.

Cinq associations assument actuellement la responsabilité des cours LCO de portugais brésilien dans les cantons de Suisse alémanique et de Suisse romande (Association Brésilienne d'Éducation et Culture (ABEC), Association Raizes, Association Sementes, Association Tupiniquins, Alliance Brésilienne Vallée de Joux (ABVJ)). Chacune d'elles développe un projet pédagogique et didactique élaboré par son

équipe enseignante, en suivant différentes approches de l'enseignement d'une langue et culture (incluant des approches par l'éveil aux langues, par les comparaisons interlinguistiques entre langue d'origine et langue de scolarisation, par le développement de pratiques de compréhension et de production orale et écrite de textes divers). Toutes sont confrontées à l'hétérogénéité des contextes d'enseignement de LCO, en fonction de l'âge des élèves, de leurs compétences langagières contrastées, de leurs différents rapports à la langue orale et à l'écrit et, bien souvent, des profils plurilingues des élèves. Les locuteurs de portugais brésilien LCO sont en effet nombreux à parler une langue autre que le portugais brésilien et que la langue de scolarisation. Cette hétérogénéité des classes nous amène à nous intéresser aux approches didactiques qui prennent en compte les répertoires d'usages et de pratiques plurilingues et pluriculturels (Castelloti & Moore, 2011) et les besoins éducatifs individuels et collectifs des élèves du point de vue de l'enseignement d'une langue d'origine (Sanchez Abchi, 2018 ; Silva-Hardmeyer, 2020).

## Des enjeux linguistiques et culturels indissociablement liés

La pratique d'enseignement retenue pour cet article a été réalisée dans le cadre des enseignements dispensés par l'Associação Raízes, fondée en 1996 et opérationnelle dès 1997. Cette association vise à promouvoir l'intégration des enfants brésiliens et à maintenir leur langue et culture d'origine. Raízes est donc la deuxième association brésilienne, en termes de nombre d'élèves, en Suisse à promouvoir l'enseignement du portugais LCO dans les cantons de Genève et de Vaud. Elle bénéficie du soutien du Département de l'Instruction Publique (DIP) et du Bureau d'intégration des étrangers (BIE) avec l'appui du Consulat général du Brésil à Genève.

Les cours ont lieu en dehors des heures d'école et durent entre 1h30 et 2 heures par semaine. Le projet pédagogique et didactique vise à assurer la construction de connaissances linguistiques et culturelles à travers l'expérience de différentes situations d'enseignement, en favorisant le plaisir de découvrir, de comprendre, de communiquer à l'oral et à l'écrit et d'apprendre la culture par la langue et la langue par la culture en s'inspirant, notamment, du Plan d'études romand (PER). Cette perspective intègre une conception selon laquelle la langue est un phénomène culturel et ne peut en être dissociée. Le projet pédagogique et didactique de l'association a été conçu par Martine Scherer en collaboration avec Ana Paula Riccioppo. Il comporte du matériel construit et adapté en collaboration avec les enseignantes en fonction de l'hétérogénéité des groupes d'élèves.

Les contenus d'enseignement sont organisés en « paquets » thématiques composés de projets (courts ou longs) avec des thèmes transversaux variés (comme la diversité culturelle et linguistique, l'histoire, la géographie, la faune brésilienne, les musiques, les fêtes et dates commémoratives), aussi bien que des thèmes plus scolaires visant la compréhension de différentes situations d'usage de la langue (tels que la famille, la maison, les histoires de jeunesse, la littérature brésilienne, etc.). Chaque thème comporte une séquence d'enseignement permettant de travailler la langue LCO en tant qu'objet d'enseignement et est organisé avec des séquences d'activités englobant

différentes dimensions d'une langue : la compréhension et la production orale et écrite, la lecture et la littérature, le fonctionnement de la langue.

## Un dispositif didactique transposé en classe LCO

Cette contribution a pour but de discuter de la mise en œuvre d'un dispositif didactique visant l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension en lecture et de la production orale dans une classe de portugais brésilien langue d'origine réunissant deux enseignantes et 8 élèves de 4 à 7 ans. Concrètement, la séquence d'enseignement s'est étendue sur 4 périodes de 45 minutes et elle a porté sur un album de l'auteur brésilien Ziraldo, « O Joelho Juvenal / Le Genou Juvénal ».

Développé dans le sillage des travaux d'ingénierie didactique dits de « deuxième génération » (Dolz et Gagnon, 2016), le dispositif de recherche implémenté comporte une forte dimension collaborative entre équipe de recherche et corps enseignant (Sales Cordeiro et Aeby Daghe, 2021). La séquence a donc été planifiée de sorte que l'oral soit à la fois un objet d'enseignement et un moyen de développer d'autres apprentissages, en l'occurrence la compréhension de texte. Silva-Hardmeyer (2020) relève que dans le contexte d'enseignement du portugais langue d'origine, l'oral est présent dans quatre perspectives : 1) en dehors des activités didactiques, en tant qu'élément déclencheur du développement d'autres activités ; 2) en tant que moyen pour développer des apprentissages ; 3) en tant que régulateur d'activités scolaires et disciplinaires ; 4) en tant qu'objet d'enseignement. Les perspectives qui sous-tendent la procédure méthodologique employée pour le développement des capacités langagières sont donc celles de l'oral comme objet et comme moyen de développer les compétences linguistiques.

Le choix d'un album à structure narrative autorise par ailleurs une mise à l'épreuve d'un dispositif didactique orienté sur la compréhension du texte avec le *système récit-personnages* (Aeby Daghe, Blanc, Cordeiro & Liaudet, 2019). Concrètement, il s'agit d'un circuit minimal d'activités initialement élaboré pour la classe de langue de scolarisation et constitué de six phases : (1) Découverte de l'album par la lecture à haute voix de l'enseignante ;

Carla SILVA-HARDMEYER est docteure en Linguistique Appliquée et Étude du Langage (PUC/SP-UNIGE, 2013).



Chargée d'Enseignement en didactique des langues et en enseignement spécialisé (FAPSE/UNIGE). Elle a enseigné le portugais L1 à différents degrés (primaire, secondaire, éducation d'adulte) et l'anglais L2 (entre 1995 et 2015). Elle est formatrice universitaire depuis 2013 dans le domaine de la linguistique appliquée et de la didactique des langues en formation d'enseignant (français et portugais). Depuis 2015, elle est enseignante, formatrice et chercheuse en didactique du portugais LCO.

Sandrine AEBY DAGHÉ est professeure assistante à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation



de l'Université de Genève dans le domaine de la didactique des langues en contexte plurilingue. Elle consacre ses travaux de recherche à l'analyse des interactions didactiques dans des situations d'enseignement où des langues coexistent dans une perspective de recherche descriptive et d'ingénierie didactique.

Ana Paula RICCIOPPO est coordinatrice pédagogique de l'Association Raízes. Elle est titulaire d'une



licence en langues (portugais-anglais) de l'université du Rio de Janeiro. Elle est titulaire d'un CAS en éducation interculturelle de l'Université de Genève. Elle a de l'expérience en tant qu'enseignante de portugais L1 et L2, ainsi que d'anglais L2. Elle est enseignante de Portugais du Brésil Langue et Culture d'Origine depuis 2011.

(2) Appréciation des capacités initiales de compréhension individuelles des élèves ; (3) Identification des personnages de l'album en les dessinant et en explicitant ses choix ; (4) (Re)construction du tableau du système récit-personnages (SRP) de l'album ; (5) Remise en ordre des images clés de l'album par groupes afin de les valider en collectif ; (6) Evaluation de la progression individuelle des élèves. Ces phases visent à focaliser l'attention des élèves sur les relations dynamiques entre les personnages du récit, en les amenant à s'exprimer sur leurs actions, leurs intentions et leurs sentiments de manière à faciliter la construction collective du sens du récit.

La séquence a été proposée par l'une des enseignantes de la classe LCO également chercheuse en didactique des langues et réalisée en collaboration avec la seconde enseignante de la classe. L'ensemble du processus de conception et d'implémentation de la séquence comporte quatre étapes :

1. Adaptation et élaboration d'une séquence visant la production orale collective d'une histoire à partir de la compréhension orale d'un album de la littérature de jeunesse de Ziraldo sur la base du *système récit-personnages*.
2. Réalisation de la séquence par deux enseignant.e.s (E1 et E2) durant 4 périodes de 45 minutes de cours.
3. Analyse de la production collective des élèves en prenant en compte le passage de la langue de scolarisation à la langue d'origine et de la langue d'origine à la langue de scolarisation.
4. Analyse de la séquence en prenant en compte l'usage du tableau SRP dans un contexte plurilingue.

La séquence d'enseignement observée et analysée a été réalisée avec un groupe de 7 élèves âgés de 4 à 6 ans fréquentant régulièrement la classe de portugais brésilien. Le profil de ces élèves est varié, selon leur âge, leur niveau scolaire, leur connaissance de la langue portugaise (à l'oral et à l'écrit). Tous peuvent être considérés comme des enfants bilingues disposant d'un répertoire plurilingue, en contact avec au moins trois langues, dont le portugais (langue d'origine) et le français comme langue familiale ou langue de scolarisation. L'enjeu de cette

contribution est la recherche de dispositifs d'enseignement adaptés au(x) contexte(s) d'enseignement d'une langue d'origine dans le cadre du développement de compétences littérariques plurilingues (Rispaïl, 2011).

La possibilité de transférer le dispositif d'enseignement de la langue de scolarisation à celui de la LCO est intéressante dans une perspective de recherche d'ingénierie didactique en collaboration. Elle permet de questionner les spécificités et les enjeux didactiques de l'enseignement du portugais brésilien LCO à travers trois questions :

- Quelles sont les adaptations de la séquence réalisée en classe de LCO par rapport à celle réalisée en classe de langue de scolarisation ?
- Sur quelles dimensions du processus de production langagière les activités d'enseignement mettent-elles l'accent dans le contexte hétérogène d'une classe de portugais brésilien LCO ?
- Dans quelle mesure le travail sur le système récit-personnages contribue-t-il au développement des capacités langagières des élèves en classe de LCO en prenant en compte le contexte plurilingue ?

### **La séquence d'enseignement : le texte comme point de départ et d'aboutissement des activités en classe LCO**

Voyons ce qu'il en a été sur le terrain. La séquence d'enseignement observée est organisée en 11 activités scolaires (numérotées de 1 à 11) :

1. Préparation pour la lecture de l'album « *O Joelho Juvenal / Le Genou Juvénal* »
  - Exploration de la couverture des albums de la collection « *Cor-pim* ».
  - Exploration de la couverture de l'album « *Le Genou Juvénal* ». Hypothèses sur le contenu de l'histoire.
2. Lecture à voix haute par l'enseignante avec des questions d'anticipation à chaque page
  - L'enseignante lit l'histoire en montrant les images et en posant des questions d'anticipation pour voir ce que les enfants disent.

3. Questions de compréhension orale au groupe classe
  - Est-ce que le nom de la partie du corps a un rapport avec quelque chose ? *Juvenal – Joelho. (La première lettre du mot est la même)*
  - Qu'est-ce que la partie du corps aimait ?
  - Qu'est-ce que la partie du corps n'aimait pas ?
  - Où est-elle allée et que lui est-il arrivé ?
  - Qu'est-ce qu'elle a fait ?
  - Qu'est-ce qui est arrivé à cette partie lorsque la personne a grandi ?
4. Restitution orale de l'histoire avec des images
5. Interprétation de l'histoire « Le Genou Juvénal » à l'aide du SRP
6. Lecture à haute voix par l'enseignante du texte produit par d'autres élèves « Dodô et Davi » avec des questions de compréhension
7. Interprétation de l'histoire « Dodô et Davi » à l'aide du SRP
8. Comparaison entre les deux histoires : similitudes et différences
9. Construction d'une histoire collective à l'oral (enregistrement audio et prise de notes par l'enseignante E2)
10. Illustration (dessin) de l'histoire produite collectivement
11. Enregistrement de la version définitive de l'histoire

La structuration des activités est proche des dispositifs mis en place en classe de langue de scolarisation pour travailler la littérature de jeunesse conformément aux objectifs du Plan d'études romand (2011). Elle comporte également une entrée par le texte et les activités scolaires visant sa compréhension et son interprétation (activités numérotées 1 à 5). Dans un deuxième temps, un accent est mis sur la lecture d'un nouveau texte, « Dodô et Davi », produit par d'autres élèves en classe de LCO sur le modèle de l'album de Zeraldo (activités numérotées 6 à 7). Cette production peut être considérée comme un facilitateur en vue de la production orale visée. Enfin, dans un troisième temps, les élèves construisent

collectivement une nouvelle histoire sur la base des deux textes lus avec l'enseignante.

## La possibilité de transférer le dispositif d'enseignement de la langue de scolarisation à celui de la LCO est intéressante dans une perspective de recherche d'ingénierie didactique en collaboration.

### Des adaptations à la classe de LCO portugais brésilien

Concrètement le recours au travail sur le système récit-personnages (SRP) intervient à l'occasion de deux activités (5 et 7) consacrées à la compréhension de texte. Il est intéressant de remarquer que les enseignantes ont choisi de ne pas recourir à une formalisation sous la forme de tableau (comme dans la proposition originale du travail sur le SRP), mais qu'elles ont privilégié la formulation d'un questionnement oral et d'activités laissant peu de traces écrites. C'est une adaptation importante par rapport au dispositif mis en place dans la classe de langue de scolarisation avec des élèves du même âge.

Une deuxième adaptation réside dans la production collective finale réalisée par l'ensemble des élèves, qui n'existe pas dans la proposition initiale du travail sur le SRP. En classe de LCO, la production collective (voir ci-dessous) est réalisée à l'oral et en portugais par l'ensemble des élèves. Elle atteste d'une prise en compte et d'un réinvestissement en production des dimensions linguistiques (avec la formulation de phrases complètes et complexes en portugais brésilien) et langagières travaillées (présence des formulettes d'ouverture "Era uma vez" et de clôture du texte "Ela ficou muito feliz...") et d'une prise en compte des composantes du SRP, qu'il s'agisse :

- des actions du personnage (« il mangeait... », « il a décidé d'aller chez le médecin pour demander au docteur un médicament... », « il a décidé qu'à chaque fois qu'il mangeait il allait aux toilettes »)
- des intentions du personnage (« Le rêve de Ventre Bobo était de manger et de ne pas avoir mal au ventre »)

- des sentiments et émotions (« il n'aimait pas avoir mal au ventre » ; « il était triste » ; « il est très heureux »)

*A Barriga Bobó (Le Ventre Bobo)*  
*Era uma vez uma barriga que se chamava Bobo.*  
*Ela era grande, redonda, forte e gostava muito de comer.*  
*Ela comia macarrão, bolos, chocolates, balas, batatinha frita, pão de queijo, brigadeiro, frutas e muitas coisas mais.*  
*Ela não gostava de ter dor de barriga. E quando sentia dor ficava muito triste.*  
*O sonho da barriga Bobo era comer e não ter dor. Ela resolveu ir ao médico para pedir um remédio que fizesse que ela não tivesse mais dor quando comesse.*  
*Infelizmente, o médico disse que o único remédio era comer menos.*  
*Ela ficou muito triste.*  
*Então, a barriga decidiu que toda vez que ela comesse, iria ao banheiro para fazer cocô. Assim, a barriga ficava sempre vazia e ela poderia continuar comendo.*  
*Ela ficou muito feliz com sua descoberta.*

Une troisième adaptation manifeste dans l'ensemble des activités réside dans le recours à des formes sociales de travail collectives contrairement à la classe de langue de scolarisation où le travail individuel est plus prégnant. On peut penser ici que les grandes différences au niveau des compétences langagières des élèves sont une des raisons de ce choix de modalité sociale et didactique, en même temps qu'il s'accompagne d'une moindre attention portée à l'évaluation de la progression individuelle des élèves qui reste un défi pour tout.e enseignant.e.

## Conclusion

Le travail sur le système récit-personnages en classe de LCO a permis aux élèves de mieux comprendre le texte initial par la focalisation sur les personnages, leurs actions et leurs intentions. L'influence de ce travail se reflète dans le texte cible collectivement produit à l'issue de la séquence d'enseignement. L'usage du SRP en classe de LCO s'avère donc à la fois pertinent pour les enseignant.e.s de LCO et efficace pour développer les compétences langagières en compréhension à partir d'un album lu à haute voix et en production orale en langue d'origine.

Certes, un mélange entre les activités proposées dans le projet associatif initial et les activités liées au SRP a pu provoquer un certain hybridisme caractérisé par une attention portée au développement des capacités langagières orales des élèves et au développement de leurs capacités de compréhension d'un texte, manifeste dans la structure de la production finale mais on peut faire l'hypothèse que le travail sur les albums et sur le SRP en portugais brésilien et en français est à même de permettre aux élèves de faire des ponts entre le système didactique de la classe de langue de scolarisation et celui de la classe de langue d'origine, de manière à contribuer au développement de compétences de littératie plurilingue.

Concernant, le SRP, les spécificités de l'enseignement en classe de LCO se manifestent dans l'attention portée au développement des capacités langagières orales des élèves permettant à chaque élève de participer en fonction de son niveau et de ses besoins, essentiellement en collectif. Elles restent toutefois à explorer à partir de l'hypothèse que le travail sur le SRP peut contribuer à la construction d'un répertoire linguistique bilingue ou plurilingue selon le profil des élèves. Dans cette optique, les passages d'une langue à l'autre observés au cœur même des interactions en contexte plurilingue méritent d'être finement analysés dans des recherches ultérieures.

**Concernant, le SRP, les spécificités de l'enseignement en classe de LCO se manifestent dans l'attention portée au développement des capacités langagières orales des élèves permettant à chaque élève de participer en fonction de son niveau et de ses besoins, essentiellement en collectif.**



## Bibliographie

- Aeby Daghé, S., Blanc, S., Cordeiro, G. S. & Liaudet, S.** (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par de jeunes élèves. *La lettre de l'AIRDF*, 66, 26-32.
- Bastin, S.** (2022). *Traitements et usages des langues et des cultures d'origine à l'école primaire. Comparaison de dispositifs dans des pays francophones et analyse d'un terrain genevois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Gagnon, R., & Dolz, J.** (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes: quelle ingénierie didactique? *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 36, 109-129.
- Castelloti, V. & Moore, D.** (2011). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia*, 1, 29-33. [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2011-1/Baby2011\\_1castellotti\\_moore.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-1/Baby2011_1castellotti_moore.pdf)
- Mottet, G.** (2007). Les élèves étrangers au cœur de la question pédagogique : émergence d'une nouvelle « catégorie-problème ». *Enjeux pédagogiques : bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 8, 14-15
- Rispail, M.** (2011). Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *Forumlecture.ch*, 1, 1-11.
- Sales Cordeiro, G. & Aeby Daghé, S.** (2021). *Des perspectives pour la recherche participative en didactique du français : une démarche de recherche d'ingénierie didactique en collaboration*. Fribourg : Haute école pédagogique de Fribourg, 2021. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:160794>
- Sánchez Abchi, V.** (2018) Spanish as a heritage language in Switzerland. In K. Potowski (Ed.), *Handbook of Spanish as a Minority/ Heritage Language* (pp. 504-516). Routledge.
- Silva-Hardmeyer, C.** (2020). Gêneros de textos orais no ensino de POLH: uma abordagem didática. *O POLH na Europa: português como língua de herança*, 217.

## FRANÇAIS POUR LES BILINGUES: FÖRDERUNG IN DER HERKUNFTSSPRACHE FRANZÖSISCH IN DER DEUTSCHSCHWEIZ DURCH INTERNE UND EXTERNE DIFFERENZIERUNG

Les élèves bilingues scolarisés en Suisse alémanique qui grandissent avec le français comme langue familiale représentent un cas particulier de "locuteurs d'origine dans l'enseignement des langues étrangères". La problématique de l'encouragement de ces apprenant-e-s peut être abordée par des mesures de différenciation externes ou internes. Dans le cadre de la série de projets "Français pour les bilingues" (2016–2022), soutenue par l'Office fédéral de la culture et les cantons de la Suisse du Nord-Ouest, un modèle de différenciation externe ainsi que des matériaux pour les deux approches, interne et externe, ont été élaborés à l'intention des enseignant-e-s et des responsables de la formation. Tous les matériaux sont disponibles sur internet en libre accès. L'article décrit la problématique sur la base de la littérature de recherche, puis présente les concepts et matériels élaborés dans le cadre des projets.

### ● Mirjam Egli Cuenat | PH FHNW



Prof. Dr. Mirjam Egli Cuenat leitet die Professur Fremdsprachendidaktik und ihre Disziplinen (Französisch und Englisch) am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW. Sie lehrt, forscht und entwickelt auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik und der angewandten Sprachwissenschaft. Ihre Interessensgebiete sind Mehrsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht auf Primar- und Sekundarstufe, Austausch und Mobilität, interkulturelles Lernen, berufsspezifische Sprachkompetenz sowie Curriculumsentwicklung.

### Einleitung

In den Nordwestschweizer Kantonen Aargau, Basel-Stadt, Basel-Landschaft und Solothurn wachsen zwischen 1,3% und 4,8% aller Kinder zwischen 0 und 14 Jahren bilingual mit Französisch auf (Bundesamt für Statistik, 2019). Diese Kinder adäquat in ihrer Herkunftssprache zu fördern, hat sich die Projektserie *Français pour les bilingues* zum Ziel gesetzt. Sie wurde in den Jahren 2016–2022 vom Bundesamt für Kultur unterstützt und in Kooperation zwischen der PH FHNW und den Nordwestschweizer Kantonen erarbeitet.

Deutsch-französisch bilinguale Kinder in der Deutschschweiz sind – wie ihre Kameradinnen und Kameraden mit Deutsch als Familiensprache in der *Suisse romande* – in einer speziellen Situation: Ihre Herkunftssprache ist eine zweite Landessprache, die in der obligatorischen und post-obligatorischen Schule als Fremdsprache unterrichtet wird. Lange Zeit wurde dies nicht als Problematik erkannt.

In den letzten Jahren fanden die Lernenden mit zielsprachlichem Hintergrund in der Spracherwerbs- wie auch in der fachdidaktischen Forschung wachsende Beachtung (vgl. Egli Cuenat, Reimann, Desgrappes, Oliveira & Trommer, 2019): Es wurde aufgezeigt, dass sie gegenüber Gleichaltrigen oft nicht nur in den Bereichen der Mündlichkeit einen offensichtlichen Lernvorsprung vorweisen, sondern auch über ein beträchtliches latentes Potenzial in der *Literacy* verfügen (Brehmer & Mehlhorn, 2018; Böhmer, 2016; Egli Cuenat, 2016). Die Sprachbiographien und Kompetenzprofile dieser Lernenden können sehr unterschiedlich sein: Je nachdem, wie präsent die Schriftsprache im Familienkreis ist, entwickeln sie mehr oder weniger hohe Lese- und Schreibfähigkeiten in der Herkunftssprache. Insbesondere vorhandene Schreibfähigkeiten sind nicht einfach zu diagnostizieren: Oft werden diese von Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen nicht wahrgenommen oder unterschätzt, wenn die orthografischen Kompetenzen der Kinder nicht altersgerecht sind (Egli Cuenat, 2016).

Im Fremdsprachenunterricht tragen diese Lernenden stark zur Heterogenität bei. Zu den Herausforderungen, die in der didaktischen Literatur wiederholt genannt werden, gehören die Unterforderung der bilingualen Lernenden bei mangelnder Differenzierung, ein übersteigertes Selbstbewusstsein, die Entmutigung leistungsschwächerer Klassenkameradinnen und -kameraden, die sprachliche und methodische Überforderung der Lehrpersonen sowie das Fehlen von passenden Unterrichtsmaterialien und curricularen Vorgaben (vgl. Mehlhorn, 2014: 247-48 und 251).

### Interne und externe Differenzierungsmassnahmen für Lernende mit herkunftssprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht

Die Lernenden in dieser besonderen Konstellation in ihrer Herkunftssprache unterrichtlich zu fördern, stellt hohe Anforderungen an die Curriculums- und Unterrichtsgestaltung, insbesondere auf der Ebene der Diagnose sowie von individualisierenden Zielsetzungen und Unterrichtsformen (Reimann, 2020; Loder Büchel, 2010). Wenn bilinguale Lernende im regulären Fremdsprachenunterricht mit speziellen didaktischen Massnahmen gefördert werden, spricht man von *integrativer Förderung* und *innerer Differenzierung*. Kommen die Lernenden in den Genuss eines eigens auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen externen Angebotes, handelt es sich um eine *separate Förderung* oder *äussere Differenzierung*. In der Literatur wird die Frage kontrovers diskutiert, ob die Lernenden mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht integrativ durch innere oder separat durch äussere Differenzierung gefördert werden sollen. Es sind aber auch Mischformen möglich. Interne und externe Differenzierung kann als Kontinuum angesehen werden (vgl. Mehlhorn, 2017; Carreira, 2016).

In der Deutschschweiz ist der Französischunterricht obligatorisch. Dispensationen werden insbesondere auf der Primarstufe selten ausgesprochen und die meisten bilingualen Primarschülerinnen und -schüler besuchen den regulären Fremdsprachenunterricht. Hier setzte *Français pour les bilingues* an. Ziel der Projektserie (2016-2022)<sup>1</sup> war es, wie

eingangs erwähnt, Schülerinnen und Schüler, die in der Nordwestschweiz und generell in der Deutschschweiz bilingual mit Französisch aufwachsen, in der Volksschule in ihrer Herkunftssprache adäquat zu fördern und deren Potenzial für die Stärkung der Landessprachen zu nutzen. In Kooperation mit Bildungsdepartementen und Lehrpersonen der vier Nordwestschweizer Kantone wurden, von den oben geschilderten Erkenntnissen ausgehend, in drei Projektetappen Konzepte und Produkte erarbeitet, welche die beiden Pole interne und externe Differenzierung berücksichtigen. Die Grundidee war, unterschiedlichen Situationen gerecht zu werden: Nicht überall ist es möglich, für die bilingualen Kinder externe Differenzierungsmassnahmen, also HSK- oder Atelierkurse anzubieten.

<sup>1</sup> Die Projektetappen 2016-2018 und 2018-2020 wurden von M. Egli Cuenat (PH FHNW) und M. Oliveira (bis 2020 ED Basel-Stadt) co-geleitet. Die dritte Etappe (2020-2022) erfolgte in Co-Leitung zwischen M. Egli Cuenat und G. Lovey (PH FHNW). In den drei Projektteilen wurden die Lehrmaterialien hauptsächlich von B. Trommer (PH FHNW), in Zusammenarbeit mit der Projektleitung und weiteren Beteiligten entwickelt. Weitere Informationen finden sich auf [www.francaispourlesbilingues.ch](http://www.francaispourlesbilingues.ch)

**Abbildung 1**

*Français pour les bilingues: Instrumente zur interne und externe Differenzierung*

	Lernende ohne externes Angebot (HSK-/Atelierunterricht)	Lernende mit externem Differenzierungsangebot (HSK-/Atelierunterricht)
Lehrplanelement/Kompetenzzielkatalog für bilinguale Lernende	X	X
12 Lernparcours für den Atelierunterricht		X
12 Cahiers de liaison für Verbindung zwischen Atelier und Regelunterricht		X
Leitfaden für die Zusammenarbeit zwischen Atelier- und Regellehrpersonen		X
Pflichtenhefte für Koordinations- und Atelierlehrpersonen		X
6 Lernparcours für die Binnendifferenzierung (autonome Lernprojekte ohne Atelierbesuch)	X	
Mallette (zusätzliches Übungsmaterial, Kinderliteratur)	X	
Einstufungsinstrument zur Diagnose von schriftsprachlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache	X	X
Handreichung zum Umgang mit Französischlehrwerken für bilinguale Kinder mit unterschiedlichen Profilen im Regelunterricht	X	X
Weiterbildungskonzept	X	X

Die Übersichtstabelle (Abb. 2) gibt eine Übersicht über die erarbeiteten Materialien. Die entwickelten Elemente werden in den folgenden Abschnitten näher erläutert.

### Ateliers «Français pour les bilingues» zur äusseren Differenzierung und Brückeninstrument zur Zusammenarbeit im Regelunterricht

In intensiver Zusammenarbeit zwischen der PH FHNW und dem Erziehungsdepartement Basel-Stadt wurden ein Modell sowie Materialien für die externe Differenzierung entwickelt, um bilinguale Kinder zielgerichtet zu fördern (nähere Ausführungen dazu finden sich auch in Egli Cuenat, Oliveira & Trommer, 2019). Auf der Grundlage der oben referierten Forschungsliteratur sowie einer Analyse des Lehrplans 21 für Deutsch und Französisch<sup>2</sup>, dem Rahmenlehrplan für heimatliche Sprache und Kultur (HSK) der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011)<sup>3</sup> sowie dem Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2012)<sup>4</sup> wurde ein kompetenzorientiertes Lehrplanelement erarbeitet. Dieses ist auf die Bedürfnisse der Lernenden der

3. bis 6. Klasse (HarmoS 5-8) in der Herkunftssprache Französisch ausgerichtet, mit Schwerpunkt auf *literacy*-relevanten Dimensionen. Es enthält Kompetenzziele für die Bereiche Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören, Wortschatz, Grammatik und Orthografie, Strategien sowie Bewusstheit für Sprachen und Kulturen.

In Abstimmung auf die Lernziele wurden 12 didaktische Sequenzen (Lernparcours) mit einem inhalts-, handlungs- und textsortenbasierten Ansatz erarbeitet (vgl. Egli Cuenat, Oliveira & Trommer 2019). In jedem Parcours, welcher auf mehrere Wochen ausgelegt ist, verfolgen die Schülerinnen und Schüler ein Lernprojekt in Gestalt einer komplexen Lernaufgabe. Sechs Parcours wurden für die 3./4. Klasse (HarmoS 5/6) und sechs Parcours für die 5./6. Klasse (HarmoS 7/8) erarbeitet. Beispiele sind die Veranstaltung einer Gruselnacht (*Nuit des frissons*) rund um die Textsorte Gruselgeschichte, ein Leseparcours mit Lesetagebuch (*Défi lecture*), das gemeinsame Verfassen und Aufführen eines Theaterstücks (*Rideau* und *Les aventures du Loup - Théâtre*) oder die Gestaltung einer Sammlung von Sprachrätseln (*Devinettes*). Die Lernmaterialien wurden grafisch attraktiv gestaltet und zu jedem Parcours gibt es eine Planungshilfe für Lehrpersonen.


Abbildung 2 zeigt beispielhaft die Lernziele des *parcours Devinettes* für die 3./4. Klasse (HarmoS 5/6) sowie einen Ausschnitt aus dem *parcours*, in dem das Lernziel «Ich weiss, dass es Wörter gibt, die gleich ausgesprochen, aber anders geschrieben werden», also das Problem der Homonymie bearbeitet wird. Im weiteren Verlauf der Aktivität haben die Kinder die Gelegenheit, weitere Rätsel zu lösen, welche auf der Homonymie und den damit einhergehenden orthografischen Schwierigkeiten beruhen.

Gleichzeitig mit den Lernmaterialien wurde in Zusammenarbeit mit dem Erziehungsdepartement Basel-Stadt ein Konzept für ein spezielles Unterrichtsgefäss für die bilingualen Kinder entwickelt – die Lernateliers «*Français pour les bilingues*» – und implementiert. Die 7 ins Projekt eingebundenen Atelierlehrpersonen erprobten 2017-2020 sämtliche *parcours* mit Lerngruppen von 6-12 Schülerinnen und Schülern; die Materialien wurden aufgrund der Feedbacks der Lehrpersonen überarbeitet.

#### Abbildung 2

Lernziele und Fiche 2 aus dem Lernparcours «*Devinettes*» (Trommer, Egli Cuenat & Oliveira, 2019)

**TÂCHE**  
→ Nous allons lire des devinettes, écrire un recueil de devinettes et l'illustrer.




**OBJECTIFS**  
→ Ce que j'apprends dans ce parcours  
Coche la case. Après la tâche, vérifie tes progrès.

<b>Lire, dire, écrire, écouter</b>				
Je comprends des devinettes.				
Je sais écrire différents types de devinettes.				
<b>Grammaire, orthographe, vocabulaire</b>				
Je sais reconnaître les verbes, les noms et les adjectifs en français et en allemand.				
Je sais écrire les verbes en -er au présent.				
Je sais qu'il y a des mots qui se prononcent de la même manière et qui s'écrivent différemment.				
Je sais qu'un mot peut avoir plusieurs sens.				
Je sais accorder les adjectifs réguliers.				
<b>Stratégies</b>				
Je sais utiliser une silhouette de texte pour écrire des devinettes.				
<b>Conscience des langues et des cultures</b>				
Je connais l'histoire des blagues Carambar.				
Je sais que souvent on n'entend pas les terminaisons des verbes en français mais qu'il faut quand même les écrire.				

**FICHE**  
Tu lis des devinettes avec des mots qui se prononcent de la même manière, mais qui s'écrivent différemment.

→ Relie les mots à l'image



la mer      le maire      la mère

→ Lis les mots à voix haute. Que constates-tu ?

Les mots « mer, mère et maire » sont des homonymes. Les homonymes s'écrivent différemment mais se prononcent de la même manière. Attention ! A l'oral tu n'entends pas la différence. C'est pour cela qu'ils peuvent être amusants à utiliser pour créer des devinettes.

2 <https://www.lehrplan.ch/>

3 [https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterrichtsergaenzende-angebote/heimatliche-sprache-und-kultur-\(hsk\)/hsk\\_rahmenlehrplan\\_de.pdf](https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterrichtsergaenzende-angebote/heimatliche-sprache-und-kultur-(hsk)/hsk_rahmenlehrplan_de.pdf)

tliche-sprache-und-kultur-(hsk)/hsk\_rahmenlehrplan\_de.pdf

4 [https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/Rahmenplan\\_Herkunftssprachenunterricht.pdf](https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Rahmenplan_Herkunftssprachenunterricht.pdf)

«Français pour les bilingues» steht heute für rund 60 bilinguale Kinder der 3.-6. Klasse als Angebot von wöchentlichen Doppellektionen für 6 Lerngruppen in 5 Schulhäusern in Basel sowie den Gemeinden Riehen und Bettingen zur Verfügung. Der Unterricht wird von amtierenden Basler Primarlehrpersonen mit frankophonem Sprachhintergrund erteilt (<https://www.edubs.ch/bilingues>).

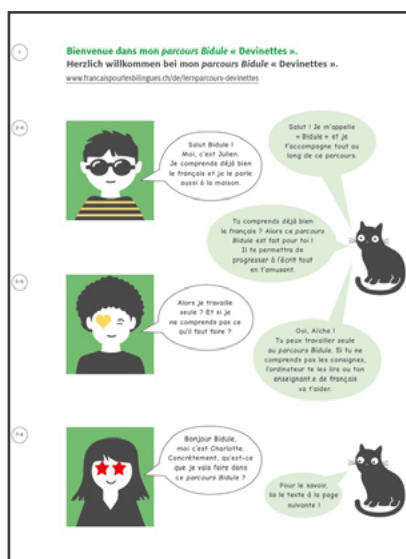
In diesem Unterrichtsmodell verbleiben die bilingualen Lernenden weiterhin im Regelunterricht, auch wenn sie das Atelierangebot besuchen, da auf der Primarstufe, wie bereits erwähnt, in der Regel keine Dispense ausgesprochen werden. Daher wurde ein Leitfaden für die Zusammenarbeit zwischen Atelier- und Regellehrpersonen erarbeitet, in dem die Bedürfnisse der bilingualen Kinder erläutert, Ziele und Arbeitsweise in den Lernparcours erklärt, sowie Empfehlungen für die Zusammenarbeit mit den Atelier-Lehrpersonen und Tipps für die Binnendifferenzierung im Regelunterricht gegeben wurden.

Wie sich in den vergangenen Jahren zeigte, erweist sich das Herstellen von Zusammenhängen als schwierig. Darum wurden in der letzten Projektetappe für die Zusammenarbeit mit dem Regelunterricht 12 cahiers de liaison zu den Lernparcours entwickelt. Die cahiers de liaison enthalten an die Parcours anknüpfende Arbeitsblätter zur zusätzlichen Förderung der Formalsprache, an denen die Schülerinnen und Schüler arbeiten können, wenn sie im regulären Französischunterricht Gelegenheit dazu haben.

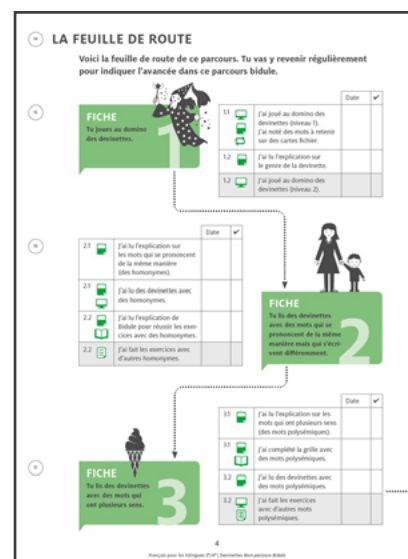
### Materialien für die Binnendifferenzierung

Für die bilingualen Lernenden in Kantonen und Gemeinden, die kein Atelierangebot anbieten, wurden – ebenfalls in der letzten Projektetappe – Materialien für die Binnendifferenzierung im Regelunterricht erarbeitet. Die beiden Lehrplanelemente aus dem Vorgängerprojekt wurden zu einem umfassenden, für die 3. bis 6. Klasse (HarmoS 5-8) geltenden Lernzielkatalog umgearbeitet. Im Einklang damit wurde eine Auswahl von 6 Lernparcours aus den oben erwähnten 12 getroffen und so überarbeitet, dass sie den Bedingungen des Regelunterrichts entsprechen und von den Kindern als

eigene Lernprojekte in Einzelarbeit bearbeitet werden können. In Abgrenzung zu den Lernparcours für den Atelierunterricht wurden sie „parcours Bidule“ genannt, nach der Katzenfigur „Bidule“, welche als Lernbegleiterin fungiert. Abbildung 3 zeigt das Kätzchen wie auch die erste Seite der feuille de route, welche auf Papier oder am Computer bearbeitet werden kann und als Planungs- und Strukturierungsinstrument dient (detailliertere Ausführungen zur Binnendifferenzierung und zur didaktischen Gestaltung der parcours Bidule finden sich in Lovey, 2022).



**Abbildung 3**  
Einstiegsseite und Teil der feuille de route des parcours Bidule «Devinettes» (Lovey & Trommer, 2022)



In der Literatur wird die Frage kontrovers diskutiert, ob die Lernenden mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht integrativ durch innere oder separat durch äussere Differenzierung gefördert werden sollen. Es sind aber auch Mischformen möglich. Interne und externe Differenzierung kann als Kontinuum angesehen werden.

Die *parcours Bidule* wurden 2021-2022 von 6 Lehrpersonen aus den Kantonen Aargau, Basel-Land und Solothurn mit 11 bilingualen Lernenden erprobt. Im Laufe der Erprobung wurde erkannt, dass es für eine autonome Bearbeitung und die weitere Differenzierung ein grösseres digitales und interaktives Angebot braucht. Alle Lernparcours wurden vertont, so dass sie auch von Lernenden verstanden werden können, die in ihrer Herkunftssprache noch nicht über die notwendigen Lektürekompetenzen verfügen. Ausserdem stehen im digitalen Angebot interaktive Übungen zur Verfügung sowie für weiter fortgeschrittene Lernende eine *mallette* mit zusätzlichen Materialien zum Download, was eine interne Differenzierung erlaubt.

Auf der Grundlage des Lernzielkatalogs wurde ferner ein *Einstufungsinstrument* erarbeitet. Dieses testet Kompetenzen im Schreiben, Lesen, Hörverstehen komplexerer Texte sowie die Fähigkeit, schriftliche und mündliche Anweisungen auf Französisch zu verstehen. Eine Vorlage zu einem sprachbiographischen Interview erlaubt der Lehrperson eine erste grobe Einschätzung des bilingualen Profils des Kindes; ebenfalls steht ein Bogen zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Lernautonomie zur Verfügung. Mit Hilfe des Instrumentes können die Kinder zu drei Sprachprofilen zugeordnet werden (schwache, mittlere und starke Ausprägung von schriftsprachlichen Kompetenzen/*Literacy* in der Herkunftssprache). Dies hilft den Lehrpersonen u.a. dabei

zu entscheiden, inwiefern ein autonomes Bearbeiten der *parcours Bidule* durch die bilingualen Lernenden möglich ist.

Um die Integration der Lernenden mit der Herkunftssprache Französisch im Regelunterricht weiter zu fördern, wurde schliesslich eine *Handreichung* geschaffen, die den Lehrpersonen anhand einer Analyse von vier aktuell in der Nordwestschweiz verwendeten Lehrmitteln konkrete Hinweise darauf gibt, für welches Sprachprofil welche Übungen als sinnvoll erachtet werden und wo sich freie Zeitsfenster für eine individuelle Förderung – also beispielsweise die Arbeit mit einem *parcours Bidule* – auftun.

## Schluss

Sämtliche Materialien stehen *open access* auf der Website [www.francaispourlesbilingues.ch](http://www.francaispourlesbilingues.ch) zur Verfügung und können von Lehrpersonen sowie Bildungsverantwortlichen weiterer Kantone genutzt werden. Mit dem Projekt sollte auch ein Beitrag zur Professionalisierung des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur in der Herkunftssprache Französisch in der Deutschschweiz geleistet werden. Wie sich der Einsatz der Materialien auf die Entwicklung der Sprachkompetenz auswirkt und inwiefern externe und interne Differenzierungsmassnahmen dabei greifen, sollte in den kommenden Jahren im Verbund zwischen fachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Forschung genauer untersucht werden.

**Ziel der Projektserie (2016-2022) war es, wie eingangs erwähnt, Schülerinnen und Schüler, die in der Nordwestschweiz und generell in der Deutschschweiz bilingual mit Französisch aufwachsen, in der Volksschule in ihrer Herkunftssprache adäquat zu fördern und deren Potenzial für die Stärkung der Landessprachen zu nutzen.**

## Literatur

**Böhmer, J.** (2016): Ausprägungen von Biliteralität bei deutschrussisch bilingualen Schülern und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Russischunterricht. In: P. Rosenberg & Ch. Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 133–157.

**Brehmer, B. & Mehlhorn, G.** (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.

**Bundesamt für Statistik** (2019): *Langues principales selon le canton, en 2019*. [www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15384660/master](http://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15384660/master)

**Carreira, M. M.** (2016): A general framework and supporting strategies for teaching mixed classes. In: P. y Cabo, Diego (Hrsg.), *Advances in Spanish as a heritage language*. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company, pp. 159–176.

**Egli Cuenat, M.** (2016): *Le langage écrit chez l'enfant bilingue*. Saarbrücken: Editions universitaires européennes.

**Egli Cuenat, M.; Oliveira, M. & Trommer, B.** (2019): Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund in der Deutschschweiz – Konzept, institutionelle Zusammenarbeit, Materialien und erste Erfahrungen. *Babylonia* 1/19, 72–76. <http://babylonia.ch/fr/archives/2019/numero-1/egli-cuenat-oliveira-trommer/>

**Egli Cuenat, M.; Reimann, D.; Desgrippes, M.; Oliveira, M. & Trommer, B.** (2019): Lernende mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia* 2/19, 26–27. [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2019-2/ADLES.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2019-2/ADLES.pdf)

**Loder-Büchel, L.** (2010): A fair deal for all. *English Teaching professional* 70/2010, 25–26.

**Lovey, G.** (2022): Materialien zur Binnendifferenzierung im Französischunterricht auf der Primarstufe für *bilingue* Kinder. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27/ 2, 125–143. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3452/>

**Lovey, G. & Trommer, B.** (2022): *Parcours Bidule Français pour les bilingues*. Pädagogische Hochschule FHNW, Kanton Basel-Stadt. [www.francaispourlesbilingues.ch](http://www.francaispourlesbilingues.ch)

**Mehlhorn, G.** (2014): Sozialformen und Differenzierung. In A. Bergmann (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, pp. 241–252.

**Mehlhorn, G.** (2017): Inklusion von Herkunftssprachenlernenden in den Fremdsprachenunterricht Russisch. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, pp. 210–220.

**Reimann, D.** (2020): Schülerinnen und Schüler mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht (Schwerpunkt Spanisch). In M. García García, M. Prinz & D. Reimann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, pp. 211–260.

**Trommer, B., Egli Cuenat, M. & Oliveira, M.** (2019): *Parcours d'apprentissage Français pour les bilingues*. Pädagogische Hochschule FHNW, Kanton Basel-Stadt. [www.francaispourlesbilingues.ch](http://www.francaispourlesbilingues.ch)

## NI SCHULFRANZ. NI LCO... QUELLE DIDACTIQUE POUR LES LANGUES FAMILIALES QUAND ELLES SONT LANGUES « ÉTRANGÈRES » ?

Das Projekt « *Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires: les cas de parents francophones à Berne* » beleuchtet das Engagement der Eltern bei der Vermittlung den familiären Sprachen in der deutschsprachigen Stadt Bern, zeigt aber auch ihre Enttäuschung über die öffentlichen Institutionen auf. Da «Franz.» ab der 3. Klasse unterrichtet wird, erscheint ihnen die Nutzung der Schulzeit für Französisch attraktiver als ein HSK-Angebot, das mit Freizeitaktivitäten konkurriert und weit von ihrem Wohnort entfernt ist. Dennoch ist dieser "Fremdsprachen" Unterricht nicht für französischsprachige Schüler\*innen gestaltet. Weder Schulsprache noch Fremdsprache noch HSK, ein Bereich der Sprachdidaktik muss noch enthüllt und didaktische Materiale noch entwickelt werden.

### ● Jésabel Robin | PH Bern



La Prof. Dr. Jésabel Robin travaille en didactique des langues et des cultures et en sociolinguistique à la PHBern

depuis 2007. Ses travaux portent sur les dynamiques entre acteur.es et dispositifs de formation, les expériences de mobilité, les politiques linguistiques familiales, le bi/plurilinguisme et les rapports entre communautés linguistiques.

1 [https://www.phbern.ch/forschung/projetke/politiques-linguistiques-familiales-et-institutions-scolaires-les-cas-de-parents-franco-phones-a-berne](https://www.phbern.ch/forschung/projekte/politiques-linguistiques-familiales-et-institutions-scolaires-les-cas-de-parents-franco-phones-a-berne)

### De l'habitus monolingue des institutions scolaires

Le projet plurilingue et pluridisciplinaire en cours « *Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires: les cas de parents francophones à Berne* » (2019-2023)<sup>1</sup> financé par l'institut de recherche de la PHBern, porte sur les stratégies de transmission d'un français familial en Suisse alémanique. Le cadre méthodologique est basé sur une approche à la fois systémique du contexte sociolinguistique et compréhensive des témoignages recueillis. Les vingt participant.es au projet sont :

- de Suisse romande ou étranger.es
- en couple linguistiquement mixte (français-allemand) ou francophone
- installé.es en Suisse alémanique depuis peu ou de longue date
- installé.es en Suisse alémanique de manière provisoire ou définitive
- ont choisi le français, l'allemand ou bien la formule *Clabi* comme langue.s de scolarisation
- actif.ves au sein de groupe d'intérêt francophone ou non

Trois types de corpus sont convoqués à l'occasion de deux rencontres avec des parents francophones : une fiche de données biographiques et une carte de langue(s) et de mobilité(s) lors d'une première rencontre et un entretien individuel semi-directif en auto-confrontation avec les deux précédents corpus lors d'une seconde rencontre (Robin, 2021a, p.74-78).

Ce travail sur les représentations des langues et les pratiques familiales a notamment permis de souligner la stabilité de l'habitus monolingue des instances scolaires (Gogolin, 1994) face au plurilinguisme *de fait* des élèves. Il met en lumière les pratiques individuelles de résistance des parents envers le monolingue local et leur souhait de soutenir le bi/plurilinguisme de leurs enfants. Très engagés, les parents interrogés se disent volontiers déçus par les autorités scolaires locales qui, malgré d'apparents discours de promotion du bilinguisme cantonal, ne développent pas ou peu les



offres scolaires qui permettraient, justement, de soutenir un bilinguisme pré-existant (Robin, 2021b) :

*Ça, ça a été vraiment mon regret qu'il y ait pas une institution bilingue. Parce que même, j'ai regardé dans le privé, tout ça, mais y'a pas d'institution bilingue ! Ça n'existe pas... Et c'est bizarre... Qu'ils aient même pas eu l'idée !*

Sabine

*J'espère maintenant qu'on arrive à implanter les classes bilingues dans tous les quartiers. C'est ce qu'on attendrait. Moi, j'attendais plus d'un canton bilingue. Là, j'attendais plus des autorités publiques.*

Jessica

Les parents francophones interrogés sont particulièrement engagés. De l'incrédulité dans un premier temps, plusieurs.es sont passés.es à l'action, multipliant les initiatives: Romane par exemple a tenté (sans succès) de faire mettre en place par le canton une offre systématique de cours en Langue et Culture d'Origine (LCO) en français au sein des différentes écoles de quartier. Hanna, quant à elle, a tenté de systématiser une offre d'enseignement préscolaire pour l'association *Cocoriki* (groupe de rencontre pour parents francophones<sup>2</sup>). Enfin, Françoise a lancé (sans succès) une pétition auprès de la direction scolaire de son quartier exigeant un dispositif d'enseignement bilingue sur le modèle en place *Clabi*. L'offre centralisée des « Classes bilingues de la ville de Berne »<sup>3</sup> met chaque année 12 places de jardin d'enfant bilingue à disposition pour environ 2'000 élèves qui commencent chaque année leur scolarité.

### **Schulfranzösisch : les élèves natif.ves impensés.es**

« Bilingue »<sup>4</sup>, « natif.ve »<sup>5</sup>, mais aussi plurilingue, locuteur.e de sa « langue d'origine » / « langue familiale » / « langue d'héritage » (Matthey & Fibbi)<sup>6</sup>, etc., sur un axe paradigmatique qui va de la langue « étrangère » à son contraire (langue « familière » ?) on peut imaginer toute une série de qualificatifs, et tous posent problème : « Schon diese Definition verdeutlicht, dass es den Herkunftssprecher nicht gibt »<sup>7</sup> (Beckmann & Hohwiller, 2018, p.5). Faute de mieux, et en attendant ELENE (le projet

de développement de supports didactiques spécifiques, voir ci-après), nous utilisons provisoirement le terme « natif.ve » bien qu'il ne s'agisse en rien ni d'une naturalisation, ni de venir au monde avec une langue.

De la même manière que les élèves monolingues dont la langue correspond à celle de scolarisation ont des besoins légitimes de développement de leurs compétences linguistiques (sinon les francophones n'iraient pas à l'école « en français », ni les alémaniques « en allemand »), les élèves avec deux (ou plusieurs) langues ont des besoins de développement de leurs compétences linguistiques dans leurs langues (Robin, 2018). En ville germanophone de Bern, les deux premières communautés linguistiques représentées statistiquement<sup>8</sup> après l'allemand correspondent précisément aux deux langues étrangères obligatoires enseignées à l'école publique : en premier lieu les francophones avec 7.5% de la population (selon office de la statistique, voir sitographie) alors que *Französisch* est la première langue étrangère obligatoire à partir de la 3<sup>e</sup> classe, puis les anglophones avec 6.5% de la population alors qu'*Englisch* est la deuxième langue étrangère obligatoire enseignée à partir de la 5<sup>e</sup> classe.

Pensé en termes de langue « étrangère », l'enseignement du *Französisch* (en allemand) ne peut toutefois pas prendre en compte des élèves pour qui, au contraire, la langue est familière et même familiale. Quelles que soient les pratiques enseignantes d'individualisation mises (ou non, comme nous le verrons) en place, cet enseignement ne leur est tout simplement pas destiné. La littérature nous informe que les enseignant.es sont démuni.es face à ces élèves : « Besonders im Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe stellt die differenzierende Förderung von zielsprachlich Bilingualen hohe Anforderungen an die Lehrpersonen » (Egli et al., 2019, p. 72).

La métaphore de la course de haies de Grosjean rappelle que les normes monolingues (par ailleurs souvent fantasmées) ne sont pas adaptées à la situation de ces élèves non plus, aussi ne peut-on pas « tout simplement » utiliser le matériel scolaire des espaces où la langue est celle de scolarisation : « Il ne viendrait jamais à l'esprit de l'amateur d'athlétisme de comparer le coureur de 110 mètres haies

- 2 <https://www.facebook.com/cocoriki/>
- 3 <https://www.bern.ch/themen/bildung/schule/schulen-der-stadt-bern/weitere-staedtische-und-kantonale-schulen/clabi-classes-bilingues-de-la-ville-de-berne-fr>
- 4 Se définir ou non *bilingue* dépend de la conception que l'on s'en fait (Duchêne, 2000). En général, le bilingue dispose d'une expérience variée et donc inégale de chacune des deux langues (Grosjean, 1989), le mythe du bilingue parfait reste pourtant prégnant.
- 5 Le terme « natif.ve » pose problème aux sociolinguistes et aux didacticien.nes dans les espaces francophones (Derivry-Plard, 2008) comme anglophones (Kravchenko, 2010), (Bonfiglio, 2013), (Cook, 2016).
- 6 Francisé à partir du « heritage language » de Polinsky et Kagan (2007).
- 7 « Rien que cette définition indique qu'il n'y a pas de locuteur.e d'origine » (traduction personnelle).
- 8 <https://www.bern.ch/politik-und-verwaltung/stadtverwaltung/prd/abteilung-aussenbeziehungen-und-statistik/statistik-stadt-bern>

Tout est dit, de l'ennui de l'élève, de l'inutilité (voire du ridicule) de ces enseignements pour cette élève, des besoins en orthographe et en grammaire non-traités, de l'incompétence et de l'attitude de certain.es enseignant.es, de la ressource en temps scolaire mal exploitée.

au seul sauteur en hauteur ou au seul sprinter. Et pourtant, le premier combine en partie les compétences de ces athlètes de manière qu'elles deviennent un tout indissociable, formant ainsi une compétence nouvelle » (Grosjean, 2015, p. 34).

Trois des quatre enfants de Faustine ont fait l'expérience scolaire du *Schulfranzösisch* c'est-à-dire du français langue étrangère à l'école publique, dont le raccourci *Schulfranz.* en circulation dans l'oralité populaire est négativement connoté. Elle qui, en entretien, détaille pourtant chaque lieu de soutien dans ses pratiques de transmission du français (passant en revue jusqu'à la langue des professeurs de musique au conservatoire) ne mentionne à aucun moment l'école, alors même que le *Schulfranz.* occupe ses enfants trois heures par semaine. Interrogée précisément par nos soins sur la contribution de cet enseignement, la réponse tient en deux mots : « pas tellement ». Le témoignage de Sabine va dans le même sens :

*Non non, ça n'a rien apporté à son niveau de français.*

Sabine

Parfois cet enseignement est même vécu de manière négative, comme en témoignage une ancienne élève:

*C'était l'horreur ! En fait, ils [les enseignant.es] m'ont jamais sortie des cours. Ils m'ont laissée avec tout le monde. Les profs me donnaient pas d'autres travaux à faire, donc j'apprenais avec ce livre de Bonne Chance [manuel scolaire FLE de l'époque], et je te dis, c'était vraiment l'horreur...*

*Et puis la famille Châtelain [personnages du manuel], et puis ces dialogues débiles qu'on devait écouter et puis réécouter. Et puis il fallait qu'on lise : « toi, t'es la maman, toi, t'es le papa ». Non, c'était horrible !*

*Et puis quelque fois j'avais des fous rires, parce que quand les autres devaient dire un mot en français et que ça sortait, l'accent... Bon, forcément ils apprenaient le français, alors c'était pas pareil que le français que je connais. Alors j'avais des fous rires, et puis personne pouvait rigoler avec moi, parce que j'étais la seule à comprendre. (...)*

*Je corrigeais les profs, « le », « la », plein de choses. On me demandait. Je me rappelle que je les corrigeais beaucoup, et puis ils me demandaient souvent : « Est-ce que c'est juste, est-ce que c'est ça, ou pas ? »*

*Et puis j'apprenais aussi les règles de grammaire, forcément. Tout l'écrit, je l'ai appris à l'école, comme ça, avec ces cahiers d'exercices. Pour moi, c'était surtout l'orthographe et la grammaire. Par l'oral je savais déjà ce qu'il fallait que je remplisse, des trucs comme « être » ou « avoir », c'était clair. Donc pour moi, c'était surtout conjuguer les verbes, apprendre le vocabulaire... Parce qu'on avait toujours ces tests de vocabulaire. Et puis il fallait traduire, et là, ils me chopaient parce que j'avais des petites fautes. Souvent j'avais zéro faute, mais quand j'avais une faute ou deux, c'était méchant : « Eh bien Lara, faudra regarder mieux dans le vocabulaire ! ». Ça, je trouvais un peu méchant, quoi ! C'était pas très chouette. J'avais la pression pour l'écrit. Mais l'oral, c'était de la rigolade.*

Lara

Tout est dit, de l'ennui de l'élève, de l'inutilité (voire du ridicule) de ces enseignements pour cette élève, des besoins en orthographe et en grammaire non-traités, de l'incompétence et de l'attitude de certain.es enseignant.es, de la ressource en temps scolaire mal exploitée.

## L'offre LCO : le paradoxe de l'œuf et de la poule

Dans l'offre cantonale LCO de Bern<sup>9</sup> certaines communautés linguistiques semblent bien dotées proportionnellement à leur présence démographique et l'on trouve parfois pour une même langue de la migration plus d'une dizaine de groupes et horaires offerts. L'offre LCO en français, qui justement est pensée pour ces élèves, sous-représente en revanche largement (voire chroniquement ne représente pas du tout) la première communauté linguistique étrangère de la ville :

*Bon, c'est le seul groupe de cet âge-là. Il y a trois groupes en fait, mais de cette catégorie d'âge-là, il n'y a qu'un garçon. Voilà.*

Romane

Quant à l'anglais, langue de la deuxième communauté linguistique étrangère, il n'est pas représenté du tout. Le document officiel pour le canton de Bern date de plus de trente ans (EDK, 1991) et recommande pourtant ce type d'offre. S'il y a très peu d'offres ; il y a aussi très peu de demandes selon ses responsables. Est-ce parce que l'offre est si peu diversifiée (en 2022 seulement le mardi soir) qu'elle est si peu attractive ou bien parce qu'elle est si peu sollicitée qu'elle s'est si peu étayée ? C'est la question classique de la poule ou de l'œuf...

*Pour les parents c'est vraiment très compliqué de devoir emmener son enfant dans un autre quartier pour qu'il puisse avoir une formation.*

Jessica

Comme pour l'enseignement bilingue, le frein majeur à une offre centralisée s'avère être le déplacement, surtout dans les familles où les deux parents exercent une occupation professionnelle à un taux élève, comme c'est le cas des francophones. Le profil sociologique est relativement homogène : globalisé, plurilingue, haut niveau d'éducation, fort engagement professionnel (Robin, 2023, à paraître).

*Mon fils a fait ça pendant un an et après on a déménagé. Et puis dans la commune où on était après, ils proposaient plus ça. (...) Je ne sais pas si on aurait fait ça pour tous les enfants [c'est le premier né]. C'est*

*"Dans sa classe, ils étaient quatre bilingues, donc j'aurais trouvé génial qu'on leur propose un cours comme ça, mais dans le cadre de leur école."*

Faustine

*quand même un investissement. C'était le mercredi après-midi. Ça te coupait vraiment l'après-midi, et du coup y'avait pas vraiment d'autre activité possible à côté de ça.*

Faustine

Mise en concurrence avec les loisirs, l'offre LCO est rarement populaire. De plus, l'offre n'est que peu attractive pour ces parents : reléguée aux espaces marginaux du système éducatif, hors temps scolaire, peu prise en compte dans le suivi scolaire global, et surtout, décentralisée. Elle l'est encore moins sachant que les structures scolaires mettent déjà à disposition, et sur place, trois leçons par semaine pour le français.

### Des contenus LCO dans le format Schulfranz : le projet ELENE ?

*Moi ce que j'ai regretté, c'est que ... tu vois, dans sa classe, ils étaient quatre bilingues, donc j'aurais trouvé génial qu'on leur propose un cours comme ça, mais dans le cadre de leur école.*

Faustine

Si la didactique des langues peine à nommer le phénomène, c'est qu'il est difficile de nommer ce qui n'a pas été pensé. Certes, nommer c'est déjà réduire, mais c'est avant tout « faire exister » et actuellement, ces élèves natif.ves n'existent quasiment pas dans le paysage didactique. En cela, l'absence de terminologie est révélatrice d'une zone impensée du champ. Comme le met très bien en lumière le projet « *Matériel pour la différenciation interne pour les élèves bilingues dans les cours de français* »<sup>10</sup>, les didactiques de l'enseignement immersif, du LCO, du bi/plurilinguisme, de langue première, de langue étrangère, de langue de scolarisation, etc. fournissent toutes des éléments pour penser le phénomène mais restent globalement inadaptées à la situation spécifique de ces élèves. Malgré les incitations à la différenciation (Reus-

<sup>9</sup> [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/interkulturelle\\_bildung/hsk-unterricht.html](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/interkulturelle_bildung/hsk-unterricht.html)

<sup>10</sup> <https://www.francaispourlesbilingues.ch/de/> L'utilisation de ce matériel a récemment été commenté dans Lovey (2022).

ser et al., 2013) et à l'individualisation, malgré la reconnaissance de compétences dites « partielles » depuis le CECR, malgré l'adaptabilité avancée des approches dites actionnelles (Ellis, 2002), les élèves natif.ves ne font pas systématiquement partie de l'imaginaire didactique. Littlewood (2004) se montre d'ailleurs critique envers la capacité de ces approches à embrasser tous les publics. Le phénomène dépasse pourtant largement le cas des francophones de Bern : il est connu dans toute la Suisse (ex : germanophones en Suisse romande où l'allemand est première langue étrangère obligatoire, francophones au Tessin, etc.). En accord avec les objectifs des différents plans d'étude suisses, un matériel didactique pourrait ainsi être développé pour chacune des langues dites étrangères enseignées de manière obligatoire, prenant garde à la différenciation à l'intérieur même du groupe. Le matériel serait conçu pour être utilisé pendant le temps scolaire d'enseignement de la langue en question, en complément optionnel et flexible des moyens d'enseignement, il ne nécessiterait aucune formation particulière pour être utilisé par les enseignant.es.

Il conviendrait en outre d'embrasser le phénomène de manière plus globale :

- Comment appréhender et nommer l'apparent décalage entre un dispositif scolaire et un public non pensé ?
- Comment la présence de natif.ves dans les classes influence-t-elle actuellement les dynamiques d'enseignement-apprentissage ?
- Quels sont les besoins des enseignant.es et des élèves dans ces situations ?
- Quels seraient les effets d'un matériel didactique approprié sur ces situations d'enseignement-apprentissage ?

Nommer, visibiliser, soutenir les compétences en langue préexistantes des élèves et en parallèle outiller les enseignant.es, tels sont les objectifs du projet de recherche-action-formation ELENE (*Élèves natif.ves et enseignant.es en situation d'enseignement scolaire des langues étrangères : des pratiques individuelles aux outils didactiques collectifs*) qui sera soumis au printemps 2023 au FNS pour un financement sur quatre années. À suivre...

## Bibliographie

- Beckmann, S., & Hohwiler, P.** (2018). Herkunftssprecher/-innen im Fremdsprachenunterricht, Muttersprachler/-innen gewinnbringend mit einbeziehen. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5, 5-7.
- Bonfiglio, T. P.** (2013). Inventing the native speaker. *Critical Multilingualism Studies*, 1, 2.
- Conseil de l'Europe.** (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. In. Paris: Éditions Didier.
- Cook, V.** (2016). Where Is the Native Speaker Now? *Tesol Quarterly*, 50, 1, 186-189.
- Derivry-Plard, M.** (2008). Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère ? In P. Martinez, D. Moore, & V. Spaëth (Eds.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* (pp. 141-152). Paris : Riveneuve.
- Duchêne, A.** (2000). Les désignations de la personne bilingue : approche linguistique et discursive. In B. Py (Ed.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme* (Vol. 32, pp. 91-113). TRANEL - CLA Neuchâtel.
- EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren** (1991) *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24. Oktober 1991*. <https://edudoc.ch/record/24317?ln=fr>
- Egli Cuenat, M., Oliveira, M., & Trommer, B.** (2019). Françaischätelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund in der Deutschschweiz, *Babylonia*, 1, 19, 72-76.
- Ellis, R.** (2002). The Methodology of Task-Based Teaching. *The Asian EFL Journal*, 11, 5.
- Gogolin, I.** (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grosjean, F.** (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Grosjean, F.** (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- Kravchenko, A. V.** (2010). Native speakers, mother tongues and other objects of wonder. *Language Sciences Elsevier*, 32, 677-685.
- Littlewood, W.** (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
- Lovey, G.** (2022). Materialien zur Binnendifferenzierung im Französischunterricht auf der Primarstufe für französisch-deutsch bilinguale Kinder. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27, 2, 125-143, <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3452/>.
- Matthey, M., & Fibbi, R.** (2010). La transmission intergénérationnelle des langues minoritaires. *TRANEL*, 52, 1-7.
- Polinsky, M., & Kagan, O.** (2007). Heritage languages: In the "wild" and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1, 5, 368-395.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., & Eckstein, B.** (2013). Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Universität Zürich, Zürich, (Wissenschaftlicher Bericht), [https://www.zh.ch/dam/Portal/internet/news/mm/2013/2166/Vielfalt\\_Volksschule\\_Bericht.pdf.spooler.download.1372834739198.pdf/Vielfalt\\_Volksschule\\_Bericht.pdf](https://www.zh.ch/dam/Portal/internet/news/mm/2013/2166/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf.spooler.download.1372834739198.pdf/Vielfalt_Volksschule_Bericht.pdf)
- Robin, J.** (2018). Le bilinguisme comme moyen ou comme objectif de l'enseignement bilingue ? De la (non)conception d'un bilinguisme préexistant. *Contextes et Didactiques*, 11, 123-134.
- Robin, J.** (2021a). La transmission des langues familiales : un rôle genré ? Exemples de pères francophones en ville de Berne. *Babylonia*, 3/21, 74-78.
- Robin, J.** (2021b). Apparentes résistances envers les dispositifs bilingues à Berne : approche pluridisciplinaire et plurilingue de politiques linguistiques familiales francophones. *TDFLE*, 78.
- Robin, J.** (2023, à paraître). Quand la langue d'héritage devient langue étrangère à l'école : quels enjeux pour les francophones en ville de Bern ? In S. Haque (Ed.), *Politique linguistique familiale : interaction verbale et transmission linguistique*.



**Marco Scorti**  
Solitaire #1  
2022  
Acrylique sur toile  
110 x 150 cm

# ZUM POSITIVEN VERHÄLTNIS VON HERKUNFTSSPRACHE UND LANDESSPRACHE IM MEHRSPRACHIGEN ERWERB: EINE STUDIE MIT PORTUGIESISCHEN KINDERN IN DER SCHWEIZ

Sulla base di uno studio che ha coinvolto 180 bambini e adolescenti che parlano e apprendono il portoghese come *lingua heritage* in Svizzera, il presente lavoro intende mostrare che un'elevata competenza linguistica nella *lingua heritage* non ha un effetto negativo sull'acquisizione della lingua maggioritaria parlata in società. Inoltre, si vuol far vedere che l'istruzione formale nella *lingua heritage* è in grado di potenziare il processo di acquisizione della stessa, facilitando lo sviluppo di strutture complesse o strutture che appartengono al registro formale.

● Maria de Lurdes  
Gonçalves  
| Camões, I. P. / Uni-  
versität Aveiro,  
Cristina Flores  
| Universität Minho,  
Esther Rinke & Jacopo  
Torregrossa  
| Goethe-Universität  
Frankfurt

## Einleitung

Ohne Zweifel trägt die Förderung der Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder in der Landes- bzw. Schulsprache zu ihrem Bildungserfolg bei. Dabei wird allerdings von Eltern oder Lehrpersonen noch häufig von der Annahme ausgegangen, dass eine gleichzeitige Förderung ihrer Kompetenz in der Herkunftssprache, z.B. durch herkunftssprachlichen Unterricht (HSU), negative Einflüsse auf die Entwicklung der Landessprache (auch Mehrheitssprache) haben könnte. Dies führt zu Unsicherheiten innerhalb mehrsprachiger Familien, die sich oft im Zwiespalt befinden zwischen dem Festhalten an der Herkunftssprache und dem Wechsel zur Landessprache im familiären Kontext (Piller & Gerber, 2021).

Der vorliegende Artikel leistet einen Beitrag zu dieser Debatte, indem er die Ergebnisse einer empirischen Studie vorstellt, die zeigen, dass eine hohe sprachliche Kompetenz in der Herkunftssprache keineswegs negativ mit der Kompetenz

mehrsprachiger Kinder in der Landessprache korreliert. Zudem unterstreichen die Resultate die Relevanz herkunftssprachlichen Unterrichts. Die Studien wurden in der Schweiz durchgeführt und befassen sich mit der Entwicklung des Portugiesischen als Herkunftssprache im Kontext verschiedener lokaler Mehrheitssprachen.

## Erhebungsmethoden und Forschungsfragen

An der vorliegenden Studie beteiligten sich insgesamt 180 mehrsprachige Kinder mit europäischem Portugiesisch als Herkunftssprache und jeweils Deutsch, Französisch, oder Italienisch als Mehrheitssprache in der Schweiz (60 Kinder pro Mehrheitssprache). Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen waren im Alter zwischen 8;06 und 16 Jahren (Durchschnitt: 11;07 Jahre) und besuchten zwischen 0,5 und 9 Jahren (Durchschnitt: 3;06 Jahre) den HSU des Camões Instituts, der vom portugiesischen Außenministerium organisiert und koordiniert wird.

In einem umfangreichen soziolinguistischen Fragebogen wurden Informationen zum Input der Kinder im Portugiesischen und in der Landessprache im familiären und im schulischen Kontext erhoben, darunter auch Angaben zum Umfang des HSU im Portugiesischen. Dieser wurde berechnet, indem wir die Anzahl und Dauer der wöchentlichen Unterrichtsstunden mit der Anzahl der Jahre des Besuchs von HSU (32 Wochen im Jahr) multipliziert haben.

Im Beisein der Lehrpersonen absolvierten die Kinder einen schriftlichen Lückentest in beiden Sprachen, d.h. sowohl in der Herkunftssprache als auch in der Mehrheitsprache. Der Test enthielt in allen Sprachversionen die gleiche Anzahl an Lücken (insgesamt 40) und umfasste identische Strukturen variierender Komplexität. Dieser Test wurde von den Autor\_innen der Studie für die vier zuvor genannten Sprachen entwickelt, um die Sprachkompetenz der Kinder in verschiedenen sprachlichen Bereichen zu testen. Er basiert auf einer kindgerechten Geschichte, die von einer Sequenz von Bildern begleitet wird (*Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI), Schneider et al. 2005). Die im Test enthaltenen Lücken entsprechen entweder vollständigen Wörtern oder Wortteilen und müssen durch die Kinder ausgefüllt werden. Dabei werden nicht nur ihre lexikalischen Kenntnisse überprüft, sondern auch ihr morphosyntaktisches Wissen in verschiedenen sprachlichen Bereichen (z.B. Verbmorphologie, Personalpronomen, Relativpronomen, Präpositionen, Adverbien und Negationselemente, siehe Flores et al., 2022 und Torregrossa et al., 2022). Basierend auf dem genannten Lückentest wurden die folgenden Forschungsfragen adressiert:

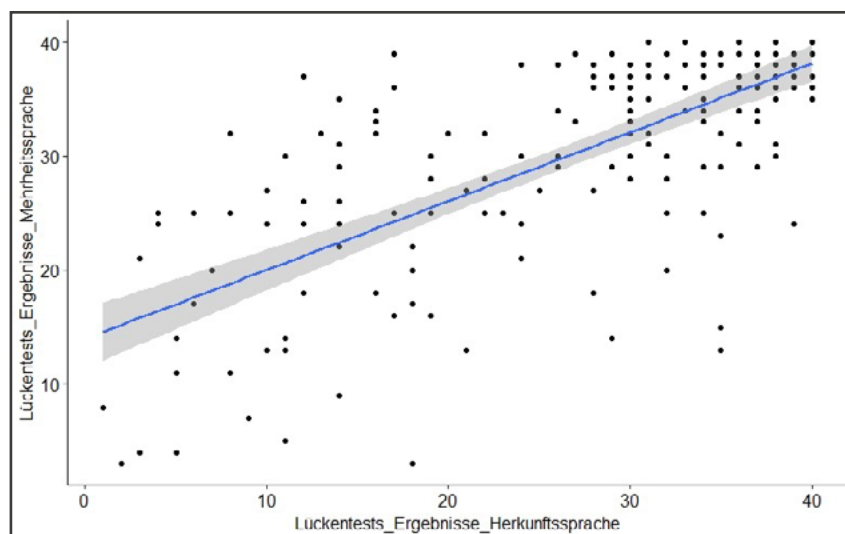
1. Welche Ergebnisse erreichen die Kinder insgesamt in dem Test? Korrelieren die Ergebnisse in beiden Sprachen (positiv oder negativ) miteinander?
2. Hat der Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts einen positiven Einfluss auf die Ergebnisse im Portugiesischen?

## Kein subtraktiver Effekt

Die folgende Graphik zeigt die Gesamtergebnisse der Kinder in ihren beiden Sprachen.

Graphik 1<sup>1</sup>

Gesamtergebnisse der Kinder in der Landessprache und im Portugiesischen



Die Ergebnisse des Lückentests zeigen eine große individuelle Variation der Resultate in beiden Sprachen. Beispielsweise erreichen die portugiesisch-französisch bilingualen Kinder im Portugiesischen Werte zwischen 4 und 40 korrekten Antworten. Die starke individuelle Variation ist in allen drei bilingualen Gruppen vorhanden und kann unter anderem auf Altersunterschiede, Umfang des Kontakts mit der Herkunftssprache im familiären Kontext und der Dauer und Art des HSU zurückgeführt werden (siehe Flores et al., 2022 und Torregrossa et al., 2022)

Ein wichtiges Ergebnis dieses Testes ist aber, dass eine deutliche positive Korrelation zwischen der Sprachkompetenz der Kinder in ihrer Herkunftssprache Portugiesisch und in der jeweiligen Mehrheitsprache existiert. Graphik 1 zeigt, dass je besser das Kind im Portugiesischen abschneidet (X-Achse), desto besser auch seine Sprachkompetenz im Deutschen, Französischen oder Italienischen ist (Y-Achse). Diese Ergebnisse unterstreichen, dass es keine Evidenz dafür gibt, dass die Verwendung bzw. Beherrschung der Herkunftssprache einen subtraktiven Effekt auf den Erwerb der Landessprache hat.

Maria de Lurdes Gonçalves ist die Koordinatorin für Portugiesischunterricht in der Schweiz (Camões, I.P.; Portugiesische Botschaft).



Cristina Flores ist Professorin (mit Habilitation) für deutsche Linguistik an der Abteilung für Germanistik und Slawistik der Universität Minho.



Esther Rinke ist Professorin für Iberoromanische Sprachwissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt.



Jacopo Torregrossa ist Professor für Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb an der Goethe Universität Frankfurt.



<sup>1</sup> Graphik 1 zeigt die Regressionslinie zwischen den Ergebnissen in dem Lückentext in der Herkunftssprache (X-Achse) und den Ergebnissen in dem Lückentext in der Mehrheitsprache (Y-Achse).

2 Graphik 2 zeigt die Regressionslinie zwischen der Höhe der Exposition zum formalen Unterricht in der Herkunftssprache (X-Achse) und den Ergebnissen des Lückentests in Bezug auf die 15 schwierigsten Strukturen (Y-Achse).

## Die Rolle des herkunftssprachlichen Unterrichts

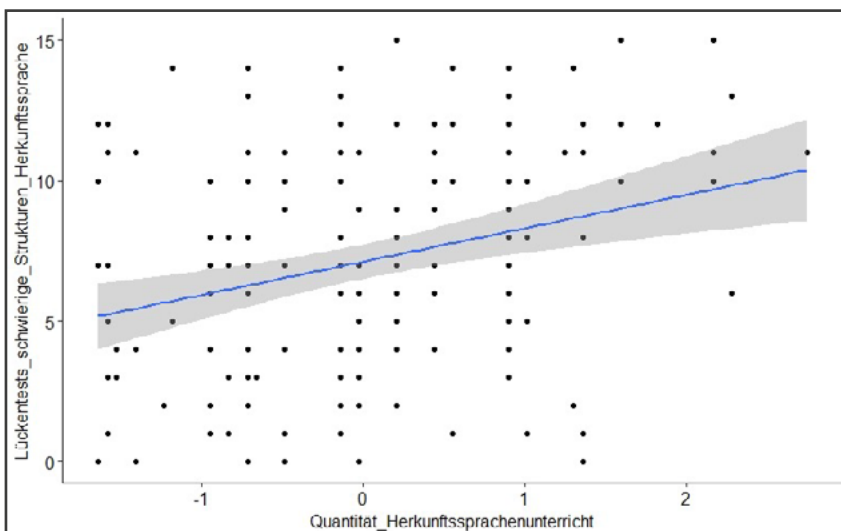
In Hinblick auf die Rolle des HSU sind vor allem diejenigen sprachlichen Strukturen des Tests von Relevanz, die den Kindern insgesamt Schwierigkeiten bereiteten. Kann nachgewiesen werden, dass diejenigen Kinder, die mehr HSU hatten, bessere Ergebnisse in Hinblick auf diese Strukturen zeigen?

Wenn man die Ergebnisse der Kinder in Hinblick auf die verschiedenen Strukturen des Tests miteinander vergleicht, dann zeigt sich, dass vor allem 15 der insgesamt 40 getesteten Strukturen für die Kinder besonders schwierig waren (siehe Torregrossa et al., 2022, für eine genauere statistische Analyse der Schwierigkeitshierarchie der Strukturen). Unter anderem zeigen die folgenden sprachlichen Phänomene eine niedrige Korrektheit im Portugiesischen: klitische Pronomina (1a.), Relativpronomina (1b.) und (kontrahierte) Präpositionen (1c.).

- (1) a. *O coelhinho quer tirá-lo.*  
'Der kleine Hase möchte ihn nehmen.'
- b. *Mas sem querer, o coelhinho larga o balão, que voa para longe.*  
'Ohne zu wollen lässt der kleine Hase den Ballon los, der dann davon fliegt.'
- c. *decidem ir passear pela floresta*  
'Sie beschließen, durch den Wald zu laufen.'

### Graphik 2<sup>2</sup>

Ergebnisse der Kinder in den schwierigen Strukturen in Korrelation zum Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts



Dass die genannten sprachlichen Strukturen den Kindern Schwierigkeiten bereiten, ist keine Überraschung. Sie stellen teilweise auch für monolinguale Kinder eine Herausforderung dar und werden von diesen erst im Schulalter vollständig erworben (siehe auch Rinke, Flores & Santos, 2019). Dabei spielt die zunehmende Literalität der Kinder eine Rolle, da einige der Strukturen vor allem im schriftsprachlichen Register verortet sind.

Die Ergebnisse unserer Studie in Grafik 2 bestätigen diesen Zusammenhang. Graphik 2 zeigt eine Korrelation zwischen der Dauer der Teilnahme am HSU (so gerechnet wie oben beschrieben) und ihrer Genauigkeit beim Lösen der schwierigen Strukturen im Lückentest (1 Punkt für jede korrekte Struktur, 15 Punkte insgesamt): Die Kinder mit größerer schulischer Erfahrung im Portugiesischen lösten auch die komplexesten Strukturen. In der Grafik wurden die Werte für die Quantität des formalen Unterrichts skaliert. Diese Ergebnisse unterstreichen den Wert des HSU, wobei dies selbstverständlich nicht bedeutet, dass die Dauer des HSU der einzige relevante Faktor für den Erfolg der Kinder beim Erlernen schwieriger Strukturen ist. Beispielsweise zeigt die Studie von Torregrossa et al. (2022), dass die Dauer des formalen Unterrichts mit dem Alter der Kinder positiv korreliert: Die ältesten Kinder sind auch diejenigen, die am längsten den HSU besucht haben. In Unterschied dazu fanden die Autoren keine Korrelation zwischen der Quantität des HSU und der Verwendung der Herkunftssprache im familiären Umfeld. Dies bedeutet, dass die Quantität des HSU unabhängig von der Quantität der Verwendung der Herkunftssprache zu Hause ist.

## Diskussion und Zusammenfassung

Auf der Basis unserer Studienergebnisse kommen wir zu dem Schluss, dass das Beibehalten der Herkunftssprache im familiären Kontext und das Fördern der Sprache im Bereich des HSU nicht nur einen Beitrag zur Festigung und Stärkung der Herkunftssprache selbst leistet, sondern gleichzeitig auch keinen negativen Einfluss auf den Erwerb der Mehrheitssprache hat. Kinder, die sehr gute Sprachkompetenz in ihrer Herkunftssprache erlangen, sind in Hinblick auf



ihre Sprachkompetenz in der Landes- oder Mehrheitssprache keineswegs im Nachteil. Ein subtraktiver Effekt der Herkunftssprache auf die Landessprache ist in unserer Studie nicht zu beobachten. Im Gegenteil: eine höhere Kompetenz in der Herkunftssprache korreliert positiv mit guten Kenntnissen in der Landessprache. In Hinblick auf den herkunftssprachlichen Unterricht bestätigt sich die Vermutung, dass dieser sich positiv auf den Erwerb schwieriger sprachlicher Strukturen auswirkt. Vor dem Hintergrund, dass die genannten Sprachphänomene Teil des schriftsprachlichen bzw. formalen Registers sind, ist zu erwarten, dass der Erwerb der Literalität in der Herkunftssprache einen positiven Effekt ausübt, trotz der eingeschränkten Anzahl der Unterrichtsstunden (2 bis 3 Wochenstunden). Dies gilt insbesondere dann, wenn im herkunftssprachlichen Unterricht besonderer Wert auf die Einübung bestimmter Formen des schriftsprachlichen Registers gelegt wird (Stichwort: ‚Focus on form‘, Kisselev, Dubinina, & Polinsky, 2020).

Indem im HSU eingeübte didaktische Methoden und literale Techniken auch in der Mehrheitssprache angewendet werden, kann der positive Effekt der Literalität in der Herkunftssprache sich wiederum positiv auf den Erwerb der Literalität in der Landessprache auswirken. Weiterhin können Lehrpersonen durch den Sprachvergleich metalinguistische Kenntnisse stärken. In unserer Studie ist die positive Korrelation in allen drei Mehrheitssprachen beobachtet worden, d.h. sowohl in den romanischen Sprachen Französisch und Italienisch, als auch im Deutschen. Im Sprachunterricht können diese Ergebnisse nutzbar gemacht werden, indem Lehrkräfte einen pluralistischen Ansatz vertreten und das sprachliche Repertoire der Schüler nicht nur wertschätzen, sondern auch erweitern und optimal nutzen. Praktisch umsetzbar ist dies vor allem in der Zusammenarbeit zwischen regulären Sprachlehrpersonen und Lehrpersonen für den herkunftssprachlichen Unterricht. Herkunftssprachen sind zentral für die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund und sollten in der Regelschule deshalb als wesentlicher Bestandteil der Sprachbildung und nicht als bloßer Satellit behandelt werden (Gonçalves, 2022; Gonçalves & Vizentini, 2021).

## Literaturliste

- Flores, C., Gonçalves, M.L., Rinke, E., & Torregrossa, J.** (2022). Perspetivas múltiplas sobre a competência bilingue de crianças lusodescendentes residentes na Suíça. A investigação linguística em diálogo com a didática. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(1), 102–131. doi: 10.21814/rpe.24205
- Gonçalves, M.L.** (2022). Ensinar Português Língua de Herança na Suíça. Pluricentrismo e heterogeneidade. In: C. Döll, C., Hundt, & D. Reimann (Hrsg), *O Ensino do Português como Língua de Herança, Língua de Contacto e Língua Estrangeira*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 107-128. ISBN: 978-38233-8487-8
- Gonçalves, M.L., & Vizentini, M.** (2021). Portuguese in Switzerland: investigating the representations of families and teachers. In: A. Souza & S. Melo-Pfeifer (Hrsg), *Portuguese as a Heritage Language in Europe: a pluricentric perspective*. Pontes Editores, pp. 119-150.
- Kisselev O, Dubinina I., & Polinsky, M.** (2020). Form-Focused Instruction in the Heritage Language Classroom: Toward Research-Informed Heritage Language Pedagogy. *Frontiers in Education*, 5, 53. doi: 10.3389/educ.2020.00053
- Piller, I., & Gerber, L.** (2021). Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (5), 622-635. doi: 10.1080/13670050.2018.1503227
- Rinke, E., Flores, C., & Santos, A.L.** (2019). Heritage languages at school: Implications of linguistic research on bilingualism for heritage language teaching. In: C. Gabriel, J. Grünke & S. Thiele (Hrsg), *Romanische Sprachen in ihrer Vielfalt: Brückenschläge zwischen linguistischer Theoriebildung und Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: ibidem, pp. 211-232.
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D.** (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine. [www.rehabresearch.ualberta.ca/enni](http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni).
- Torregrossa, J., Flores, C., & Rinke, E.** (2022). What modulates the acquisition of difficult structures in a heritage language? A study on Portuguese in contact with French, German and Italian. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-14. <https://doi.org/10.1017/S1366728922000438>.

# HERKUNFTSSPRACHEN MITTELS MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTISCHER AKTIVITÄTEN IN DEN UNTERRICHT EINBEZIEHEN? BEABSICHTIGTE UND UNBEABSICHTIGTE EFFEKTE.

En Suisse, l'inclusion des langues d'origine dans l'école est notamment discutée dans le cadre de la didactique du plurilinguisme. Cet article se penche sur la question de savoir comment les élèves et les enseignant-e-s abordent les activités didactiques plurilingues qui prévoient une telle inclusion et quels effets peuvent en être observés. Pour cela, des élèves alémaniques de 11/12 et de 14/15 ans ont été filmé-e-s pendant qu'ils/elles réalisaient des activités didactiques plurilingues en groupe de trois. Les vidéos ont été transcrites et soumises à une analyse de contenu. À l'aide d'une activité d'éveil aux langues et d'une activité de comparaison de langues, choisies à titre d'exemple, nous montrons quels effets intentionnels (mise en évidence, intérêt pour les langues) et quels effets non intentionnels (stéréotypes, gêne, difficultés à traduire) ont pu être observés.

## ● Gabriela Lüthi & Elisabeth Peyer | KFM



Gabriela Lüthi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit (KFM) in Fribourg.



Elisabeth Peyer ist Projektleiterin am KFM.

### Einleitung

In der Schweiz und anderen europäischen Ländern wachsen viele Kinder und Jugendliche mehrsprachig auf. In der Fachliteratur ist denn auch unbestritten, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Schule nicht einfach negiert werden kann. So weist z.B. Krumm darauf hin, dass durch eine fehlende Anerkennung der Familiensprachen den betreffenden Kindern soziale Wertschätzung vorenthalten werde, was die Entwicklung von Selbstachtung behindere (2016: 61). Ähnlich äussern sich auch Dausend und Lohe, merken jedoch an, dass das Einbringen der Herkunftssprachen für die betroffenen Schüler:innen zunächst ungewohnt erscheinen mag. «In einem positiven Klassenklima kann dies jedoch eine Wertschätzung und positive Haltung gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit bewirken [...]. Diese positive Einstellung kann wiederum helfen, das Selbstbewusstsein, die Selbstwirksamkeit sowie die Sprachbewusstheit vor allem der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler zu erwei-

tern, indem vor allem Sprachen, welche von einzelnen als weniger wertvoll eingeschätzt werden, im Unterricht akzeptiert und aufgewertet werden» (Dausend & Lohe, 2016: 226). Während Dausend und Lohe vor allem mögliche positive Effekte für die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler hervorheben, weisen Göbel und Schmelter daraufhin, dass das Einbringen von Herkunftssprachen in den Unterricht auch eine interkulturelle Sensibilisierung von Lernenden ohne Migrationshintergrund bewirken könnte, «da die Mehrsprachigkeit innerhalb ihrer Klasse stärker in ihr Bewusstsein gerückt und positiv genutzt» werde (2016: 278). Obwohl der Einbezug der Familiensprachen in den Unterricht in der Fachliteratur also mit diversen positiven Effekten in Verbindung gebracht wird, gibt es bis heute nur wenige Studien dazu, ob und wie ein solcher Einbezug stattfindet und welche Effekte er tatsächlich zeigt. Befragungen von Lehrpersonen zeigen zumeist auf, dass ein Grossteil von ihnen Herkunftssprachen nicht einbeziehen (u.a. de Angelis, 2011: 226), da viele sich scheuen, Sprachen, z.B. in Form von Sprachver-

gleichen, zu thematisieren, wenn sie diese selbst nicht beherrschen (Haukás, 2016: 12; Heyder & Schädlich, 2014: 188; Schedel & Bonvin, 2017: 121). Göbel und Schmelter weisen denn auch darauf hin, dass bzgl. des Einbezugs der Herkunftssprachen noch viele Fragen offen sind, insbesondere ob dieser tatsächlich dazu führe, dass «Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sich stärker wertgeschätzt fühlen und dass eventuell vorhandene negative Stereotypen und Vorurteile bei allen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen abgebaut werden» (2016: 281).

### **Der Einbezug der Herkunftssprachen im Unterricht der Deutschschweiz**

In der Schweiz wird das Einbeziehen der Herkunftssprachen insbesondere im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik diskutiert und ist bildungspolitisch gewollt (EDK, 2004: 4). Der in der Deutschschweiz gültige Lehrplan 21 geht davon aus, dass damit positive Effekte, auf affektiver und (meta-)kognitiver Ebene, erzielt werden können: «Jede Sprache, die ein Kind mitbringt und dazu lernt, hat ihren Wert. Die Wertschätzung der Erstsprache stärkt die (sprachliche) Identität, die Bewusstheit für weitere Sprachen und das Sprachenlernen.» (D-EDK, 2015: 3).

Wie, bzw. mit welchen Aktivitäten es zu einer «Wertschätzung der Erstsprachen» in der Schule kommen soll und wie die Schüler:innen und Lehrpersonen mit solchen Aktivitäten umgehen, waren Fragen, die uns im Rahmen eines Forschungsprojekts des wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit in Fribourg, das in Zusammenarbeit mit der PH Zug durchgeführt wurde, interessierten (vgl. Peyer, Barras & Lüthi, 2021). In diesem Projekt wurden in einer ersten Phase alle im Jahr 2016 in der Deutschschweiz auf Primar- und Sekundarstufe eingesetzten Englisch- und Französischlehrwerke auf mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten hin analysiert. Es zeigte sich, dass Herkunftssprachen speziell auf Primarstufe ab und zu einbezogen werden, indem z.B. Ausdrücke wie «Guten Morgen» oder Geburtstagslieder in mehreren Sprachen thematisiert werden. Oft geht es in diesen Aktivitäten um das Erkennen oder Erraten der verschiedenen Sprachen bzw. um das Sichtbarmachen der Herkunftssprachen, wobei das Lern-

ziel der Aktivitäten zumeist nicht explizit gemacht wird. Eine in verschiedenen Lehrwerken anzutreffende Aktivität mit Herkunftssprachen-Einbezug ist das Schreiben eines Texts in Europanto oder «Classopanto» (*Explorers 1*, Book, S. 34 und S. 39; *New World 2*, Pupil's Book, S. 28; *Young World 4*, Pupil's Book, S. 55, vgl. auch die EOLE-Aktivität «Parlez-vous europanto?» <http://eole.irdp.ch/eole/activites.html>). Sprachvergleichsaktivitäten zwischen Schulfremdsprachen und Erstsprachen lassen sich nur selten finden, allerdings findet sich hin und wieder am Ende einer Sprachvergleichsaktivität eine Frage wie «Und wie ist es in anderen Sprachen?». Auf der Sekundarstufe wird die Sprachenvielfalt in der Klasse kaum mehr thematisiert, gelegentlich werden dort jedoch mit dem Englischen oder Französischen verwandte Sprachen einbezogen, um Sprachverwandtschaften aufzuzeigen. Insgesamt werden in den Fremdsprachenlehrwerken Herkunftssprachen lediglich in kurzen Aktivitäten ab und zu einbezogen (vgl. Kofler, Peyer & Barras, 2020).

### **Videografische Beobachtungsstudie**

Um der Frage nachzugehen, wie Schüler:innen und Lehrpersonen mit Aktivitäten mit Herkunftssprachen-Einbezug umgehen und welche Effekte dabei beobachtet werden können, basieren wir uns auf Daten, die im Rahmen des oben erwähnten Forschungsprojekts entstanden sind. Im Projekt wurden in 10 Primar- und 9 Sekundarklassen der Deutschschweiz (bei 11-12- bzw. 14-15-jährigen Lernenden) in jeweils zwei Doppellektionen thematisch zusammenhängende Dossiers mit prototypischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten eingesetzt. Die Aktivitäten waren bezüglich Lernziele, Instruktionen, Lehrpersonen-Kommentar etc. möglichst nahe an die in den aktuellen Lehrwerken vorkommenden Aktivitäten angelehnt und hatten nicht den Anspruch, möglichst «gelungen» zu sein (z.B. den Kriterien eines Tasks in allen Punkten zu entsprechen). Gearbeitet wurde zumeist in von der Lehrperson zusammengestellten Dreiergruppen, wobei je zwei Gruppen pro Klasse gefilmt wurden. Die meisten Klassen bearbeiteten zwei Dossiers, wobei es in 4 von 6 Dossiers (in einem von drei Sekundarstufen- und jedem der drei Primarschul-Dossiers) mindestens eine

Aktivität gab, bei der die Schüler:innen die Möglichkeit hatten, ihre Herkunftssprachen einzubringen. Im Folgenden fokussieren wir uns exemplarisch auf die Analyse des Umgangs mit zwei dieser Aktivitäten: einer *éveil aux langues*-Aktivität zu Europanto für die Primarstufe und einer Sprachvergleichsaktivität auf Sekundarstufe.

Das im Projekt entstandene Video-Korpus wurde in einem ersten Schritt mithilfe der Software MAXQDA (2018) zusammengefasst und anschliessend darin transkribiert (einfaches Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl, 2013). Danach wurden die Daten inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2010), basierend auf einem Kategoriensystem, das anhand der Forschungsfragen entwickelt wurde (für genauere Informationen zur Datenanalyse vgl. Peyer, Barras & Lüthi, 2022). Insgesamt nahmen 324 Schüler:innen aus 19 Klassen an der Studie teil. Zu Beginn der ersten gefilmten Lektion füllten sie einen Fragebogen aus, in dem sie ihre Erstsprache(n) sowie alle weiteren gesprochenen Sprachen angaben. 149 Schüler:innen sprechen in ihren Familien nicht (nur) Deutsch. Nach (Schweizer-)Deutsch sind die häufigsten L1 Englisch (n=19), Italienisch (n=17), Serbisch/Kroatisch (n=14), Französisch (n=13), Albanisch und Tamil (je n=10) und Portugiesisch (n=9). Die Schüler:innen, die zu Hause nicht (ausschliesslich) Schweizerdeutsch sprechen, beantworteten zusätzlich die Fragen, ob ihre Erstsprache(n) schon einmal in den Unterricht einbezogen wurden und wie sie das fanden. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Resultate.

**Tabelle 1**

Schüler:innen-Fragebogen zum Einbezug von Erstsprachen.

L1 einbezogen?	Ja, selten: 55% (n=69) Ja, oft: 23% (n=29, davon n=19 Französisch oder Englisch)	Nein: 22% (n=28, davon n=22 keine romanische oder germanische Sprache)
Ich finde es...	gut: 57 egal: 37 nicht gut: 1 peinlich: 3	gut: 2 egal: 21 nicht gut: 4

Grundsätzlich scheinen die Schüler:innen den Status quo gutzuheissen: Schüler:innen, deren L1 schon einmal in den Unterricht einbezogen wurden, schätzen das mehrheitlich positiv ein. Den Schüler:innen, deren L1 noch nie einbezogen wurden, scheint das auch nicht wichtig zu sein. Ausserdem lässt sich die Tendenz erkennen, dass L1, die auch schulische Fremdsprachen sind, oft einbezogen werden, während L1, die keine romanischen oder germanischen Sprachen sind, seltener einbezogen werden. Die Resultate der Primar- und Sekundarstufe sind im Übrigen sehr ähnlich.

### Beobachtungen zum Umgang mit der Europanto-Aktivität auf Primarstufe

Auf der Primarstufe konnten die Schüler:innen ihre Herkunftssprachen u.a. bei einer *éveil aux langues*-Aktivität einbringen. Die Aktivität entstammt dem thematischen Dossier zu Europanto, einer aus einem Gemisch von europäischen Sprachen konstruierten Sprache. In einem ersten Schritt entschlüsselten die Schüler:innen einen kurzen Text in Europanto, der Wörter in Deutsch, Englisch, Italienisch, Französisch und Spanisch enthielt. Danach sollten sie selbst einen Witz in Europanto schreiben. Dabei wurde folgende Anweisung gegeben: «Benutzt alle Sprachen, die ihr in eurer Gruppe kennt. Sucht euch von eurem Witzeblatt einen Witz aus oder schreibt einen eigenen. Ihr dürft Wörterbücher und Schulunterlagen verwenden.»

In 9 der 12 gefilmten Gruppen, die diese Aktivität bearbeitet haben, gibt es mindestens einen oder eine Schüler:in mit einer Herkunftssprache. In fast allen dieser Gruppen wird mindestens eine Herkunftssprache in den Witz eingebaut – in den meisten Fällen wird dieser Einbezug von den Schüler:innen mit Herkunftssprache selbst initiiert, manchmal aber auch durch einen oder eine Mitschüler:in. In 3 Gruppen gibt es jeweils mindestens einen oder eine Schüler:in mit Englisch oder Französisch als L1. In diesen Gruppen werden die weiteren Erstsprachen nur noch mit einem oder zwei Wörtern (Bulgarisch, Italienisch) oder gar nicht (Tamil, Urdu) einbezogen. In einer Gruppe wird die Herkunftssprache eines Schülers ausgeschlossen: In dieser Gruppe diskutieren die beiden Schüler:innen ohne Herkunftssprache,

ob die Herkunftssprache des Mitschülers, Tschechisch, in den Witz einbezogen werden solle. Die eine Schülerin insistiert dabei, dass die Aktivität vorgebe, alle in der Gruppe bekannten Sprachen zu verwenden, womit auch Tschechisch gemeint sei. Der andere Schüler erwidert darauf, dass nur ein Schüler in der Gruppe Tschechisch könne und nicht die ganze Gruppe. Da sich niemand gegen diese Interpretation der Anweisung wehrt, verwenden diese Schüler:innen in ihrem Europanto-Witz schliesslich Schweizerdeutsch, Englisch und Französisch. Bemerkenswert ist, dass sich der direkt betroffene Schüler gar nicht in die Diskussion einbringt (Transkript OA\_0703\_B1). Dies lässt sich womöglich u.a. mit seiner Einstellung zum Einbezug seiner Herkunftssprache in den Unterricht erklären. Im Fragebogen gibt er an, dass seine Erstsprache Tschechisch und seine Herkunftskultur noch nie in den Unterricht einbezogen wurden, und dass ihm diese Tatsache egal sei, «weil die meisten Wörter keine Parallelwörter sind» bzw. «weil es nicht zum Thema passt».

Die zweite in dieser Klasse gefilmte Gruppe geht gegenteilig vor. Die Schüler:innen dieser Gruppe, von denen jemand Serbisch und jemand Ungarisch als Erstsprache spricht, notieren zuerst alle Sprachen, die von mindestens einem Gruppenmitglied gesprochen werden: Deutsch, Französisch, Englisch, Ungarisch, Serbisch und Schweizerdeutsch. Darauf schlägt die serbischsprachige Schülerin vor, den Europanto-Witz in Schweizerdeutsch, Serbisch und Ungarisch zu schreiben, weil diese drei Sprachen «am einfachsten» seien. Auch das ungarischsprachige Mädchen will nur «[ihre] drei Sprachen» verwenden. Schlussendlich verwenden diese Schüler:innen ihre Erstsprachen, aber keine Schulfremdsprachen. Die beiden Mädchen scheinen Spass daran zu haben, Serbisch und Ungarisch zu verwenden, und zeigen auch Interesse an der Sprache der Kollegin (Transkript OA\_0703\_A1).

Auch bei anderen Schüler:innen lässt sich beobachten, dass sie ihre Herkunftssprachen einbringen möchten. So beginnt z.B. ein Schüler mit Arabisch als Herkunftssprache sofort, Wörter aus dem Witz ins Arabische zu übersetzen. Zwar nehmen beide Gruppenkollegen einige der arabischen Wörter in ihren Text auf,

## Allerdings ist ein Einbezug der Herkunftssprachen nicht zwingend auch mit einer grösseren Wertschätzung dieser Sprachen seitens der Mitschüler:innen verbunden.

jedoch reagiert einer der beiden auf die arabischen Begriffe wenig sensibel: Einmal spricht er ein arabisches Wort mit stark übertriebenem «ch» nach; ein andermal, nachdem der arabischsprachige Junge einen arabischen Begriff mit «ala» am Anfang genannt hat, sagt er «allahu akbar», worauf aber niemand eingeht (Transkript CH2\_1303\_A2).

Schwierig wird die Aufforderung zur Verwendung der Herkunftssprache insbesondere für Schüler:innen mit geringer Kompetenz in der jeweiligen Sprache. So bekommt ein Schüler, der mit seinen Grosseltern Italienisch spricht, aber auf viele Fragen der Gruppenkollegen keine Auskunft geben kann, den Kommentar «Ich dachte, du redest Italienisch» zu hören (Transkript FR\_2903\_A2). Als weitere Schwierigkeit entpuppte sich – wenig überraschend – der Umgang mit nicht-lateinischen Schriftsystemen. In den gefilmten Gruppen werden alle diese Sprachen (Arabisch, Chinesisch, Serbisch, Tamil) mit lateinischen Buchstaben geschrieben. Manchmal scheint dies zu geschehen, weil die Schüler:innen das jeweilige Schriftsystem nicht beherrschen oder weil sie es den Mitschüler:innen einfacher machen wollen oder – in einem Fall – weil die Lehrperson meint, dass es sonst unmöglich zu lesen sei. Die sich eigentlich bietende Chance, andere Schriftsysteme zu thematisieren, bleibt bei dieser Aktivität also ungenutzt.

### Beobachtungen zur Sprachvergleichsaktivität auf Sekundarstufe 1

Die Sprachvergleichsaktivität ist ins Dossier *Spanien* eingebettet, in dem die Schüler:innen zuvor durch Interkomprehension eine Webseite eines Aquariums verstehen, im selben Text Wörter im Plural sammeln und anschliessend eine Hypothese zur Pluralbildung im Spani-

schen aufstellen sollten. Danach bearbeiteten die Schüler:innen die Frage «Wie wird der Plural in den anderen Sprachen gebildet, die ihr kennt? Sammelt in eurer Gruppe und notiert eure Beobachtungen» und füllten eine Tabelle mit den Spalten «Sprache», «Bildung des Plurals», «Beispielwörter», «Bemerkungen/Beobachtungen» aus. Die Aktivität ist inspiriert von Sprachvergleichen in *Mille feuilles* (4.1, S. 72-73) und *Brücken zwischen envol und Explorers* (Arbeitsblatt 9a).

In 11 von 12 gefilmten Gruppen, die diese Aktivität bearbeitet haben, gibt es mindestens einen oder eine Schüler:in mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch. Davon sprechen 6 Gruppen die jeweilige Herkunftssprache gar nicht an. 5 Gruppen besprechen den Plural in einer Herkunftssprache, bei einer Gruppe handelt es sich bei der Herkunftssprache jedoch um Französisch, das gleichzeitig eine schulische Fremdsprache ist und in allen Gruppen besprochen wird.

Die übrigen vier Gruppen sprechen die Herkunftssprachen jeweils nur kurz an und notieren sich nichts. In der ersten Gruppe wird zwar über Niederländisch (vom Schüler freiwillig eingebracht) und Albanisch (von den Gruppenkolleg:innen erfragt) gesprochen, die Schüler:innen suchen aber irrtümlicherweise nach Verben im Infinitiv anstatt nach Nomen im Plural. In der zweiten Gruppe kommt eine Schülerin zum Schluss, dass der Plural in ihrer Herkunftssprache Italienisch unregelmässig sei, und basiert sich dabei auf die Wörter *casa/case* (Haus), *figlio/figli* (Sohn) und *momenti* (Momente), an denen sie eigentlich die italienischen Pluralendungen -e und -i hätte erkennen können. In der dritten Gruppe überlegt eine Schülerin mit u.a. Türkisch als Herkunftssprache: «Auf Türkisch, wie war es? Tabaklar. Ja, es ist komisch.» (Transkript SH\_1403\_A2) Sie nennt ein türkisches Wort im Plural, *tabaklar* (Teller), scheint es aber sogleich als unregelmässig zu verwerfen und weder sie noch die Kolleg:innen gehen weiter darauf ein. In der vierten Gruppe gibt es eine Schülerin, S01, mit der Herkunftssprache Russisch. Transkript 1 zeigt, wie sie lange zögert, etwas auf Russisch zu sagen und von ihren Gruppenkolleginnen förmlich dazu gedrängt wird, «mal Russisch [zu sprechen]». Dabei wird ihr mit dem Kommentar «Ja, weiss ich wie Russisch tönt, du bist da die Russin» recht unsanft die Rolle als Fremde in der Gruppe zugewiesen. Dieses *Othering* spielt sich in einer besonderen Gruppendynamik ab, da die beiden anderen Schülerinnen beste Freundinnen zu sein scheinen. Es ist jedoch nicht der einzige Fall von *Othering*; dies konnte auch bei anderen Aufgabentypen und auch auf der Primarstufe beobachtet werden (vgl. Peyer et al., 2021).

### Transkript 1

S01 mit L1 Russisch. Passagen zwischen \*\* wurden auf Schweizerdeutsch gesprochen. Transkript KO\_2504\_B1 (in voller Länge in Peyer et al., 2019).

```
S03: *Russisch?*
S02: *Dort sind im Italie//nisch ist I, E* //
S01: //**Ja, das ist noch komplizierter als Italienisch.**//
S03: *Ja, weiss ich wie Russisch tönt, du bist da die Russin.*
S01: *Ja, na und?*
S02: *Sprich mal Russisch.*
S03: *Gell, sprich mal Russisch.*
S01: (unv.)
S02: *Lies da einen Satz auf Russisch.*
(1sec)
S01: *Warum?*
S03: *Weil*
(2.5sec) ((S02 + S03 lachen leicht))
S03: *Nein, aber*/
S02: *Nein, das ist viel zu schwierig übersetzen, sag einfach mal etwas.*
(8sec) ((S schauen sich gegenseitig an und warten; S01 lacht verlegen, S02 + S03 lachen leicht))
S01: *Nein.*
S03: *Egal, aber ist (wie?) Russisch schwierig? Mit Plural?*

```

*Othering* (von engl. *other*, etwa «zu-Anderen-machen») beschreibt einen Prozess der Abgrenzung. Dabei wird eine Person oder eine Gruppe als anders oder fremd kategorisiert und dadurch von der eigenen Gruppe unterschieden. Durch diese Distanzierung werden die «Anderen» abgewertet und die eigene Identität hervorgehoben.

Im Übrigen unterläuft der Schülerin S01 im Russischen ein sprachlicher Fehler: Das Wort *дерево* (*derevo*, Baum) hat einen unregelmässigen Plural, die Schülerin dekliniert es aber regelmässig. Ausserdem ist *Цветочки* (*tsvietotschki*, Blümchen) ein Diminutiv. Schwierigkeiten beim spontanen Übersetzen in die Herkunftssprache konnten auch bei anderen Schüler:innen beobachtet werden (vgl. Peyer et al., 2022). Möglichkeiten, damit umzugehen, wären, die Schüler:innen bei einer solchen Aktivität ein Wörterbuch konsultieren oder zu Hause nachfragen zu lassen. Dass Letzteres aber nicht bei allen Schüler:innen gut ankommt, zeigt die Reaktion eines Schülers, der mit einem Elternteil Kroatisch spricht. Nachdem er zum Plural in Kroatisch keine Aussage machen konnte, schlägt ihm die Lehrperson vor, zu Hause nachzufragen und die Lösung am folgenden Tag mitzuteilen. Darauf lacht der Schüler leicht und sagt zu seinem Banknachbarn «Wollt ihr mich eigentlich verarschen, ganz ehrlich. Zuerst stellen sie eine Kamera vor mein Gesicht und nachher fragen sie so: Ja, du bist ein Ausländer?» (Transkript RT\_2404\_A1 in Peyer et al., 2021: 16). Dieser Schüler will offensichtlich nicht als anders wahrgenommen werden und scheint die Aufforderung der Lehrperson als *Othering* empfunden zu haben.

## Diskussion

Wie aus den oben beschriebenen Beobachtungen deutlich wurde, können Aktivitäten mit Herkunftssprachen-Einbezug zu intendierten Effekten führen, indem sie den betreffenden Schüler:innen ermöglichen, ihre Herkunftssprachen zu verwenden und somit sichtbar zu machen. Wie das Beispiel der Gruppe mit Serbisch und Ungarisch als Herkunftssprachen zeigt, haben einige Kinder Freude daran, ihre Sprachen einzubringen und zeigen auch Interesse an den Herkunftssprachen der anderen.

Allerdings ist ein Einbezug der Herkunftssprachen nicht zwingend auch mit einer grösseren Wertschätzung dieser Sprachen seitens der Mitschüler:innen verbunden. In unserem Korpus lassen sich verschiedene Situationen feststellen, in denen eine Wertschätzung der Herkunftssprachen ausbleibt. Zum Beispiel ist dies dann der Fall, wenn Schüler:innen nicht in der Lage sind, etwas in ihre Herkunftssprache zu übersetzen, sei dies,

weil das spontane Übersetzen eine zu grosse Schwierigkeit darstellt oder weil sie über den betreffenden Ausdruck in ihrer Herkunftssprache nicht verfügen. Für die betreffenden Schüler:innen kann dies zu unangenehmen Situationen führen (vgl. Peyer et al., 2022). Auch konnte das in der Fachliteratur diskutierte Ziel der interkulturellen Sensibilisierung der monolingualen Schüler:innen (Göbel & Schmelter, 2016) bei den oben diskutierten Aktivitäten nicht beobachtet werden. Dies wird z.B. am arabischsprachigen Jungen deutlich, der von seinem Gruppenkollegen nachgeäfft wird und «allahu akbar» zu hören bekommt. Auch in der Gruppe des russischsprachigen Mädchens scheint keine interkulturelle Sensibilisierung, sondern ein eigentliches *Othering* stattzufinden, indem dem russischsprachigen Mädchen die Rolle der Russin bzw. der «anderen» zugewiesen wird. Für das Ziel der interkulturellen Sensibilisierung bräuchte es wohl eine stärkere Moderation seitens der Lehrperson, um kritische Bemerkungen der Mitschüler:innen aufzufangen zu können.

## Um den Nutzen von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten mit Herkunftsspracheneinbezug in den Unterricht zu beurteilen, bräuchte es eine Klärung der Lernziele.

Wie eingangs erwähnt, sehen Dausend und Lohe (2016) ein positives Klassenklima als eine Voraussetzung für die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit durch die Schüler:innen. Die im Projekt vorherrschende Sozialform der Gruppenarbeit, die dem Forschungsdesign geschuldet war, war für die Erreichung dieses Ziels wohl nicht ideal, weil sie keine Kontrolle durch die Lehrperson erlaubte, um z.B. auf *Othering* oder andere abwertende Kommentare zu reagieren. Gleichzeitig lässt sich aber auch im von der Lehrperson moderierten Klassengespräch nicht verhindern, dass es für Schüler:innen mit Herkunftssprachen zu unangenehmen Situationen kommen kann, wie das Beispiel mit dem kroatischsprachigen Jungen zeigt, der von der Lehrperson gebeten wird, die Pluralbildung im Kroatischen zuhause zu erfragen und sich dadurch in die Rolle des Ausländers gedrängt fühlt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das im Lehrplan und in der Fachliteratur diskutierte Ziel der sozialen Wertschätzung *aller* Sprachen mit den oben diskutierten Aktivitäten nicht erreicht wurde. So wurden die in unserer Gesellschaft weniger prestigeträchtigen Sprachen, wie Urdu oder Tamil, nur selten in die Europantexte eingebaut oder im Rahmen der Aktivität diskutiert, obwohl einige Kinder diese Sprachen gesprochen hätten. Um den Nutzen von mehrsprachigkeitsdidaktischen Aktivitäten mit Herkunftsspracheneinbezug in den Unterricht zu beurteilen, bräuchte es eine Klärung der Lernziele – das gilt für die im Projekt eingesetzten Aktivitäten wie auch für jene in den Lehrmitteln. Ist das Ziel Sprachbewusstseinsförderung? Soll deklaratives Wissen über Sprachen erworben werden? Soll die Mehrsprachigkeit von Schüler:innen sichtbar gemacht werden? Oder geht es in den Aktivitäten im Grunde genommen um die Förderung der schulischen Fremdsprachen Englisch und Französisch? Unabhängig davon ist festzuhalten, dass der Einbezug von Herkunftssprachen in den Unterricht nicht automatisch zu den gewünschten Effekten wie Wertschätzung führt. Besonders wichtig scheint, dass den Schüler:innen immer die Wahl gelassen wird, ob sie ihre Herkunftssprache einbringen möchten oder nicht. Möglicherweise können so nicht intendierte Effekte vermieden werden.

Die Unterrichtsdossiers sind unter <https://tinyurl.com/plurididak> frei zugänglich. Für Dozierende an PHs oder Universitäten stehen für die Lehrer:innenbildung ausgewählte Videosequenzen aus dem Projekt (einige auch mit Einbezug von Herkunftssprachen) zur Verfügung. Diese sowie die im Projekt entstandenen Transkripte können bei der Dokumentationsstelle des KFM für Forschungszwecke angefordert werden.

## Bibliographie

- Dausend, H., & Lohe, V.** (2016). Die Studie „Fundament mehrsprachiger Unterricht“ (FuMU) – Was Schülerinnen und Schüler zum Einsatz ihrer Familiensprache im Fremdsprachenunterricht sagen. In: A. Wegner & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich, S. 224–238.
- De Angelis, G.** (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216–234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz** (Hrsg.) (2015). *Lehrplan 21 – Sprachen*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- Dresing, T., & Pehl, T.** (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Auflage). <https://www.audiotranskription.de/downloads#praxisbuch>
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren** (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die Gesamtschweizerische Koordination*. [https://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf)
- Göbel, K., & Schmelter, L.** (2016). Mehr Sprachen – mehr Gerechtigkeit? In: A. Wegner & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich, S. 271–286.
- Haukås, Å.** (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Heyder, K., & Schädlich, B.** (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 183–201.
- Kofler, K., Peyer, E., & Barras, M.** (2020). Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. In: B. Schädlich (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht - Regards croisés sur le plurilinguisme*. Berlin: J.B. Metzler, S. 101–120.
- Krumm, H.-J.** (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital – Eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In: A. Wegner & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich, S. 59–68.
- Mayring, P.** (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Peyer, E., Barras, M., Lüthi, G. & Kofler, K.** (2019). *Mehrsprachigkeitsdidaktische Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht: Videobeispiele der Sekundarstufe I mit Hintergrundinformationen*. <https://tinyurl.com/pluriVideoSek1>
- Peyer, E., Barras, M., & Lüthi, G.** (2021). *Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: ein videographisches Forschungsprojekt*. Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit. Freiburg/Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/309673>
- Peyer, E., Barras, M., & Lüthi, G.** (2022). Including home languages in the classroom: A videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 162–177. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1736080>
- Schedel, L. S. & Bonvin, A.** (2017). „Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français“: LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(2), 116–127. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3125>

*Wir möchten uns an dieser Stelle herzlich bei Natalia Dominguez Sapien für ihre Erläuterungen zum Russischen und bei Malgorzata Barras für ihre hilfreichen Kommentare zu einer früheren Version des Artikels bedanken.*





**Marco Scorti**

Frontiera #2

2022

Gouache sur papier

23 x 23 cm

# ENHANCING CHILDREN'S EARLY LANGUAGE AND EMERGENT LITERACY IN A GREEK PRE-KINDERGARTEN HERITAGE LANGUAGE CLASSROOM THROUGH A TRANSLINGUAL AND TRANSCULTURAL STANCE

Situé à l'intersection du domaine émergent de l'éducation précoce des langues d'origine et de la pédagogie, cet article présente un projet de recherche-action participative dans une classe de prématernelle d'une école communautaire grecque à Lausanne. Adoptant une orientation translinguistique et transculturelle, il examine les ressources multilingues, multimodales et multisensorielles sur lesquelles les enfants s'appuient pour créer et parler de textes, et s'interroge sur la manière dont ces pratiques linguistiques précoces ainsi que la littéracie en développement des enfants leur ouvrent un espace où articuler leur agentivité. Il montre comment, tout en mettant l'accent sur l'apprentissage de la langue grecque, les autres langues et expériences des enfants sont écoutées et honorées.

● Vally Lytra  
| Goldsmiths, GPT,  
Katerina Darzenta  
| GPT,  
Myrto Atzemian  
| HEP Vaud, GPT,  
Maria Eleftheriou  
Kapartis  
| GPT

## Introduction

This paper is situated at the intersection of the emergent field of early heritage language education and pedagogy. Despite the proliferation of heritage schools worldwide, early heritage language education in these educational settings is beginning to attract attention. Existing studies have examined bilingual pre-schools where the heritage language is being taught; for instance, teachers' pedagogical approaches in a bilingual Russian-Hebrew pre-school in Israel (Schwartz & Minkov, 2022) and teachers' accounts of their challenges and resources in a Korean pre-school in the US (Lee & Bang, 2011) as well as issues in language policy and planning in bilingual pre-school education in Canada (Aravossitas et al., 2022). In this paper we extend this body of work by investigating the creative text-making and talk about texts of a group of children attending a pre-kindergarten class called 'Play and Learn' (Παίζω και Μαθαίνω) at a Greek heritage school in Lausanne. The children in this class speak a wealth of languages besides Greek: French, Spanish, Ukraini-

an, Bulgarian, Lebanese Arabic, and English. At least one of the children's parents is of Greek heritage or has a biographical connection to Greece. All the children were born in Switzerland, and they have been attending French-medium day care from a very young age. French (the dominant societal language) is the stronger language for many children, and they have a wide spectrum of receptive and productive language abilities in Greek. The linguistic and cultural diversities manifested in this class are increasingly representative of many Greek diaspora families worldwide (Panagiotopoulou et al., 2019).

Our work contributes to recent calls for listening to young children's voices, narratives, and experiences in early language learning contexts (Mhic Mhathúna & Hayes, 2022). We scrutinize the multilingual, multimodal, and multisensorial resources the children draw upon in their creative text-making and talk about their texts and interrogate how these early language and emergent literacy practices open a space for children to articulate their agentive voices. The study adopts a

translingual and transcultural orientation to language and language learning. This orientation takes a broad view of language that encompasses children's full range of semiotic repertoires, aesthetic resources, and multimodal practices (Lytra et al., 2022). It proposes a dynamic, fluid, and contingent understanding of language and highlights the interdependence of language and culture. It embraces not only the instructional and formal aspects of language learning but also emphasises the multimodal, multi-sensory, aesthetic, personal and affective elements. In this sense it moves away from dominant rationalist and pragmatic approaches to language teaching and learning. It focuses on the transformative process of language learning and how it might reconfigure existing communicative resources and nurture new ways of being, seeing, feeling, and expressing in the world (ibid; also, Leung & Scarino, 2016; Phipps, 2019; Ros i Solé, 2016).

### Working synergetically in a pre-kindergarten heritage language classroom

Like many heritage schools in Switzerland representing languages that are not widely spoken in broader society or taught in the official school system, the Greek school Grec Pour Tous is a grass-roots initiative spearheaded by a group of parents and teachers. It is the product of the 'new' Greek family migration that has populated the shores of Lake Geneva as a result of the Greek government debt crisis in 2009 and its aftermath. The children's families have high SES and equally high expectations for their children's Greek language and culture development. Moreover, policy changes in Greek heritage language education abroad since 2011 have resulted in the transfer of the administrative and financial responsibilities of maintaining many Greek heritage schools to parents, diaspora institutions and communities. Founded in 2017, the school offers Greek language and culture education for children aged 2.5 to 16 and adult learners of Greek. It employs an individualized and cross-curricular approach to pedagogy where Greek is taught through literature, history, mythology, and the arts, firmly rooted in students' real-life experiences and encounters living and learning in a multiethnic city.

The paper reports on a collaboration between the four authors from September 2021 to June 2022. Katerina Darzenta and Myrto Atzemian are class teachers and Maria Eleftheriou Kapartis is headteacher. They are all qualified Greek language teachers. Vally Lytra is a researcher-educator and has been supporting the heritage language teachers in developing the curriculum and teaching methods. In this capacity she observed and co-taught 11 sessions of the pre-kindergarten class over the course of the school year. This collaboration grew out of the pedagogical necessity to rethink and adapt the curriculum and teaching methods to respond to the increasingly heterogeneous cognitive, linguistic, social, and emotional needs of the youngest children in the school and to mentor and support the heritage language teachers with the purpose of developing and expanding their practice. It has had a cyclical and iterative nature. The heritage language teachers prepared the weekly scheme of work which they shared with the headteacher and the researcher-educator. This was followed by short feedback discussions over email to fine-tune the content, materials, and teaching methods for each session. During sessions, the researcher-educator kept a reflective research diary and collected photographs and short videos of classroom interactions. The data collected served as points for further collective reflection in post-session discussions and for future planning. Moreover, insights from the data were shared in the form of informal feedback to parents at the end of each session and in formal parent-teacher meetings held twice yearly. In this paper we present two illustrative examples from one of the video recordings where the children are sharing and discussing their text-making with the researcher-educator accompanied by photographs of their text-making.

Dr Vally Lytra is Reader in Languages in Education at Goldsmiths, University of London and a researcher-educator advocating for and studying Greek community language education in Switzerland since 2009.



Katerina Darzenta is a Greek language teacher and an early years' practitioner working in a Swiss daycare centre for infants.



Myrto Atzemian is a Greek language teacher and PhD candidate in special education at HEP Vaud.



Maria Eleftheriou Kapartis is an experienced Greek language teacher and head teacher.



**We scrutinize the multilingual, multimodal, and multisensorial resources the children draw upon in their creative text-making and talk about their texts and interrogate how these early language and emergent literacy practices open a space for children to articulate their agentive voices.**

## Navigating languages and literacies and making sense of the word and the world

'Play and Learn' has been conceived as a local response to parental desire for age-appropriate early (pre-kindergarten) Greek language education. It recognises the significance of structured early exposure to heritage language learning, and it is designed to respond to the increased heterogeneity of children's linguistic and cultural repertoires and family migration histories (Schwartz & Palviainen 2016). Its objective is to instil a life-long love for Greek and Greek language learning by responding to each child's unique emotional, linguistic, cognitive, and social needs and well-being. Pedagogically, it seeks to socialise children into early language and emergent literacy in Greek, increase their confidence in language and literacy and set the foundations for their successful transition to kindergarten and formal literacy in subsequent years. This is achieved through a playful approach to language learning that mines aesthetic, personal and affective elements. This pedagogical approach resonates with what García and Sylvan (2011) have referred to as teaching for 'singularities in pluralities' (: 386).

Image 1



The arts-based activity, which is the focus of this paper, was part of a larger whole school project on raising children's environmental awareness that span over several sessions. For this purpose, the school had paired with the Greek NGO 'Arcturos' who delivered an online environmental education programme to sensitize children to the protection of brown bears. This partnership led to the subsequent adoption of two bears, Masa and Bruno, by the children. The children in the pre-kindergarten and kindergarten classes worked together to create a large collage about the two bears featuring their habitat and the need to protect it from wildfires, what bears like eating and how to show their love of them (image 1). Sitting in groups of four, the children were immersed in colouring in the images for the collage, singing and chatting to each other. The heritage language teachers and researcher-educator moved around the groups commenting on and talking with the children about their creative text-making. From a pedagogical perspective, they sought to elicit children's spontaneous responses and

engage them in productive language use. They incorporated target vocabulary as naturally as possible and modelled the target language. In excerpt 1, G., M., and O. are colouring in their pears (one type of food that bears eat) for the bear collage.

### Excerpt 1:

**1 V:** και εσύ Γ. τι ζωγραφίζεις; <and you G. what are you drawing?>

**2 G:** το μπλε <blue>

**3 V:** ένα μπλε αχλάδι; Είναι το αγαπημένο σου χρώμα για αυτό το χρησιμοποιείς; <a blue pear? Is this your favourite colour, is this why you are using it?> [G. nods his head]

**4 M:** και εμένα και εμένα το αγαπημένο μου χρώμα <it's my it's my favourite colour too>

**5 V:** το μπλε ή το πράσινο <blue or green> [M. was coloring with a green marker]

**6 M:** το μπλε <blue>

Image 2: Colouring in pears for Masa and Bruno's collage



G. (age 3.5) explains that he is using blue to colour his pear (his artwork is on the bottom left of image 2). When asked if this is his favourite colour, he nods his head. M. (age 3.5) who is colouring the leaf of her pear green (her artwork is located on the bottom right of image 2) self-selects and confidently shares that blue is her favourite colour too. In excerpt 2 which follows right after, O. (age 4.5) states that he has finished his artwork (top left of image 2). When asked about what look like a series of circles on the back of his sheet (image 3), O. points with his marker at each circle, and starts reciting the Greek alphabet 'α- λφα μπί- τα' <a- lfa- bi- ta>. About the fifth circle he adds that it represents 'mummy and daddy'. His mark making suggests that he has become aware of the correspondence between oral and visual rep-

resentations, and that marks on a sheet of paper communicate meaning (the letters of the Greek alphabet or the words ‘daddy and mummy’). As an emergent writer, O.’s mark making allows him to explore written communication and produce his own approximations of writing.

**Excerpt 2:**

**7 O:** j'ai fini <all done>

**8 V:** τελείωσες; <have you finished?>

για πες μας τι έχεις ζωγραφίσει; <tell us what have you drawn?>

**9 O:** α- λφα μπί-τα <a- lfa- bi- ta> [recites the beginning of the alphabet pointing with his marker at each circle]

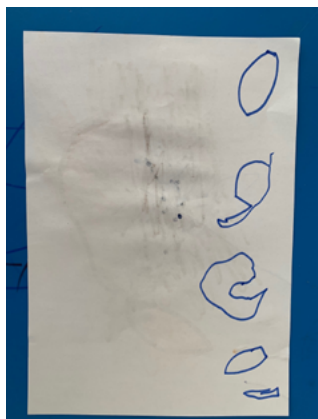
**10 V:** και μετά από κάτω; <and underneath?>

**11 O:** παρα, μαμά et ο μπαμπάς <daddy, mummy and daddy>

**12 V:** πολύ ωραία <nice work>

29.1.2022

**Image 3:** O.’s letters of the Greek alphabet



Seen through a translingual and trans-cultural stance, the children draw on the full range of their multilingual, multimodal, and multisensorial resources to inscribe their ideas, preferences, and desires in their creative text-making. Central to this stance is the recognition of children as knowledgeable and active meaning makers (Gregory et al., 2004) and an ethical commitment to making their voices heard (Lytra et al., 2017). This stance attends to children’s creativity, intentionality, and expertise, as they exercise agency over how they construct knowledge and come to make sense of the world and their place within it. Although the school has an explicit Greek monolingual language policy and heritage language teachers actively facilitate ‘language separation practices’ to boost Greek language use during instruction, we concurrently observed ‘flexible lan-

**We scrutinize the multilingual, multimodal, and multisensorial resources the children draw upon in their creative text-making and talk about their texts and interrogate how these early language and emergent literacy practices open a space for children to articulate their agentive voices.**

guage practices’ that combine elements of Greek, French and other languages (Blackledge & Creese, 2010). Elsewhere Lytra (2022) has documented the tensions pertaining to flexible language use (such as the purposeful use of translation as communicative resource) in pedagogy in Greek heritage language schools: on the one hand, such practices are viewed as ‘communicatively and pedagogically valuable’, as a resource that corresponds to each child’s unique emotional, linguistic, cognitive, and social needs. On the other hand their use ‘all the time and/or without a specific pedagogical purpose did not appear to be appropriate or legitimate in a Greek language instructional setting’ (: 82). Indeed, children’s flexible language practices is a source of anxiety for heritage language teachers prompting ongoing reflections and discussions about how to reduce traces of other languages in children’s speech (cf. Karatsareas, 2021 for similar findings in Greek heritage schools in the UK).

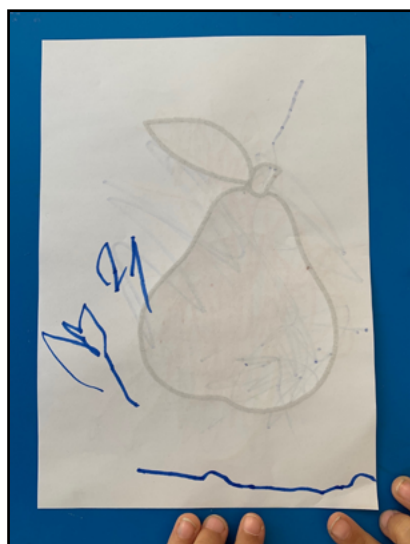
Nevertheless, children in the pre-kindergarten class routinely translanguage integrating elements from Greek and French in their speech to express new meanings, personal experiences, and emotions. For instance, O. in excerpt 2 translanguages to successfully attract adult attention, self-select and take the next turn (line 7) and to share, explain and elaborate on his mark making to his audience (lines 9, 11). Unlike studies in early years settings that focus on how the minority language can support the learning of the societally majority language (see, for instance, Mary & Young, 2017), here French is used to scaffold Greek language learning. O.’s verbal performance is consistent with a translanguaging perspective that has postulated the breaking down of boundaries of socially named languages in language user’s minds (Li, 2011).

In addition to spoken language, children convey meaning in multiple modes, using visual, gestural, tactile, and spatial systems. Children across the age groups populated their artwork with their mark making and other meaning-making resources (e.g., lines, hearts, stars, a smiley sun) in the margins and on the back of their sheets (see image 4). They made creative decisions, deploying different tools (markers, crayons, pencils, glitter markers), manipulating colour and texture and combining different symbolic systems (visual, gestural, tactile) which prioritised their personal interests and experiences (such as choice of favourite colour in excerpt 1). Like Charalambous' (2022) study with primary school children's digital text-making in a London Greek heritage school, these practices 'activated their agency and enhanced their confidence and engagement' (: 200). In both excerpts, M. and O. take initiative to self-select and voice their aesthetic sensibilities and create new possibilities for meaning making that expand the colouring activity, drawing connections with the family and the wider world. They unite prior and new experiences and build their own understandings of their creative text-making which they confidently share in Greek and their other languages with their teachers and peers. The children's multimodal engagement functions as a resource to scaffold and facilitate early language and emergent literacy in Greek. While the emphasis is on Greek language learning, children's other languages and lived experiences are listened to and honoured.

## Conclusion

This paper examined children's early language and emergent literacy in a Greek pre-kindergarten heritage language classroom. It illustrated how a translingual and transcultural stance decentres 'dominant paradigms of language and language education that continue to be based on static notions of language as code, as a rule-governed system that is coterminous with stable communities and identities and on prescriptive pedagogical and language assessment models' (Lytra et al. 2022: 1). It emphasises instead the different ways children agentively combined elements of their multilingual, multimodal, and multisensory resources to express their aesthetic preferences and articulate understandings of their texts that matter to them. Li's (2011) notion of 'translanguaging space' is useful to conceptualize the creative, playful, and transformative nature of children's text-making and talk about text documented in this paper. As Li (2011) remarks, this is 'not a space where different identities, values and practices simply co-exist, but combine together to generate new identities, values and practices' (: 1223). Heritage language teachers have an important role to play in supporting pedagogic practices that co-create such 'translanguaging spaces' with young children so that the later can safely leverage their entire meaning-making repertoires, fuelling their early language and emergent literacy in the heritage language and unlocking their personal worlds.

Image 4



**The children's multimodal engagement functions as a resource to scaffold and facilitate early language and emergent literacy in Greek. While the emphasis is on Greek language learning, children's other languages and lived experiences are listened to and honoured.**

## Acknowledgements

*We would like to thank the children and their families for participating in this study. This paper celebrates their passion and commitment to sustain Greek language learning abroad.*

## References

- Aravossitas, T. et al.** (2022) Perspectives on Heritage Language Programs in Early Childhood Education in Canada. In: M. Schwartz (Ed) *Handbook of Early Childhood Education*. Cham Switzerland: Springer, pp. 725-761.
- Blackledge, A. & Creese, A.** (2010) *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Charalambous, M.** (2022) Creating Pedagogical Spaces for Translingual and Transcultural Meaning-Making and Student Agency in a London Greek Complementary School. In: V. Lytra et al (Eds) *Liberating Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 186-204.
- García, O. & Sylvan, C.E.** (2011) Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 385-400.
- Gregory, E. et al.** (2004) *Many Pathways to Literacy: Young Children Learning with Siblings, Grandparents, Peers and Communities*. London: Routledge
- Karatsareas, P.** (2021) The UK's Shifting Diasporic Landscape: Negotiating Ethnolinguistic Heterogeneity in Greek Complementary Schools Post-2010. *International Journal of the Sociology of Language*, 269: 99-121.
- Lee, S., & Bang, Y.** (2011) Listening to Teacher Lore: The Challenges and Resources of Korean Heritage Language Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 387-394.
- Leung, C. & Scarino, A.** (2016) Reconceptualising the Nature of Goals and Outcomes in Language/s Education. *The Modern Language Journal*, 100 (S1), 81-95.
- Li, W.** (2011) Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235.
- Lytra, V.** (2022) Making Sense of the Internal Diversities of Greek Schools Abroad: Exploring the Purposeful Use of Translation as Communicative Resource for Language Learning and Identity Construction. In: V. Lytra et al (Eds) *Liberating Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 72-90.
- Lytra, V. et al.** (Eds) (2022) *Liberating Language Education*. Bristol: Multilingual Matters
- Lytra, V. et al.** (2017) Researching Children's Literacy Practices and Identities in Faith Settings: Multimodal Text-making and Talk about Text as Resources for Knowledge Building. In: Martin-Jones, M. and Martin, D. (Eds) *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives*. Abingdon: Routledge, 215-228.
- Mary, L. & Young, A.** (2017) Engaging with Emergent Bilinguals and their Families in the Pre-primary Classroom to Foster Well-being, Learning and Inclusion. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 455-473.
- Mhic Mhathúna M., & Hayes, N.** (2022) Ethical Issues in Research with Young Children in Early Second Language Education. In: M. Schwartz (Ed) *Handbook of Early Childhood Education*. Cham Switzerland: Springer, 193-219.
- Phipps, A.** (2019) *Decolonising Multilingualism: Struggles to Decreate*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ros i Solé, C.** (2016) *The Personal World of the Language Learner*. London: Palgrave Macmillan.
- Schwartz, M. & Minkov, M.** (2022) Making Heritage Language Accessible through "A Trip to the Enchanted Wood". *Language Teaching for Young Learners*. Published online: 4 August 2022
- Schwartz, M. & Palviainen, A.** (2016) Twenty-first-century Preschool Bilingual Education: Facing Advantages and Challenges in Cross-cultural Contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6): 603-613.

# DIE ROLLE DER HERKUNFTSSPRACHEN AUF DER TERTIÄRSTUFE AM BEISPIEL DER HOCHSCHULE FÜR WIRTSCHAFT FREIBURG

Alors que les langues premières des enfants scolarisés en Suisse sont une thématique largement débattue, nous ne savons que peu sur la manière dont les étudiant-e-s issu-e-s de la migration perçoivent et vivent leurs langues d'origine. Un sondage mené au sein de la Haute école de gestion de Fribourg a permis d'interroger ce groupe cible sur le rôle que jouent ces langues dans leur vie estudiantine – officiellement trilingue. Est-ce que les personnes concernées souhaitent notamment que les langues d'origine soient prises en compte dans les cours ? Les résultats montrent que les étudiant-e-s apprécient fortement ces langues dans le cadre privé. La majorité estime toutefois qu'elles ne jouent – et ne devraient jouer – qu'un rôle minoritaire dans les études ou sur le lieu de travail.

## ● Elisabeth Reiser-Bello Zago & Annina Keller | HSW-FR



Elisabeth Reiser-Bello Zago enseigne le français des affaires à la Haute École de Gestion de Fribourg (HES-SO) et le français juridique à l'université de Fribourg.



Annina Keller ist Dozentin für Wirtschaftsdeutsch an der Hochschule für Wirtschaft Freiburg (HES-SO).

### Kontext

Im Jahr 2020 hatten laut Bundesamt für Statistik 38% der ständigen Wohnbevölkerung der Schweiz einen Migrationshintergrund.<sup>1</sup> Erstsprachen von migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen sind häufig Thema in Schulsprachendebatten. Dabei geht es nicht nur um die Frage, ob die Herkunftssprachen einen positiven oder negativen Einfluss auf den Schulspracherwerb haben, sondern auch darum, ob und wie sie gewinnbringend in den Unterricht mit einbezogen werden sollen. Forschungsarbeiten in diesem Bereich widmen sich etwa der Einstellung der Lehrpersonen zu den Herkunftssprachen. Ist für sie die sprachliche Vielfalt, die durch die mehrsprachigen Kinder in der Schule entsteht, eine Bereicherung oder eine Last? Ist es Aufgabe der Schule, diese Sprachen zu fördern? Für die Schweiz haben beispiels-

weise Binanzer et al. (2015) oder Barras et al. (2019) angehende und praktizierende Lehrpersonen zu diesen Themen befragt. Kofler et al. (2020) untersuchten, wie mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in Schweizer Lehrwerken umgesetzt werden. Koliander-Bayer (1998), Wojnesitz (2009) und Binanzer & Jessen (2020) interessierten sich für die Einstellung von Kindern zu ihren Herkunftssprachen.<sup>2</sup>

Die Mehrsprachigkeitsforschung bietet verschiedene Ansätze zur Integration der Herkunftssprachen in den Unterricht der obligatorischen Schule. Beim Mehrsprachigkeitsunterricht, wie ihn etwa Krumm und Reich (2011) vorschlugen, werden die verschiedenen Sprachen einbezogen, die in einer Klasse vorhanden sind. Reich (2016) konnte nachweisen, dass eine integrierte und koordinierte Unterrichtsorganisation mittelfristig positive Auswirkungen auf das Erlernen der Schul- und der Herkunftssprache hat. Der pädagogische Ansatz von Reich & Krumm (2013: 94-96) soll eine offene Haltung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt schaffen und die Motivation för-

<sup>1</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html> (30.06.2022).

<sup>2</sup> Die ersten beiden Studien wurden in Österreich durchgeführt, die letzte in der Schweiz.



dern, neue Sprachen zu lernen. Für andere Forschende steht die Wertschätzung der Herkunftssprachen im Vordergrund, die für die Entwicklung des Selbstvertrauens der Betroffenen wichtig sein oder Vorurteilen entgegenwirken kann (Candelier & De Pietro, 2014; Gloor, 2007: 10). Nach Göbel & Schmelter (2016: 208-209) ist es jedoch unklar, ob der Einbezug der Herkunftssprachen in den Unterricht tatsächlich dazu führt, negative Stereotype oder Vorurteile unter Kindern oder Lehrpersonen abzubauen. Ebenso ist nicht klar, ob migrationsbedingte Mehrsprachigkeit für das Erlernen weiterer Sprachen ein Vorteil (Hesse & Göbel, 2009; Pfenninger & Singleton, 2019) oder ein Nachteil ist (Cutrim Schmid & Schmidt, 2017).

Peyer et al. (2020: 162) betonen, dass Schulklassen mit Kindern verschiedener Erstsprachen in vielen Ländern eine Realität sind. Die Frage, wie man am besten mit dieser sprachlichen Vielfalt umgehen soll, sei aber immer noch offen. Während dieses Thema für die obligatorische Schulzeit zumindest diskutiert und auch in immer mehr Studien untersucht wird, finden migrationsbedingt Mehrsprachige auf der Tertiärstufe wenig Beachtung.

### Umfrage unter Studierenden

Im Jahr 2020 hatten 33% der Studierenden an Schweizer Universitäten und Hochschulen einen Migrationshintergrund.<sup>3</sup> Obwohl davon nicht zwingend alle eine zusätzliche Sprache zur Umgebungssprache sprechen, kann davon ausgegangen werden, dass Studierende mit Herkunftssprachen in der Schweizer Hochschullandschaft zahlreich vertreten sind. An der Hochschule für Wirtschaft Freiburg (HSW-FR), wo wir als Sprachdozentinnen arbeiten, finden Herkunftssprachen unserer Ansicht nach wenig Beachtung. Mit Hilfe einer Umfrage wurde überprüft, wie Bachelorstudierende ihre migrationsbedingte Mehrsprachigkeit erleben.

Die HSW-FR gehört zur Fachhochschule Westschweiz (HES-SO); sie bietet einen Bachelor-Studiengang in Betriebsökonomie an, der im Frühlingsemester 2022 467 Einschreibungen verzeichnete. Eine Besonderheit der Schule ist es, dass 62% der Studierenden ein berufsbegleitendes Studium absolvieren und dass der Bachelor ein-, zwei- oder dreisprachig

belegt werden kann. Alle angehenden Betriebsökonom\*innen besuchen während der ersten vier Semester obligatorische Fachsprachenkurse (Wirtschaftsdeutsch oder Français des affaires sowie Business English). Mehrsprachigkeit spielt eine wichtige Rolle an der HSW-FR und wird auch im Studium gefördert – zumindest in den zwei offiziellen Sprachen des Kantons und Englisch. Viele Studierende sprechen migrationsbedingt noch (eine) weitere Sprache(n).

## Obwohl viele Teilnehmende ihre Herkunftssprachen als «nicht nützlich» bezeichnen, sind ihre Emotionen diesen Sprachen gegenüber mehrheitlich positiv.

In einer freiwilligen Online-Umfrage hatte diese Gruppe die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und Einstellungen zu ihren Herkunftssprachen zu erläutern. Da von der Schule keine Angaben zu Erstsprachen und weiteren Sprachen erhoben werden, wurde der Fragebogen an alle Bachelorstudierenden verschickt. Er richtete sich jedoch explizit nur an Studierende mit Herkunftssprache(n) und der Begriff wurde anfangs erklärt. In welchen Situationen werden die Herkunftssprachen als Kommunikationsmittel benutzt? Sollen sie im Studium berücksichtigt werden? Sind die Studierenden der Meinung, dass diese Sprachen für den Studienalltag oder das Berufsleben einen Mehrwert bringen? Die Umfrage bestand sowohl aus offenen als auch aus geschlossenen Fragen und wurde von 79 Personen<sup>4</sup> ausgefüllt. 55 Personen (69.6%) beantworteten alle Fragen und beendeten die Umfrage. 24 Fragebogen wurden nicht bis zum Ende ausgefüllt, aber trotzdem in die Auswertung einbezogen. Die Antworten auf offene Fragen wurden kategorisiert und zusammengefasst. Fragebogen von Studierenden, die mit ihren Eltern und/oder Grosseltern keine weitere Sprache als die Umgebungssprachen sprechen, wurden nicht berücksichtigt.

Insgesamt sprechen die Teilnehmenden zu Hause 23 Sprachen, darunter sind Albanisch (21.5%), Portugiesisch (16.5%), Italienisch (15.2%), Englisch (11.4%), Spanisch (10.1%), Tamil (8.9%) und Türkisch (5.1%) am häufigsten. Die meisten Studierenden geben an, sowohl über mündliche als auch schriftliche

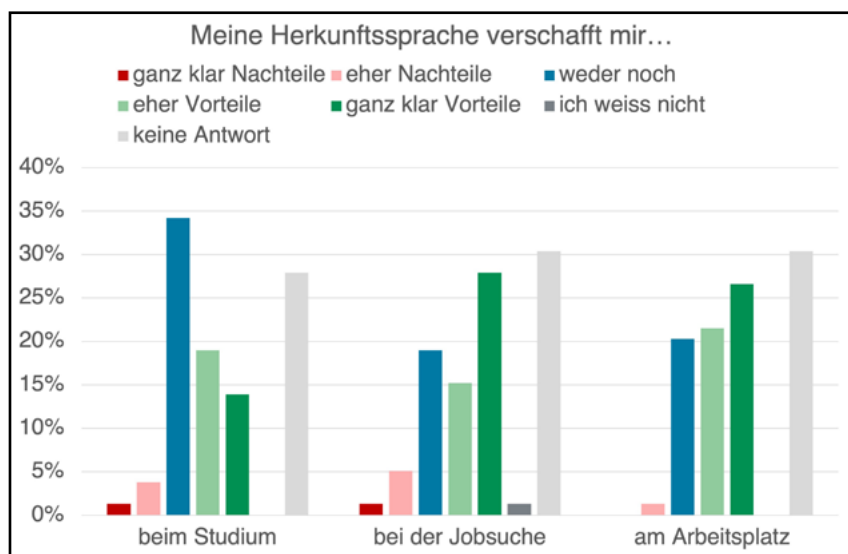
<sup>3</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen/soziale-wirtschaftliche-lage-studierenden.html> (30.06.2022).

<sup>4</sup> Davon ausgehend, dass 33% der Studierenden einen Migrationshintergrund haben (BFS), entspricht dies ca. der Hälfte der potenziell Betroffenen.

# Die Herkunftssprachen scheinen einen festen Platz im persönlichen Umfeld der Teilnehmenden zu haben

Kenntnisse zu verfügen. Viele verwenden ihre Herkunftssprachen nicht nur in der Familie, sondern auch in der Freizeit mit Freund\*innen (41.8%) oder an der Hochschule (26.6%). Der Gebrauch an der HSW-FR beschränkt sich auf gelegentliche Gespräche unter Studierenden und findet in der Regel ausserhalb der Unterrichtszeit statt.

62 der 79 Teilnehmenden sind neben dem Studium berufstätig. Insgesamt fällt auf, dass sie am Arbeitsplatz oft mehrere Sprachen sprechen, hauptsächlich Französisch, Deutsch und Englisch. Einige verwenden aber auch ihre Herkunftssprachen, und zwar mit Kund\*innen (19.4%), mit den Arbeitskolleg\*innen (12.9%) oder mit Geschäftspartner\*innen (6.5%).



**Grafik 1**  
Ansichten zu den Herkunftssprachen

Viele Befragte sind der Meinung, dass ihnen die Herkunftssprachen beim Studium (32.9%), bei der Jobsuche (43.1%) oder am Arbeitsplatz (48.1%) eher oder ganz klar Vorteile verschaffen (s. Grafik 1). Stark vertreten sind darunter Studierende mit eher prestigeträchtigen Sprachen wie Englisch, Italienisch, Portugiesisch oder Spanisch. 34.2% finden, dass die Herkunftssprachen keinen Einfluss auf das Studium haben; in Bezug auf Jobsuche und Arbeitsplatz sind rund 20% dieser Ansicht. Es handelt sich vor allem um Studierende, die eine weniger prestigeträchtige Sprache sprechen (z.B. Albanisch, Tamil oder Lingala). Eine Minderheit gibt an, dass die Herkunftssprachen ganz klar oder eher Nachteile bringen (Studium 5,1%; Jobsuche 6,4%; Arbeitsplatz 1,3%).

50,6% der Teilnehmenden sind der Ansicht, die Dozierenden seien sich bewusst, dass sie eine Herkunftssprache sprechen. Davon präzisieren einige, dass es sich dabei um Sprachdozierende handle. 38,0% denken, das sei nicht der Fall und 11,4% wissen es nicht.

55,7% der Teilnehmenden möchten nicht, dass ihre Herkunftssprachen von den Lehrpersonen in den Sprachkursen berücksichtigt werden. 30,4% würden es begrüßen, erklären aber nur selten, wie dies geschehen könnte: Einige finden, dass Kompetenzen in einer Herkunftssprache den Erwerb der zu lernenden Fremdsprache beeinflussen und dass allfällige Ähnlichkeiten bei grammatischen Strukturen oder beim Wortschatz genutzt werden sollten. Andere wünschen sich mehr Verständnis seitens der Sprachdozierenden, weil sie sich «anders» ausdrücken als ihre Mitstudierenden ohne Herkunftssprachen. Im ersten Fall wird der potenzielle Einfluss der Herkunftssprachen auf die zu lernende Sprache positiv beurteilt, im zweiten Fall eher negativ.

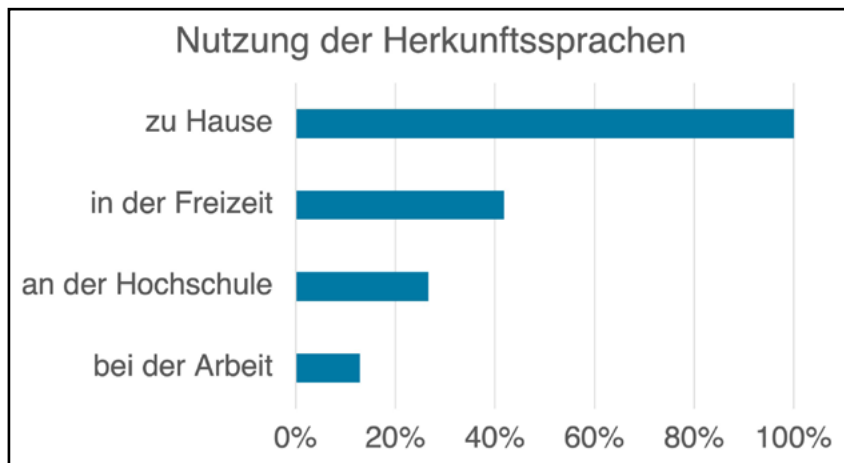
Dieselben 30,4% der Teilnehmenden finden auch, dass die Herkunftssprachen in den anderen Fächern berücksichtigt werden sollten; 53,2% wünschen das nicht. Bei den Vorschlägen, wie dies umgesetzt werden könnte, stehen meist praktische Überlegungen im Vordergrund: Die Dozierenden sollen etwa bei Prüfungen beachten, dass Studierende mit Herkunftssprachen Verständnisprobleme, fehlenden Wortschatz oder Rechtschreibprobleme haben können; oder sie sollen den Gebrauch von Wörterbüchern erlauben. Dies kann eine gewisse Angst widerspiegeln, wegen sprachlicher Aspekte schlechtere Noten zu bekommen. Die offene (und vielleicht auch zu unpräzise) Frage hat hier zu Antworten geführt, die nicht zum Bereich der Didaktik der Mehrsprachigkeit gezählt werden. Vielmehr handelt es sich um kompensatorische Massnahmen. Ein anderer Vorschlag lautet, die «Kultur» der verschiedenen Herkunftsländer einzubeziehen, wobei dies nicht weiter ausgeführt wird. Vielleicht wünschen sich diese Teilnehmenden, dass z.B. verschiedene Verhaltens-, Vorgehens- oder Denkweisen in den Kursen thematisiert werden.

Studierende, die eine Berücksichtigung ihrer Herkunftssprachen im Unterricht ablehnen, nennen folgende Gründe: Sie hätten keinen Bezug zum Inhalt der Kurse oder sie seien für das Studium bzw. die Schweiz generell «nicht nützlich» oder «nicht wichtig» – vor allem, weil sie nur von einer Minderheit gesprochen werden. So erklärt ein Befragter: «Le serbe et le macédonien ne sont pas des langues utiles dans le quotidien».

Manche Teilnehmende scheint die Frage sogar zu irritieren und sie sehen keinen Grund dafür, die Herkunftssprachen im Unterricht zu thematisieren. Andere finden, dass dies nur zu Verwirrungen oder Missverständnissen führen würde. Die Studierenden sind sich teilweise auch bewusst, dass es für die Dozierenden schwierig wäre, alle Sprachen in einem ausreichenden Mass zu berücksichtigen. Hier wird auf ein grundlegendes Problem hingewiesen, das sich ergibt, wenn man mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte zum Einbezug der Herkunftssprachen erstellt: Cutrim Schmid & Schmidt (2017: 45-48) haben in ihrer Studie festgestellt, dass Sprachlehrkräfte zwar grundsätzlich eine positive Einstellung zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit haben. Es fehlt ihnen aber an methodischem Wissen, wie die Herkunftssprachen als Ressourcen genutzt werden können.

Obwohl viele Teilnehmende ihre Herkunftssprachen als «nicht nützlich» bezeichnen, sind ihre Emotionen diesen Sprachen gegenüber mehrheitlich positiv: 38% erklären, es seien «schöne Gefühle» oder sie empfinden gar «Liebe» oder «de l'affection»; 24% sind «stolz» auf ihre Sprachen und 20% assoziieren sie mit ihren Wurzeln, ihrer Identität oder mit Zugehörigkeit. Nur 6% empfinden ausdrücklich nichts oder «pas grand-chose».

Die Herkunftssprachen scheinen einen festen Platz im persönlichen Umfeld der Teilnehmenden zu haben (s. Grafik 2): Sie gehören zur Familie, in die Privatsphäre und werden in diesem Umfeld als positiv gewertet. Bezeichnend ist auch, dass alle Teilnehmenden (ausser einer Person) ihren zukünftigen Kindern unbedingt einmal ihre Herkunftssprachen übermitteln wollen.



Auf Grafik 2 ist ersichtlich, dass die Herkunftssprachen aber keinen grossen Platz in der Arbeitswelt oder im Studium haben. Für die meisten Teilnehmenden scheinen die Zugehörigkeiten klar getrennt zu sein, und somit bleiben diese Sprachen bei der Arbeit oder an der Hochschule in den meisten Fällen unsichtbar.

**Grafik 2**  
Nutzung der Herkunftssprachen nach Bereichen.

## Die Herkunftssprachen haben aber keinen grossen Platz in der Arbeitswelt oder im Studium.

### Fazit

Die Frage, ob und wie Herkunftssprachen auf der Tertiärstufe berücksichtigt werden sollen, bleibt für uns auch nach unserer Umfrage unbeantwortet. In den Sprachkursen könnten eventuell Konzepte eingesetzt werden, die zum Vergleich mit verschiedenen Sprachen anregen – und nicht nur zum Vergleich mit Deutsch beziehungsweise Französisch und Englisch, wie dies teilweise schon geschieht. Ein möglicher Ansatz in den anderen Fächern würde sich nicht direkt auf die Herkunftssprachen beziehen, sondern eher auf «kulturelle» Aspekte. So könnte beispielsweise der Frage nachgegangen werden, wie in den verschiedenen Herkunftsländern Geschäftsbeziehungen gepflegt werden.

Die andere Frage ist, ob von den Betroffenen überhaupt gewünscht wird, dass die Herkunftssprachen im Studium berücksichtigt werden. Studien haben gezeigt, dass einige Kinder eine Thematisierung ihrer Herkunftssprachen im Unterricht nicht begrüssen; oft sind es Schüler\*innen, die weniger prestigeträchtige Sprachen sprechen. Eine wichtige Rolle scheint dabei zu spielen, dass diese Kinder nicht als fremd oder einer anderen

## Die Mehrheit der Befragten an der HSW-FR wünscht ebenfalls keinen Einbezug der Herkunftssprachen in den Unterricht.

Kultur zugehörig identifiziert werden wollen (vgl. Peyer et al. 2020: 13). Die Mehrheit der Befragten an der HSW-FR wünscht ebenfalls keinen Einbezug der Herkunftssprachen in den Unterricht. Für die wenigen, die dies befürworten, stehen meist praktische Gründe im Fokus (z.B. die Erlaubnis, in Prüfungen ein Wörterbuch zu benutzen).

Einzelne Stimmen erwähnen, sie möchten nicht, dass man sich über sie lustig mache, wenn sie sich «komisch» ausdrücken. Wohl ein Indiz für negative Erfahrungen, die ein Grund dafür sein können, dass jemand nicht als «anders» oder «besonders» wahrgenommen werden will. Das Bundesamt für Statistik hat im Jahr 2020 Personen, die Opfer von Diskriminierung wurden, nach den Gründen gefragt.<sup>5</sup> Die zwei meistgenannten Ursachen sind dabei die Sprache oder der Akzent (35%) und die Nationalität (56%). Dies widerspiegelt auch folgender Kommentar einer Teilnehmerin unserer Umfrage: «Da die Sprache auf einen Migrationshintergrund aus dem Balkan hinweist, kann dies zu Vorurteilen führen.»

Ein weiterer Grund, warum manche Befragten nicht wollen, dass ihre Herkunftssprachen in den Unterricht integriert werden, ist der folgende: Auf der Tertiärstufe ist der Erwerb der Schulsprache weitgehend abgeschlossen und die meisten Befragten sind deshalb der Meinung, sie bräuchten keine «Sonderbehandlung».

Das Ziel dieser Umfrage war es, mehr über die Situation der migrationsbedingt mehrsprachigen Studierenden der HSW-FR und ihren Umgang mit den Herkunftssprachen im privaten, schulischen und beruflichen Alltag zu erfahren. Dafür wurde die Form eines Online-Fragebogens gewählt. Es hat sich aber gezeigt, dass viele davon unvollständig ausgefüllt

und die offenen Fragen nur sehr knapp beantwortet wurden. Ein Teil der offenen Fragen war zudem sehr allgemein formuliert, um jegliche Antwortmöglichkeiten zuzulassen. Dies hat dazu geführt, dass auch viele Antworten eher vage waren. Persönliche Interviews, die vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt realisiert werden können, dürften zu ausführlicheren und präziseren Antworten führen. Interessant wäre auch zu erfahren, ob man bei der gleichen Umfrage in einem anderen Studienbereich ähnliche Resultate erhalten würde. Zudem könnte die Studie auch an anderen Hochschulen für Wirtschaft durchgeführt werden.

Ebenfalls relevant wäre eine Studie auf dem Schweizer oder Freiburger Arbeitsmarkt, wobei der Frage nachgegangen werden könnte, welche Rolle die Herkunftssprachen etwa im Dienstleistungssektor spielen. Eine solche Untersuchung würde zumindest erlauben, die weit verbreitete Meinung unter den angehenden Betriebsökonom\*innen zu überprüfen, ihre Herkunftssprachen seien für die Schweizer Wirtschaft nicht nützlich.

<sup>5</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/zusammenleben-schweiz/diskriminierung.gnpdetail.2021-0195.html> (30.06.2022). Nationalität, Sprache, Geschlecht etc. werden hier als «Diskriminierungsgrund» bezeichnet. Es könnte durchaus argumentiert werden, dass die Gründe eher Rassismus, Xenophobie, Sexismus und weitere Diskriminierungsformen sind.

## Bibliographie

- Barras, M.; Peyer, E. & Lüthi, G.** (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24/2, 377-403. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>
- Binanzer, A.; Gamper, J. & Köpcke, K.-M.** (2015). Linguistische und affektive Anforderungen an Lehramtsanwärterinnen und -anwärter. Untersuchungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Fischer, Ch.; Veber, M.; Fischer-Ontrup, Ch. & Buschmann, R. (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 293-320.
- Binanzer, A. & Jessen, S.** (2020). "Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1.
- Candelier, M. & De Pietro, J.-F.** (2014). Eveil aux langues et argumentations curriculaires: choix européens et fondements empiriques In C. Troncy (Ed.), *Didactique du plurilinguisme: approches plurielles des langues et des cultures: autour de Michel Candelier* (pp. 177-193). Presses Univ. de Rennes.
- Cutrim Schmid, E. & Schmidt, T.** (2017). Migration-Based Multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom: Learners' and Teachers' Perspectives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28: 1, 29-52.
- Gloor, U.** (2007). ELBE. Eveil aux langues Language awareness Begegnung mit Sprachen. Schulverlag.
- Göbel, K., & Schmelter, L.** (2016). Mehr Sprachen – mehr Gerechtigkeit? In I. Dirim, & A. Wegner (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (pp. 271-286). Verlag Barbara Budrich.
- Hesse, H.-G. & Göbel, K.** (2009). Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Berlin: Springer, 281-287.
- Kofler, K., Peyer, E., & Barras, M.** (2020). Wie wird die Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrwerken umgesetzt? Eine Analyse der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze in Englisch- und Französisch-Lehrwerken der Deutschschweiz. In B. Schädlich (Hrsg.), *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues* (S. 101-120). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61770-0_5)
- Koliander-Bayer, C.** (1998). *Einstellungen zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Krumm, H.-J. & Reich, H.H.** (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>
- Peyer, E., Barras, M. & Lüthi, G.** (2020). Including home languages in the classroom: a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism*, online publiziert, 1-16.
- Pfenninger, S. E. & Singleton, D.** (2019). Starting age overshadowed: the primacy of differential environmental and family support effects in an instructional context. *Language Learning* 69, 207-234.
- Reich, H. H.** (2016). *Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen*. In: Rosenberg, Peter / Schroeder, Christoph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, Berlin: de Gruyter 2016, 173-201.
- Reich, H. H., & Krumm, H.-J.** (2013). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Waxmann.
- Wojnesitz, A.** (2009). Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration. Dissertation. Universität Wien. [http://othes.univie.ac.at/4709/3/009-04-04\\_9105632.pdf](http://othes.univie.ac.at/4709/3/009-04-04_9105632.pdf)

# WHY IS IT IMPORTANT TO TRANSMIT SPANISH AS A HERITAGE LANGUAGE? SPANISH VALUES AT THE LATIN AMERICAN SCHOOL OF BERN

Tema

Aunque la Confederación Helvética reconoce la importancia y el beneficio de la enseñanza de las lenguas de herencia (LH) y apoya programáticamente su enseñanza institucionalizada, debido a cuestiones históricas y macroestructurales no todas las instituciones de enseñanza de LH tienen las mismas condiciones financieras y materiales. Es más, algunas comunidades ni siquiera están en condiciones de organizar este tipo de proyectos. Mientras que algunas escuelas reciben subvención estatal de sus países, otras no. Este es el caso de la Escuela Latinoamericana de Berna (ELB), una institución sin fines de lucro con más de 20 años de existencia. Se plantea entonces la pregunta de cuáles son los valores que los actores sociales involucrados en esta institución le otorgan al español como LH. A través de un análisis basado en un trabajo de perspectiva etnográfica, este ensayo responde a esta interrogante, mostrando que los actores sociales asignan varios valores al español como LH no excluyentes entre sí, sino que dependen de la perspectiva y el propósito para el cual se moviliza la LH. Estos valores muestran la importancia de las LH no solo para la comunidad de la ELB, sino, de manera general, para la sociedad suiza, que se beneficia de las ventajas de una socialización positiva en el país de acogida.

## ● Yvette Bürki | University of Bern



Yvette Bürki is Professor of Hispanic Linguistics in the Department of Spanish Language and Literature at the

University of Bern (Switzerland). Her research interests lie in the fields of discourse studies, sociolinguistics and cultural and critical linguistics. From these fields, she has dealt with linguistic ideologies in relation to peripheralised and minoritised varieties of Spanish, especially Judeo-Spanish or Ladino, and metadiscursive representations of Spanish in the context of Spanish-speaking Latin American migration in Switzerland, as well as media and advertising discourse.

According to official figures from the Federal Statistical Office, 25.7% of the population currently living in Switzerland is foreign, and 38% of those aged 15 and over have a migrant background. Although Switzerland — at least from a political perspective — defines itself as a plurilingual country with four national languages, this demographic reality means that a considerable number of the country's residents speak, to varying degrees, a heritage language (HL) that does not necessarily coincide with one of the Swiss national languages.

Given this demographic reality, it is not surprising that HL classes are recognised and promoted by the Swiss state with the aim of developing and exploiting synergies in children's language skills from a very early age (cf. e.g. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2013). Furthermore, metalinguistic studies carried out by different linguists (e.g. Blackledge and Creese, 2012; He, 2012; Guardado, 2018; Patiño-Santos, 2018) on the values that speakers ascribe to heritage languages have shown that these cover a wide spec-

trum, encompassing a whole range of relational, identity, affective, utilitarian, cosmopolitan and aesthetic values, to name just a few. These values are not exclusive and can manifest themselves in combination in the discourses of HL speakers. Given this rich array of values connected with socialisation in the heritage language, it would be a desideratum if the different ethnic groups could have the necessary infrastructural tools to be able to carry out educational projects in their heritage languages.

In the Swiss context, HL research is still an under-exploited area. From a sociolinguistic and discursive point of view, the lack of relevant work is even more pronounced. This special issue is, therefore, intended as a contribution to filling this gap. In this essay, I intend to draw attention, through the voices of parents, pupils and teachers of the Escuela Latinoamericana de Berna (ELB), to the values attributed to Spanish as a HL that have made it possible for this school, which has been in existence for more than twenty years and which was founded as

a grassroots project on the initiative of the parents themselves, to continue to move forward. I focus on this school as a paradigmatic example of the situation of many HL educational projects in order to highlight the unequal conditions that exist in the Swiss context in relation to the cultivation of HLs outside the family environment, despite the advantages of learning them in an institutionalised way. For historical and macro-structural reasons, some national collectives receive financial and technical assistance from their respective governments to support the teaching of HLs in Switzerland, while others — such as the Spanish-speaking Latin American collective I am discussing here — lack this institutional support. It is worth mentioning at this point that there are communities which are in a worse situation than the Latin American one, as they do not have the means or resources to carry out any kind of HL teaching programme. In this regard, although the Swiss Confederation explicitly recognises the importance of HLs for the better socialisation of the population of migrant origin, it does not provide the macro-structural conditions to actively and truly promote them.

Before citing the most recurrent values of Spanish as a HL at the ELB, I will give an overview of this school as well as information on how I have collected the data analysed here. I will end the article with a final reflection on the importance of cultivating institutionalised HL teaching under equal macro-structural and financial conditions in the Swiss context.

As I have pointed out above, because HL schools in Switzerland emerge in different historical and structural contexts, their economic and professional situation is varied, depending precisely on the migration history of the national collectives and the institutions and bodies that organise and fund them. Moreover, the situation of these schools varies greatly from canton to canton (Sánchez Abchi & Calderón, 2016). Taking these factors into account, HL schools in Switzerland can be classified into three different types: a) those funded and organised by the country of origin through embassies; b) those supported by other non-governmental organisations; and c) those organised and funded by associations or foundations, many of them created on the initiative of parents and private organisa-

tions (Sánchez Abchi & Calderón, 2016). While countries with a long tradition of migration to Switzerland, such as Spain, Portugal and Italy, subsidise schools for the children of their citizens in Switzerland, Latin American HL schools, such as the ELB, do not receive any such continuing financial support to subsidise their development. This has repercussions on the infrastructure of the schools and on their professionalisation, since in this type of parent-financed school salaries cannot compete with those paid in Swiss state schools, nor do they have the technical and pedagogical support provided by a national government such as that of Spain through its technical advisory departments abroad. For these reasons, the staff of these grassroots schools often engage in this work on a supplementary basis and not as their main professional activity, often motivated by a spirit of volunteerism (Sánchez Abchi & Calderón, 2016).

Turning to the ELB specifically, this complementary school was founded in 1997 as a response by a group of parents to the decision taken by the Spanish government (Real Decreto 1027 of 1993) to limit access to its HL schools to the children of Spanish citizens (Sánchez Abchi, 2018). In response to this, in 2000, the non-profit Asociación Fomento Escuela Latinoamericana de Berna was created with the aim of developing oral and written language skills in Spanish, transmitting and promoting Latin American culture and fostering a space for intercultural exchange that favours the integration of migrants in the Canton of Bern (*Estadutos de la Escuela Latinoamericana de Berna*). The statutes of the Asociación show clearly that its objectives are not confined to the field of education and that it also seeks to provide support for the

**Given this rich array of values connected with socialisation in the heritage language, it would be a desideratum if the different ethnic groups could have the necessary infrastructural tools to be able to carry out educational projects in their heritage languages.**

Latin American community in the host society. For this reason, the school also organises talks and courses in Spanish for parents relating to family education and provides information on the Swiss school and professional system. Concerning the profile of the parents who enrol their children at the ELB, it should be noted that they are generally professional men and women with tertiary education in their countries of origin and many of them have transnational experience.

which the ELB is organised and financed. Examples of the difficulties that arise include renting suitable premises with all the infrastructure required for a school of this size, recruiting and paying professional administrative staff to run the school in a sustainable way and ensuring the recruitment of qualified teachers at fair and competitive salaries.

The data presented and analysed here come from an ethnographic perspective, with research conducted at the ELB between October 2019 and March 2020. The research had to be concluded prematurely due to COVID. The data comes from interviews with different stakeholders (parents, mothers who work voluntarily in the school commission, administrative staff and teachers), notes from participation in two parents' assembly meetings, informal conversations in the school cafeteria and from two activities with pupils from the fourth/fifth class and the DELE class. This research has been supplemented by additional interviews with four other mothers during December 2021. 1,520 minutes (approx. 25.5 hours) have been recorded and transcribed in full. For further information about the methodology see Bürki (2022).

In the following paragraphs, I will focus on some of the more frequently mentioned values that Spanish as an HL acquired in the ELB. I understand these social values as discursive constructions on the basis of which social actors explain and justify the motivations for developing and maintaining Spanish as an HL in Berne.

A recurring discourse that emerges in the conversations and interviews conducted at the ELB with both parents and pupils is the importance of Spanish as a relational language, that is, the need to be able to maintain family ties through Spanish, especially with parents (and grandparents) living in Latin America. Corina<sup>1</sup>, for example, a mother of Uruguayan origin married to a Swiss man and with two children enrolled at the ELB when I interviewed her, comments emphatically that "mis padres no saben otro idioma más que el español, por lo que el único idioma de comunicación con los abuelos es el español" (Eng.: 'my parents don't know any language other than Spanish, so the only language of communication with the grandparents is Spanish'). What

## Although the Swiss Confederation explicitly recognises the importance of HLs for the better socialisation of the population of migrant origin, it does not provide the macro-structural conditions to actively and truly promote them.

The ELB currently offers courses in Spanish as an HL at nine different levels, including pre-school classes for children aged 5 to 6 (see [Escuela Latinoamericana de Berna, Las clases](#)). As of 2019, it also includes preparatory classes for the official exams of the Instituto Cervantes which certify the degree of competence attained in Spanish (DELE) on behalf of the Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. As the ELB has the legal status of a non-profit association, a key part of its structure is the school committee, comprising parents who are engaged on a voluntary basis in organising the school. In recent years, the ELB has made great efforts to professionalise itself and to modernise and systematise its curricula. The teaching staff are of Latin American origin, mostly female, and have studied education-related subjects both in their home countries and in Switzerland. With 140 students (information obtained orally from the current director), the ELB is a complementary school that has grown considerably in recent years, demonstrating an evident interest on the part of Spanish-speaking parents of Latin American origin in socialising their children in their HL. However, the professionalisation of the school and the increase in the size of the student body are not only good news for the vitality of Spanish as a HL in Bern; they also create problems and new challenges precisely because of the way in

<sup>1</sup> All names are fictitious. I have explicit permission from all individuals to use the transcripts of the interviews conducted.



is particularly interesting is that many parents seem to have transmitted to their children this notion of the importance of Spanish as a language of communication with relatives, especially grandparents, as shown in an activity carried out with pupils of the fourth and fifth classes in which, out of 14 pupils who took part, nine indicated that Spanish is important for talking to the family in general and eight explicitly mentioned communication with grandparents.

The nominal locution "nuestras raíces" ('our roots') also emerges constantly, pointing to the identity value of the language. Thus, Mirna, a Paraguayan, who was president of the school committee when I carried out my fieldwork in the ELB, told me in an interview I had with her: "porque acá lo que venimos a aprender y a valorar es nuestras raíces. Nuestra cultura. Nuestro idioma. ¿entiendes?" (Eng.: 'Because what we come here to learn and to value is our roots. Our culture. Our language. Do you understand?'). Another recurrent word that emerges in the discourses is "bina-cionalidad" ('binationality'), in the sense of the "pride" (Heller & Duchêne, 2012) that many parents feel in having their children grow up between two languages and two cultures, which refers to the hegemonic discourses of the nation-state disseminated from Europe between the 18th and 20th centuries and according to which language is conceived of as an emblem of cultural and national identity. It is interesting to note how this idea, naturalised in Latin American as well as in European countries (Bürki, 2022), is reproduced in the ELB. This shows how ideologies are reproduced and disseminated from the top down.

One aspect that I would like to highlight in connection with the identity and affective value of HLs is what Guardado (2018) calls emotional validation, in the sense that HLs contribute to reinforcing the self-esteem of social actors, a topic that would be worth exploring further in subsequent research. This emotional validation provided by HLs is explained by a Chilean mother, Eliana, whose daughter was integrated into the Bernese state school upon arrival from Chile, thus without prior knowledge of German. For her daughter, as Eliana says, the possibility of attending the ELB and being able to speak in her mother tongue became

"su espacio feliz. Porque no le prohíben hablar español, porque ella ve que es competente [...] y ese ha sido como ese espacio en donde se ha sentido segura porque su idioma afectivo emocional materno es el español" (Eng.: 'her happy space. Because they don't forbid her to speak Spanish, because she sees that she is competent [...] and that has been like that space where she has felt safe because her affective and emotional mother tongue is Spanish'). This testimony shows the emotional importance that the ELB offers as a transit space for children who arrive and are inserted into Swiss state school without knowing the national language and how this lessens the impact of the potentially traumatic experience of suddenly finding themselves in a situation in which their capacity for linguistic expression is drastically reduced.

**As is evident from the observations made by social actors from the ELB and quoted here, socialising institutionally in an HL fulfils a broad spectrum of values, ranging from emotional grounding to competent literacy, from which, of course, not only the students of Latin American origin who attend the ELB benefit but also Swiss society in general, as the cantonal guidelines on "heimatliche Sprache und Kultur" recognise. |**

Also constant in the discourses is the mention of Spanish, understood as an international language, as "a plus" or as "a language that opens doors", locutions that point to an instrumental value of the language (Urciuoli, 2008). For example, Violeta, another Uruguayan mother married to a Czech man whose daughter goes to the ELB, explains that Spanish is important "no solo por la familia de ella, sino porque me parece que el español abre puertas hoy en día, es un idioma sumamente rico" (Eng.: 'not only because of her family, but because it seems to me that Spanish opens doors nowadays, it is an extremely rich language'). Martín, a Paraguayan-Swiss father with three daughters enrolled at the ELB, argues in the same way, since with Spanish his daughters: "tienen las puertas abiertas

a un mundo muy grande que es toda Sudamérica, que es España, que es un idioma muy esparcido en el mundo, digamos" (Eng.: "They ([his daughters] have the doors open to a very large world, which is all of South America, which is Spain, which is a language that is very widespread in the world, to sum it up'). This utilitarian value of Spanish is also reflected in the pupils themselves, in the same way as we had observed regarding the relational value of the language. In the activity I carried out with pupils in the fourth and fifth classes, eight pupils mentioned Spanish as a useful and practical language because "hay mucha gente que habla español" (Eng.: 'there are many people who speak Spanish'), "te abre varias puertas en el mundo del trabajo y puedes comunicarte con mucha gente"

(Eng.: 'it [Spanish] opens many doors in the world of work and you can communicate with a lot of people'), "así puedes tener mejor trabajo" (Eng.: 'so you can have a better job') or "es mejor si quieres trabajar bien" (En.: It is better if you want to work well'). It is interesting to observe how the discourse of "profit" (Heller & Duchêne, 2012), driven by the ideologies of late capitalism in a highly globalised, transnational world marked by the tertiary economy, is present in the thinking of both parents and ELB pupils; they understand languages as instruments that increase the opportunities of individuals in the labour market (Urciuoli, 2008), which offers a palpable sign that hegemonic discourses are processed in society from the top down and in a reticular way. Let us recall here that the DELE has been introduced in the ELB precisely because parents seek to transmit Spanish (and its culture) to their children not only as a symbol of ethnic and national identity but also because of its instrumental function.

Finally, in the ELB, Spanish also acquires a value of distinction (Bourdieu, 1991b), with parents mentioning in their discourse that it is not enough just to speak Spanish but that it is also important to know how to write it and handle grammar correctly. As Iris, a Peruvian married to a Swiss man, says: "desde mi punto de vista era importante que aprendiera el idioma, no solamente hablarlo, sino también conocer la gramática y la forma de hacer la escritura" (Eng.: 'from my point of view, it was important for me [that my daughter] learns the language, not only to speak it, but also to know the grammar and the way of writing'). Systematic and institutionalised learning certainly distinguishes the pupils from those who acquire it only in a familiar context, characterised by the acquisition of colloquial repertoires (Blackledge & Creese, 2012; Abbot & Martínez, 2018). This distinction, however, is linked not only to the utilitarian value of HL but also to its identity value, in the sense that parents also want their children to appreciate and value the linguistic and literary richness of HL, as this Mexican mother points out: "porque también eh, lo tiene que saber leer. La literatura española, castellana no es la misma que la literatura de lengua alemana. Y traducciones no son lo mismo. Entonces, sí creo que es importante. Es muy muy

importante que ella, aparte de hablar que eso lo va— lo aprende en la casa, pero que lo sepa escribir" (Eng.: 'because you have to be able to read it. Spanish, Castilian literature is not the same as German-language literature. And translations are not the same. So, I do think it's important. It's very, very important that she [her daughter], apart from speaking, which she learns at home, but that she knows how to write it').

These examples of the discursive constructions of Spanish as a HL that circulate among ELB social actors show that the different and varied values given to Spanish are related to the production and re-production of linguistic, cultural, symbolic and economic capital (Bourdieu, 1991a), as Guardado (2018) has also shown for Spanish as an HL in Canada. These values are not mutually exclusive but can coexist in the same social actor, depending on the perspective and purpose for which the HL is mobilised, as we have seen clearly in the case of Spanish with regard to relational and instrumental value.

As is evident from the observations made by social actors from the ELB and quoted here, socialising institutionally in an HL fulfils a broad spectrum of values, ranging from emotional grounding to competent literacy, from which, of course, not only the students of Latin American origin who attend the ELB benefit but also Swiss society in general, as the cantonal guidelines on "heimatliche Sprache und Kultur" recognise. In order to ensure that ethnic and linguistic communities residing permanently in Switzerland and seeking to set up their own heritage language teaching programmes can count on equal opportunities and structural conditions, the Swiss Government and the cantons should not only recognise the linguistic and cultural advantages offered by these schools to the children attending them and being educated in Switzerland but should also provide financial support to enable the successful implementation of these projects. After all, this is a matter of social equity, because we are not talking about elite schools but about institutions that strengthen socialisation in the host country and, as the guidelines of the Council of Europe (2016) state, build bridges to "linguistic diversity, mutual understanding, democratic citizenship and social cohesion".

## Bibliography

**Abbott, A. & Martínez, G.** (2018). Spanish for the professions and community service learning: applications with heritage learners. In: K. Potowski (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. New York: Routledge, pp. 389-402.

**Blackledge, A. & Creese, A.** (2012). Pride, Profit and Distinction: Negotiations Across Time and Space in Community Language Education. In: M. Heller et al. (eds.), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York: Routledge, pp. 116-138.

**Bourdieu, P.** (1991a). *Language and Symbolic Power*. Harvard: Harvard University Press.

**Bourdieu, P.** (1991b). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

**Bürki, Y.** (2022). El español como lengua de herencia: entre identidad y utilidad. Un estudio de caso. *Lengua y Migración*, 14 (1). <http://revistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/lenguaymigracion/article/view/1441> (31.08.22).

**Council of Europe** (2016). *Plurilingual Education. Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Communication*, 2nd edition. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/>

**Erziehungsdirektion des Kantons Bern** (2013). *Unterricht in Heimatsprache und Kultur. Ein Leitfaden zur Organisation und Zusammenarbeit*. [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/04\\_Migration%20%26%20Integration/interkultur\\_hsk\\_Leitfaden\\_d.pdf](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/04_Migration%20%26%20Integration/interkultur_hsk_Leitfaden_d.pdf) (12.02.2022)

**Escuela Latinoamericana de Berna**  
<https://www.escuela-latinoamericana.org>  
(30.08.2022)

**Guardado, M.** (2018). *Discourse, Ideology and Heritage Language Socialization. Micro and Macro Perspectives*. Berlin: De Gruyter.

**He, A. W.** (2012). Heritage Language Socialization. In: A. Duranti et al. (eds.), *The Handbook of Language Socialization*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, pp. 587-609.

**Heller, M. & Duchêne, A.** (2012). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York: Routledge.

**Patiño-Santos, A.** (2018). "No-one told me it would all be in Catalan!" – narratives and language ideologies in the Latin American community at school. *International Journal of the Sociology of Language*, 250, 59-86.

**Sánchez Abchi, V.** (2018). Spanish as a heritage language in Switzerland. In: K. Potowski (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*. London: Routledge, pp. 504-516.

**Sánchez Abchi, V. & Calderón, R.** (2016). La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo. Desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen). *Textos en Proceso*, 2 (1), 79-93.

**Urciuoli, B.** (2008). Skills and selves in the new workplace. *American Ethnologist*, 35 (2), 211-228.



## EVOLUTION DES RÉPERTOIRES PLURILINGUES D'ADOLESCENT·E·S PRIMOARRIVANT·E·S, QUELLES CONDITIONS POUR LES LANGUES D'ORIGINE ?

I discuss the role heritage languages courses play in the development of the multilingual language repertoires of migrant teenagers I interviewed for my doctoral research. Surprisingly, almost none of my participants know that heritage language courses are provided in their home language, but some of them mention studying other languages. I argue that heritage classes do not seem to suit first generation migrants but rather second-generation individuals who wish to discover or develop their parent's language (or sometimes another language). I also argue that school does not play its role in valorizing heritage languages even though heritage language learning objectives are mentioned in the curricular.

### ● Noémie Mathivat | HEP Fribourg



Noémie Mathivat est enseignante en classe d'accueil au cycle trois et cours intensif de français au cycle deux.

Collaboratrice scientifique à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, elle s'intéresse aux trajectoires scolaires transnationales des élèves primo-arrivant·e·s.

Dans le cadre de ma recherche doctorale je m'intéresse aux trajectoires scolaires transnationales de jeunes migrant·e·s de première génération, âgé·e·s de 14 à 20 ans et arrivé·e·s dans le canton de Vaud à l'âge de 11 ou 12 ans. Lors d'entretiens semi-dirigés j'ai pu observer que mes douze participant·e·s pratiquent quotidiennement cinq langues en moyenne et que l'évolution de leurs répertoires linguistiques présente de grandes variations. Dans le cadre de cette contribution, je souhaite brièvement discuter la place des cours de langues et cultures

d'origine (LCO) dans le développement du répertoire linguistique de ces ados. En effet, si tou·te·s parlent leur langue première en famille et avec des compatriotes, aucun·e jeune ne suit les cours LCO dans sa langue première, par contre certain·e·s les suivent dans une langue seconde. Voici quelques descriptions de ce phénomène, telles que les évoquent mes participant·e·s.

#### Des cours LCO jugés peu utiles

Si les recommandations officielles de la CDIP préconisent que « les élèves pourvus d'une langue maternelle étrangère auront la possibilité de consolider cette compétence linguistique initiale » (2004, p.2), la quasi-majorité des participant·e·s de ma recherche ne connaît pas l'existence des cours LCO, l'offre ne leur ayant pas été présentée à l'école, et quand elle leur est décrite en entretien, iels disent ne pas en voir l'intérêt. Ainsi Brunno, jeune brésilien, arrivé monolingue en Suisse, a développé en contexte scolaire l'apprentissage et l'usage de quatre nouvelles langues en l'espace de trois ans<sup>1</sup> mais m'a affirmé en

**1** En classe d'accueil, Brunno a poursuivi son apprentissage de l'anglais et a débuté l'allemand tout en découvrant le français, les trois langues étant obligatoires à l'école. Lors de son passage en classe ordinaire, il a choisi de suivre l'option italien, la maîtrise de sa langue première étant perçue comme un avantage pour lui dans cette nouvelle branche. De même, l'intercompréhension lui a permis d'acquérir rapidement une compétence en espagnol par le contact

informel avec des pairs hispanophones. Brunno parle aujourd'hui cinq langues de manière fluide, seul l'allemand lui pose des difficultés : « *je suis vraiment très mauvais en allemand [...] l'allemand c'est comme aller en sens inverse* » m'a-t-il confié en entretien. L'essor plurilingue observé dans le parcours scolaire de ce jeune est le reflet de sa migration dans une localité fortement pluriculturelle, configuration inédite et enthousiasmante d'après lui.

riant en ce qui concerne les cours LCO « ça va, j'ai pas de fautes d'orthographe ni à l'oral ». Participer au cours LCO n'est pour lui ni nécessaire ni pertinent, ce qu'expriment également d'autres de ses camarades qui concentrent leurs efforts sur les langues scolaires.

### Des cours LCO suivis dans une langue additionnelle

A la différence de Brunno, trois jeunes filles suivent un cours LCO, non dans leur langue première (peul, espagnol, albanais) mais dans une langue additionnelle, l'arabe, et ce pour développer une compréhension écrite du Coran. L'importance pour elles de pouvoir lire le texte religieux dans la langue, « une langue écrite qui ne change pas », dit l'une, leur plait. Elles débudent donc leur apprentissage d'une langue, que deux d'entre elles ne parlent pas encore, avec un accent sur la lecture phonétique avant d'apprendre le sens du lexique progressivement. Cet apprentissage peut être conséquent : une à trois sessions hebdomadaires en fin de journée ou de semaine. La participation à ces cours se déroule en déconnexion totale avec l'école. Les élèves n'ont en effet pas connaissance de la page dédiée dans l'agenda scolaire et leurs enseignant-e-s ne sont pas au courant de ces apprentissages additionnels. Le dialogue entre institution scolaire vaudoise et cours LCO paraît ici limité au partage des locaux.

### Variation linguistique et cours LCO

Une troisième configuration est illustrée par la situation de Khadija, une jeune guinéenne de confession musulmane ayant le peul comme première langue familiale. Khadija exprime l'expérience d'un double ethnocentrisme linguistique dans le pays d'accueil. En Guinée, la jeune fille parlait peul et malinké à la maison, français à l'école publique et elle suivait également des cours d'arabe. Depuis son arrivée en Suisse à l'âge de 11 ans, elle n'a plus eu l'occasion de parler malinké et l'a oublié. Pour ce qui est de l'école arabe, elle continue les cours chaque semaine, cependant elle raconte que dans cette langue, comme en français<sup>2</sup>, elle a repris les bases :

*C'est pas la même chose qu'en Guinée [...] la manière de parler genre de prononcer les mots c'est différent*

*c'est pour ça que quand je suis venue ici j'ai dû tout recommencer je savais pas vraiment (rires) c'était vraiment trop différent j'ai dû tout recommencer parce que quand je parle comme moi je parlais en Guinée ils me disent que c'est faux genre pas prononcé comme ça.*

Dans son parcours transnational, Khadija a perdu l'usage d'une langue, elle a dû reprendre l'apprentissage de deux langues considérées comme acquises dans son pays d'origine mais dont les variations régionales sont dépréciées ici, et elle se heurte à la difficulté d'apprendre simultanément deux nouvelles langues étrangères à l'école. Son répertoire plurilingue oscille entre tendances additive et soustractive pour un bilan instable avec des conséquences sur le lien au pays d'origine ainsi que sur sa réussite scolaire.

**Les recommandations officielles de la CDIP préconisent que « les élèves pourvus d'une langue maternelle étrangère auront la possibilité de consolider cette compétence linguistique initiale ».**

### Des cours LCO inadaptés

Enfin, Amal, d'origine érythréenne, a rejoint l'enseignement LCO arabe après deux années en Suisse. Elle avait alors des compétences équilibrées en arabe du fait de plusieurs années de scolarité passées au Yémen et souhaitait les maintenir. Cependant, c'est justement du fait d'un niveau linguistique alors assez solide, qu'elle ne s'est pas trouvée à sa place à l'école arabe, le niveau des cours étant trop facile car destiné à des jeunes de seconde génération. Elle précise : « du coup j'ai pas trouvé ça utile donc j'ai arrêté ». Aujourd'hui cependant, sa maîtrise de la langue la met dans une situation identitaire inconfortable :

*C'est un problème c'est que étant donné que je ne parle plus l'arabe depuis un certain temps j'ai l'impression que je n'ai plus le droit de le parler parce que je me sens pas je sais pas c'est comme si j'avais pas le droit ça c'est ce que je...*

<sup>2</sup> Khadija a suivi deux années d'école en classes d'accueil en arrivant en Suisse, au niveau débutant puis intermédiaire.

- *Légitime?*

- *Oui voilà je me dis c'est pas ma place en fait je me dis mais pourquoi je parlerais l'arabe et du coup quand je suis dans le restaurant [de mon père] et que les gens parlent arabe ils me disent bonjour en arabe je réponds en français c'est assez bête mais je sais pas pourquoi je suis comme ça.*

## En conclusion

Les entretiens menés dans le cadre de ma recherche doctorale m'ont permis d'entrevoir certaines limites rencontrées par les élèves migrant-e-s allophones quant aux enseignements locaux dans leur langues premières : les cours LCO semblent destinés à des enfants allophones né-e-s en Suisse ou de langue additionnelle plutôt qu'à des primoarrivant-e-s ayant déjà une compétence développée de leur-s langue-s d'origine. Celle-s-ci pourrai-ent faire l'objet de réflexions et de partages dans le cadre scolaire puisqu'un axe interlinguistique<sup>3</sup> existe dans le Plan d'Etudes Romand. Ces approches visant à valoriser toutes les langues parlées à l'école, dont les langues d'origine, sont présentes dans trois disciplines : le français, l'allemand et l'anglais, et ce aux trois cycles de l'école obligatoire. Des objectifs et des progressions d'apprentissage sont affichés, principalement aux cycles 1 et 2, mais sans faire l'objet d'attentes fondamentales, ce qui semble signifier que les apprentissages proposés sous cet axe sont optionnels. De fait, les jeunes participant-e-s ont rapporté ne pas avoir travaillé ces objectifs en classe. Le désintérêt pour la diversité linguistique de la part de l'institution semble malheureusement confirmer l'opinion de Brunno quand il affirme que « *notre langue, ici [à l'école], elle vaut pas grand-chose* ». La situation des LCO semble fort disparate d'un canton à un autre. Qu'en est-il à Fribourg, Neuchâtel ou Genève de la possibilité de valoriser et consolider les compétences en langues premières des jeunes primoarrivant-e-s ?

## Bibliographie

**Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin** (2012). *Plan D'études romand*. Récupéré le 22 juillet 2022 du site : <https://www.plandetudes.ch/>

**Conférence Suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique** (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Décision du 25 mars 2004 de l'Assemblée plénière de la CDIP.

Les cours LCO semblent destinés à des enfants allophones né-e-s en Suisse ou de langue additionnelle plutôt qu'à des primoarrivant-e-s ayant déjà une compétence développée de leur-s langue-s d'origine.

<sup>3</sup> On retrouve cet axe aux trois cycles de l'école obligatoire sous les codes respectifs L17, L27 et L37. Les conditions cadre englobent tout ce qui peut contribuer à mettre en valeur toutes les langues parlées dans l'école et les communautés locales et les prendre en compte, en particulier dans le cadre d'Approches interlinguistiques (dès le cycle 1), voir <https://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg>



**Marco Scorti**

Claustra #6

2017

Gouache sur papier

24 x 32 cm

## Babylonia 2 | 2023 Living languages at museums, part II

One of the many joys of museums is that you can visit them again and again and they are always changing! So a second Babylonia issue on museums in language teaching, with an introduction to our SMILE\* (Swiss Museums in Language Teaching) project, is like visiting a completely different exhibit where nothing is the same and inspiration can be found anew! This time we look more concretely at primary and secondary schools. We encourage you, dear readers, to get out there and explore (with a copy of Babylonia in hand, of course)!

\*We thankfully credit researchers from the Progetto MILE (Museums and Innovation in Language Education) at the at the Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL) dell'Università Ca' Foscari for inspiration in our title!

### I prossimi numeri di Babylonia

- 2 | 2023 Living languages at museums, part II
- 3 | 2023 Sfidare le credenze
- 1 | 2024 Sprachliche Variationen und Varietäten im Unterricht
- 2 | 2024 Corpus d'élèves en langue étrangère

## IMPRESSUM

### EDITORE

Association Babylonia Suisse

[WWW.BABYLONIA.ONLINE](http://WWW.BABYLONIA.ONLINE)

### GRAFICA

Yannick Lambelet | [lambelet.yannick@gmail.com](mailto:lambelet.yannick@gmail.com)

### CONCETTO GRAFICO

Filippo Gander | distillerie grafiche  
[www.distilleriegrafiche.ch](http://www.distilleriegrafiche.ch)  
[filippo.gander@gmail.com](mailto:filippo.gander@gmail.com)

### COPE

©2023 Marco Scorti

### REDAZIONE

**Matteo Casoni** | OLSI  
[matteo.casoni@ti.ch](mailto:matteo.casoni@ti.ch)  
**Sabine Christopher** | OLSI  
[sabine.christopher@ti.ch](mailto:sabine.christopher@ti.ch)  
**Anna Ghimenton** | Université Lumière Lyon 2  
[anna.ghimenton@univ-lyon2.fr](mailto:anna.ghimenton@univ-lyon2.fr)  
**Edina Krompák** | PH Luzern  
[edina.krompak@phlu.ch](mailto:edina.krompak@phlu.ch)  
**Amelia Lambelet** | CUNY  
[amelia.lambelet@unifr.ch](mailto:amelia.lambelet@unifr.ch)  
**Karine Lichtenauer** | Université de Genève  
[karine.lichtenauer@unige.ch](mailto:karine.lichtenauer@unige.ch)  
**Laura Loder-Büchel** | PH Zürich  
[laura.loder@phzh.ch](mailto:laura.loder@phzh.ch)  
**Flavio Manetsch** | PH Fribourg  
[flavio.manetsch@edufri.ch](mailto:flavio.manetsch@edufri.ch)  
**Elisabeth Peyer** | KFM  
[elisabeth.peyer@unifr.ch](mailto:elisabeth.peyer@unifr.ch)  
**Verónica Sánchez Abchi** | IRDP  
[veronica.sanchez@irdp.ch](mailto:veronica.sanchez@irdp.ch)  
**Ingo Thonhauser** | HEP Vaud  
[ingo.thonhauser@hepl.ch](mailto:ingo.thonhauser@hepl.ch)

# BABYLONIA

## 1|2023

Langues et cultures d'origine  
Herkunftssprache und -kulturen  
Lingue e culture d'origine  
Heritage Languages and Cultures  
Lungatgs e culturas d'origin