

# BIOGRAFIA LINGUISTICA E DIDATTICA DELL'ITALIANO LINGUA D'ORIGINE IN GERMANIA: APPROCCI, PROSPETTIVE, POTENZIALITÀ

---

Debora GAY

[gay.debora@gmail.com](mailto:gay.debora@gmail.com)

Humboldt-Universität, Berlin, Germania

***Résumé:** Notre article propose une réflexion autour de l'encadrement institutionnel européen de la biographie linguistique et du plurilinguisme d'une manière appliquée. Il constitue une étude de cas en diachronie, à partir du suivi des apprenants d'origine italienne (et non seulement) scolarisés en Allemagne sur une durée de plusieurs années dans le but d'étudier le bilinguisme des enfants des migrants. L'article fait état également des compétences plurilinguistiques des enfants des migrants jusqu'à la troisième génération.*

***Mots clés:** plurilinguisme, biographie linguistique, compétences, apprenants migrants.*

## **Biografia linguistica, repertorio plurilingue, competenze e strumenti**

La biografia linguistica, intesa come l'insieme delle esperienze individuali con le lingue o loro varietà, è una componente estremamente significativa nella vita di ciascuno, in particolar modo nella società contemporanea, caratterizzata dalla mobilità e dalla multiculturalità. Le esperienze linguistiche individuali in contesti sociali o istituzionali contribuiscono, infatti, alla costruzione dell'identità e all'atteggiamento emotivo e psicologico nei confronti della propria lingua d'origine e delle altre lingue e culture con le quali si entra in contatto, favorendo o inibendo, tra le altre cose, lo stesso apprendimento linguistico (Blommaert et al., 2005: 213). È anche per questo che, fin dai primi anni Novanta del secolo scorso la sociolinguistica ha sviluppato un'attenzione particolare nei confronti della biografia linguistica intesa come racconto di carattere autobiografico delle proprie esperienze con le lingue e, contemporaneamente, ha ideato degli strumenti per indagarla. Per distinguere l'accezione più generale della locuzione, ovvero l'esperienza individuale, dal racconto autobiografico della stessa, si parla anche di autobiografia linguistica (Cavagnoli, 2015). Secondo Franceschini e Veronesi (2016: 247-250) le biografie linguistiche vengono raccolte essenzialmente con il fine di documentare e studiare determinati gruppi di persone o cambiamenti sociali, oppure nell'ambito di studi

sull'acquisizione linguistica o, ancora, per analizzarle come genere narrativo. In glottodidattica la biografia linguistica è diventata, fin dai primi anni duemila, uno strumento per favorire l'acquisizione di consapevolezza linguistica negli studenti e la riflessione in merito nei docenti in formazione (Franceschini e Veronesi, 2016: 248). Si tratta di uno strumento di lavoro particolarmente utile a scuola, nei corsi di lingua seconda per migranti adulti e in contesti d'apprendimento nei quali lingue e culture d'origine differenti si incontrano per effetto della mobilità delle persone nel mondo globale.

L'impiego didattico della biografia linguistica è stato stimolato dalla pubblicazione del *Quadro Comune europeo delle lingue*, QCER, e del *Portfolio Europeo delle lingue* da parte del Consiglio d'Europa nel 2001<sup>1</sup>. Il *Portfolio*, che si articola al suo interno in tre sezioni, *Passaporto linguistico*, *Biografia linguistica* e *Dossier documentario*, è nato come strumento di riflessione sulle esperienze linguistiche e interculturali individuali, soprattutto nell'apprendimento in contesti istituzionali e in occasione di scambi e soggiorni all'estero, ed è entrato a far parte, come fascicolo allegato o con schede apposite, dei testi di lingua straniera. C'è tuttavia chi ne evidenzia dei limiti. Molinić (2020: 299), infatti, vede nell'approccio del *Portfolio* una riduzione del plurilinguismo alla dimensione individuale, con il rischio che esso venga inteso essenzialmente come uno strumento di misura delle competenze raggiunte, mentre la biografia linguistica vera e propria non può prescindere dalla dimensione sociale dello scambio e dell'interazione linguistica, né dalla storia della persona.

Un'attenzione alla biografia linguistica in relazione alla capacità di utilizzare il proprio patrimonio bilingue per svolgere compiti comunicativi e alle competenze interculturali si trova anche in altri due strumenti del Consiglio d'Europa, il *CARAP*, *Cadre de Référence pour les approches plurielles* (2012), pubblicato contemporaneamente in italiano (Consiglio d'Europa, 2012) e il *Companion Volume*, uscito nel 2018 e pubblicato in italiano come *Volume complementare al QCER* due anni dopo (Consiglio d'Europa, 2020). In quest'ultimo, in particolare, la capacità di fare riferimento al proprio patrimonio linguistico, di utilizzare strategie intercomprensive o le conoscenze in altre lingue e culture viene riconosciuta nell'ambito della competenza plurilingue e pluriculturale e classificata per livelli, dall'A1 al C2 (Consiglio d'Europa, 2020: 133-139). Per trattare la differenza culturale in contesti d'apprendimento istituzionali, inoltre, il *CARAP* e il *Companion Volume* mettono a disposizione dei materiali didattici, degli spunti che consentono di riflettere anche sulla propria biografia linguistica<sup>2</sup>. A partire dal *Quadro di riferimento per gli approcci plurali*, poi, l'Istituto di ricerca EURAC di Bolzano ha approntato (in parte rivisitando strumenti già esistenti) pacchetti di materiali didattici con i quali trattare il plurilinguismo a scuola; il primo di essi è proprio dedicato alle biografie linguistiche<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Non si fa riferimento di seguito ad un'edizione particolare, poiché ne esistono oggi più di cento versioni: per bambini, ragazzi, adulti migranti, donne ecc. Si veda: <https://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/lingue/conoscere-lingue/quadro-riferimento-portfolio-linguistico-europeo.asp>.

<sup>2</sup> Si tratta di materiale disponibile in rete. Circa il *CARAP* e il *Volume complementare* si vedano rispettivamente: <https://carap.ecml.at/Materials/tabid/2313/language/en-GB/Default.aspx> e <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters>.

<sup>3</sup> Si veda: <https://sms-project.eurac.edu/scuole/materiali-didattici/?lang=it> Il primo pacchetto di materiali propone tre strumenti corredati di schede didattiche: "l'albero delle lingue", per realizzare un poster sul quale inserire, come foglie di colore diverso per livello di competenza dichiarato, le lingue degli alunni (anche quelle che si vorrebbero imparare); "lo zoo delle lingue", con il quale a ciascun bambino viene proposto di rappresentare una delle lingue del suo repertorio come un animale; "il ritratto linguistico", del quale si dirà di seguito nel testo.

Prima della pubblicazione del *Portfolio*, comunque, era già stato elaborato uno strumento d'indagine per comprendere l'atteggiamento dei singoli apprendenti nei confronti delle lingue. In Germania, infatti, Gogolin e Neumann già nel 1991 (Gogolin, 2016: 176-182) avevano ideato il “ritratto linguistico”, uno strumento che ha avuto molto successo, è stato ulteriormente sviluppato (Krumm, 2011) e, ancora oggi, è in uso. Il ritratto linguistico viene realizzato dal singolo apprendente colorando una sagoma umana molto semplificata con colori a sua scelta, che rappresentano ciascuno le lingue parlate o studiate o con le quali, semplicemente, il singolo è entrato in contatto nella propria vita<sup>4</sup>. Chi compila la propria autobiografia linguistica colorando la sagoma, oltre a scegliere i colori, può scegliere quanto spazio dare a loro, se e come bilanciarli uno con l'altro, dove porli (in testa, in corrispondenza del cuore, in pancia ecc.). Un vantaggio di questo strumento è che esso si può impiegare con bambini che non scrivono ancora o con ragazzi che non padroneggiano ancora la lingua del paese in cui sono immigrati, un altro è che consente di rappresentare e tematizzare il rapporto emotivo e affettivo che il singolo ha con le lingue senza necessariamente ricorrere all'uso della parola scritta, tuttavia chi scrive dovrebbe redigere una legenda (colore x = lingua y) o un breve testo in cui spiega le ragioni della sua scelta<sup>5</sup>. Ne esistono oggi differenti versioni (bambino/bambina, figura neutra con un braccio alzato ecc.) reperibili, tra l'altro, online tra le risorse indicate nelle note 1 e 2. Fattori emotivi e psicologici possono trovare libera espressione attraverso questo strumento.

Un'altra forma di biografia linguistica è quella narrativa, scritta, come pagina di diario di apprendimento, lettera, memoria linguistica, oppure come racconto orale di sé elicitato attraverso il dialogo o l'intervista. Essa prevede, se usata in ambito didattico, una conoscenza adeguata della lingua in cui viene redatta. Diversi sono i suoi impieghi con gli apprendenti, ma anche nella formazione degli insegnanti (Groppaldi, 2010; Cavagnoli, 2016). Molinié (2020: 300-304) ne sottolinea l'importanza affinché l'apprendente, mettendosi in relazione con gli altri in contesti di apprendimento nei quali vengono trattati temi socio-biografici, rifletta sulla propria storia linguistica e ne divenga consapevole. Riflettendo sulle sfide con le quali si devono misurare gli insegnanti nella gestione della pluralità, Molinié (ibi, 304) elabora la proposta di un nuovo strumento, ovvero formato di biografia linguistica che unisce la dimensione individuale e sociale dell'apprendimento: dapprima, attraverso il riferimento alla letteratura (a testi identitari e autobiografie letterarie), ma anche alla multimedialità, gli studenti dovrebbero essere stimolati a riflettere sulla propria esperienza; attraverso la realizzazione di racconti per immagini e prodotti multimediali, poi, essi dovrebbero giungere alla rappresentazione di sé, ovvero della propria biografia linguistica. La multimodalità dovrebbe consentire il ricorso a codici, a riferimenti semiotici sui quali basare la rappresentazione di sé in modo transdisciplinare e più vicino alla sensibilità dei giovani d'oggi.

L'autobiografia linguistica narrativa, invece, viene elicitata e raccolta per mezzo di interviste narrative, quando il fine è documentario (mantenimento o perdita della lingua in un determinato contesto, o costruzione dell'identità del singolo) o è lo studio dell'acquisizione (Franceschini e Veronesi, 2016). Estremamente interessante è poi l'abbinamento di due diversi metodi, ad esempio ritratti linguistici e interviste narrative

---

<sup>4</sup> Un esempio della sagoma modernizzata da Krumm si trova in *polis aktuell*, 5/2021, p. 17: [https://www.politik-lernen.at/dl/ompKJMJJKomMooJqx4kJK/pa\\_2021\\_5\\_Sprachenrechte\\_web\\_pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/ompKJMJJKomMooJqx4kJK/pa_2021_5_Sprachenrechte_web_pdf)

<sup>5</sup> Si veda anche la ripresa e lo studio in Krumm/Jenkins (2001) e in Bush (2011).

(Querci e Niessen 2022). In un altro recente studio (Triulzi, 2023) le interviste narrative sono state combinate con test diagnostici, il che ha consentito di descrivere nel dettaglio non solo il rapporto individuale con le lingue (a scuola, in famiglia, con gli amici), ma anche le conoscenze in relazione al passaggio dalla scuola elementare bilingue, con tedesco e italiano lingue veicolari, alla scuola secondaria di primo grado con istruzione monolingue, con il solo tedesco lingua d'insegnamento (Triulzi, 2023: 29-30 e 225-233).

### **La biografia linguistica nei corsi di madrelingua per ragazzi con background migratorio in Germania: uno sguardo in diacronia**

In quelle aree nelle quali i fenomeni migratori si sono succeduti per generazioni è estremamente interessante studiare le biografie linguistiche, in particolare di bambini e ragazzi in età scolare, ma non solo. Cogliere il rapporto con la lingua d'origine della famiglia, con la lingua del paese d'immigrazione, con le lingue in generale può aiutare a comprendere le ragioni dell'insuccesso scolastico di bambini con background migratorio, le difficoltà d'integrazione, ma anche mettere evidenza la necessità di interventi istituzionali sulla scuola, di ripensare gli approcci didattici ecc. L'indagine in diacronia del contesto scolastico e delle politiche linguistiche attuate in queste aree consente di ricostruire il divenire dei primi approcci didattici attenti alla biografia linguistica dei ragazzi in età scolare. Il Nordreno-Vestfalia, ad esempio, costituisce un interessante caso di studio a tal fine. In seguito alle indicazioni della Comunità Economica Europea sulla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti (Direttiva CEE 486 del 25 luglio 1977), alcuni stati della Repubblica Federale Tedesca avviarono una politica scolastica a sostegno della lingua d'origine da un lato e dell'apprendimento del tedesco dall'altro. Uno di questi è il Nordreno-Vestfalia che, all'inizio degli anni '80, istituì i corsi di madrelingua oggi denominati "corsi di lingua d'origine" per i figli degli immigrati<sup>6</sup>. L'istituzione dei corsi fu regolata dalla pubblicazione di alcuni documenti tra i quali, nel 1984, le Indicazioni ministeriali per l'insegnamento della madrelingua (*Empfehlungen*) del Land (KM NRW, 1984), e, tra 1985 e '86, le Direttive pedagogiche (*Pädagogische Orientierungen*) tradotte nelle diverse lingue d'insegnamento (per l'italiano: LSW, 1986). Tali documenti nascevano dalla ricerca di un gruppo di docenti ed esperti di pedagogia, ovvero da un gruppo di lavoro al servizio di un istituto pedagogico del Land<sup>7</sup>. L'approccio fu quindi unitario e si basò su una comune visione pedagogico didattica, a partire dalla quale e fino al 1995 lo stesso gruppo di ricerca redasse anche numerosi fascicoli con unità didattiche per le diverse lingue<sup>8</sup>. Tutti i documenti citati, ponendo l'attenzione sulla storia migratoria individuale, ovvero sulla biografia linguistica degli apprendenti, erano orientati al raggiungimento del bilinguismo. Gli studi condotti avevano consentito di individuare nei destinatari dei corsi cinque diversi livelli di competenza bilingue:

---

<sup>6</sup> I corsi, denominati *Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht* (per semplicità MEU), poi *Muttersprachlicher Unterricht* (MSU) erano inizialmente offerti per il turco, l'italiano, lo spagnolo, il portoghese, il greco e il serbo croato. Oggi il nome è *Herkunftssprachlicher Unterricht* (HSU) e l'offerta coinvolge 36 diverse lingue d'origine.

<sup>7</sup> Il gruppo di lavoro era coordinato da un istituto regionale per lo sviluppo del curriculum e la formazione degli insegnanti, il *Landesinstitut für Curriculumentwicklung und Lehrerbildung*, poi *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* (LSW).

<sup>8</sup> Si tratta di una quarantina di fascicoli pubblicati per le diverse lingue insegnate dal Landesinstitut für Schule und Weiterbildung di Soest o dall'Editore Weyel di Giessen. La maggior parte dei titoli è per lo spagnolo (15 titoli) e per il portoghese (13 titoli).

1. scarse conoscenze in tedesco e buone nella lingua madre;
2. eccellente conoscenza della lingua madre e scarse conoscenze del tedesco;
3. conoscenze avanzate in tedesco e iniziali nella lingua madre;
4. conoscenze avanzate di entrambe le lingue;
5. conoscenze parziali sia nella lingua d'origine che in tedesco (“semilinguismo”)<sup>9</sup>.

L'insegnamento della madrelingua voleva far acquisire al ragazzo consapevolezza della propria condizione attraverso la riflessione sulla storia migratoria sua e della sua famiglia, favorire il dialogo intergenerazionale e mantenere vivo, attraverso la lingua, il rapporto con la cultura del paese d'origine, ma allo stesso tempo agevolare anche l'inserimento (scolastico, lavorativo) nella società tedesca e lo sviluppo della personalità del ragazzo, quindi il dialogo interculturale<sup>10</sup>. La didattica, poi, doveva essere in un certo senso *sui generis* e far ricorso a seconda dei casi alla lingua madre o al tedesco come lingue veicolari (Rixius e Thürmann, 1987: 18).

In questi primi documenti, insomma, la biografia linguistica dei ragazzi con retroterra migratorio era considerata, sebbene non fosse esplicitamente nominata come tale. La riflessione sulle lingue e sull'identità linguistico-culturale era vista come un processo in qualche modo innescato e controllato dall'alto: ai docenti era demandato il compito di individuare i diversi livelli di competenza degli apprendenti, di differenziare la lezione e i compiti, di trattare temi che favorissero la riflessione individuale sulla propria storia linguistica, mentre le unità didattiche pubblicate dall'istituto proponevano spunti contenutistici e il metodo di lavoro<sup>11</sup>. Poiché per l'italiano furono pubblicate poche delle unità didattiche previste, dobbiamo rivolgerci alle altre lingue romanze e in particolare al portoghese, lingua per la quale le pubblicazioni furono numerose e proseguirono fino al 1995. In un primo fascicolo dedicato al tema migratorio (LSW, 1988) si trattano le competenze bilingue in relazione alla scelta tra il rientro in Portogallo e la permanenza definitiva in Germania: tra i pro e i contro vengono addotte le maggiori o minori conoscenze in una e nell'altra lingua, poi si chiede ai ragazzi di sviluppare e discutere le due diverse posizioni<sup>12</sup>. All'inizio degli anni '90 il progressivo cambio di prospettiva dal bilinguismo al plurilinguismo della società e individuale (*gesellschaftliche* e *individuelle Mehrsprachigkeit* in tedesco) viene recepito anche dalle autorità scolastiche del Nordreno-Vestfalia e dai suoi istituti di ricerca sulla scuola e la formazione: il riferimento alla biografia linguistica (individuale, della società) diventerà quindi esplicito. Ricorrendo ancora al materiale per l'insegnamento della madrelingua portoghese, proprio l'ultimo fascicolo con un'unità didattica prodotta dal *Landesinstitut* di Soest, *Descoberta no mundo das linguas* (LSW,

---

<sup>9</sup> Si vedano le *Empfehlungen* ministeriali (KM NRW, 1984: 9-11).

<sup>10</sup> Si vedano le *Direttive pedagogiche* (LSW, 1986: 7-9).

<sup>11</sup> Si fa riferimento a questo aspetto nelle *Empfehlungen* (KM NRW, 1984: 12) e nelle *Pädagogische Orientierungen*, nella cui versione italiana si legge: «In base alle differenze che sussistono nei presupposti linguistici e culturali di ognuno, gli alunni accedono ai corsi integrativi di madrelingua con esigenze e aspettative diverse. L'insegnante deve perciò farsi un'idea ben chiara dello sviluppo linguistico dei suoi alunni al fine di impostare il suo insegnamento in base ai loro livelli di partenza e alle loro esigenze» (LSW, 1986: 13).

<sup>12</sup> LSW (1988): *Ir viver para outro sítio*, Soest, 40-41. Tra le motivazioni a favore del rientro in patria si legge: „Qui non si apprende abbastanza il portoghese” e “A causa della lingua siamo esclusi da molte cose”. Tra i contro, invece, troviamo: “A volte ci sentiamo stranieri in Portogallo” e “Molti giovani parlano meglio il tedesco del portoghese” [traduzione della scrivente].

1995), mostra il nuovo approccio. L'attività proposta si apre con l'albero delle lingue (fig. 1a), un albero disegnato sul quale sono appese le foto dei ragazzi di una classe provenienti da differenti paesi, a cui seguono due pagine dedicate alla classe plurilingue, alle famiglie miste, a presentarsi ciascuno con la propria lingua d'origine e riconoscere le lingue dei compagni (fig. 1b). Ci sono, poi, attività di riflessione sulla propria biografia linguistica e, più avanti, altre pagine con attività di intercomprensione tra latino, portoghese e tedesco (LSW, 1995: 3-5 e 20-24). È evidentemente in un contesto caratterizzato da questa sensibilità che nacque il ritratto linguistico ideato da Gogolin e Neumann nel 1991, pensato forse anche per comprendere meglio il rapporto dei bambini con le lingue (e i dialetti parlati a casa) in contesti scolastici ad alta presenza di stranieri e nei corsi di madrelingua. La pubblicazione del *QCER* e del *Portfolio* nel 2001 non fecero che amplificare una sensibilità già esistente.

**Muitas linguas 1**

Nesta turma há vários de vários países do mundo.

**Muitas linguas**

Ich bin der Tom.  
Bin 14 Jahre alt und  
lebe in Deutschland.  
Mein Lieblingsfach ist Chemie.  
Ich möchte gern Chemiker  
werden.

yo soy chileno.  
Tengo tres hermanos  
Me gusta mucho el  
sol y la playa.

"Sono nato a Milano  
ma vivo a Bologna  
da 7 anni. Mi piace  
molto vivere qui."

Su meu o Miro.  
Eu meua boavestidman  
preferencei são o meu  
música (Xutos e Pontapédia),  
jogar futebol e ir à  
desportiva.

"Benim ismin deyim Ben  
Mehmetullah adim ise  
kurdeyim ve bende yasayisim  
Benim bayagababim ise  
biyayikomem Jemride yasayisim."

5. Que linguas estão representadas acima? O que dizem estas alunas?

Nomes	Países	Linguas
Fátima	Espanha	
Zahira		Turco
África	Paquistão	
Lucia		Italiano
Tânia M.		Romeno
Imen	Sri Lanka	
Shara		Grego
Walyana	Alemanha	
Mário	Portugal	

6. Completar a tabela acima identificada. Se tiverem a facilidade em encontrar o nome de alguns países ou algumas línguas, recorram a uma enciclopédia.

7. Estas linguas são faladas na vossa turma ou escola? Perguntem aos vossos colegas donde vêm e que lingua falam. Façam uma tabela semelhante a esta e preencham-na.

8. Focam os vossos colegas que se apresentem nas suas línguas. Gravem as suas apresentações e postem-nas que as recreiam num cartaz.

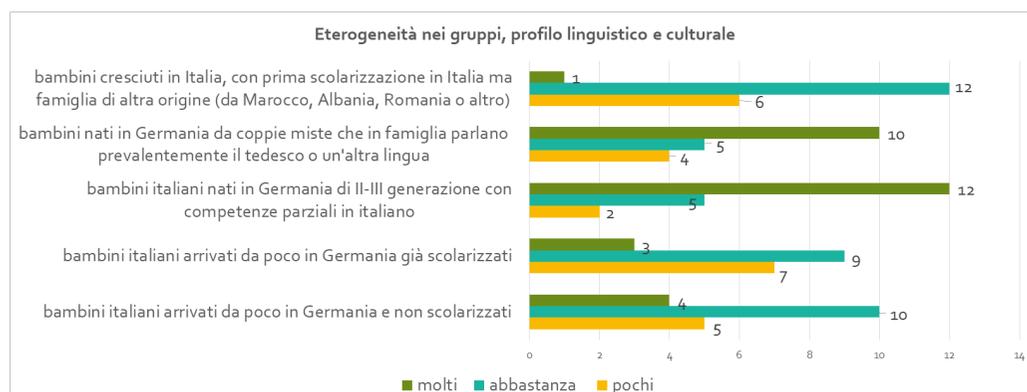
7. De que países vêm os vossos colegas da escola alemã?  
Apresentem alguns e contem o que sabem acerca deles.

Fig. 1 a. L'albero delle lingue; b. L'attività di riflessione e produzione linguistica (LSW, 1995: 3 e 5).

### I profili plurilingui nei corsi di lingua d'origine oggi: il punto di vista dei docenti e le opportunità della biografia linguistica

Nel Nordreno-Vestfalia i *Corsi di lingua d'origine (Herkunftssprachlicher Unterricht)* esistono ancora oggi, sono offerti fino al termine dell'obbligo scolastico, ovvero della classe decima, e si concludono con un esame di certificazione di livello B1. L'approccio è orientato al plurilinguismo e l'acquisizione di competenze interculturali è uno degli obiettivi caratterizzanti. D'altra parte l'eterogeneità degli allievi è tale che le tradizionali categorie di lingua madre, lingua seconda o lingua straniera non sempre si adattano al profilo dei ragazzi e al loro rapporto con l'italiano: spesso la loro storia linguistica, diversa da un ragazzo all'altro, è molto complessa.

Da un questionario online sottoposto recentemente ai docenti nei corsi di italiano lingua d'origine nel Nordreno-Vestfalia è emerso che l'eterogeneità linguistica degli apprendenti è legata a molteplici fattori biografici: oltre alle differenze di età (i corsi sono organizzati in interclassi), ci sono differenze linguistiche e culturali notevoli, per cui cambia, caso per caso, il rapporto con la lingua e la cultura italiana<sup>13</sup>. Come mostra il grafico (fig. 2) i corsi sono frequentati da “molti” bambini italiani di seconda o terza generazione che hanno competenze parziali nella lingua d'origine; “abbastanza” sono, poi, i bambini con una prima scolarizzazione in Italia i cui genitori sono migranti da paesi terzi; “abbastanza” sono anche i figli di coppie miste, la cui lingua domestica evidentemente non è l'italiano. Dobbiamo immaginare per queste categorie di apprendenti biografie linguistiche molto differenti tra loro, ma soprattutto un legame identitario con la lingua italiana molto diverso caso per caso, che influisce anche sulla motivazione all'apprendimento. L'impiego del ritratto linguistico con i bambini della scuola primaria e dell'autobiografia in forma narrata, scritta o orale, con i ragazzi della secondaria, potrebbe consentire di comprendere meglio il rapporto che gli uni e gli altri intrattengono con l'italiano, il tedesco e le altre lingue o varietà linguistiche usate a casa o apprese a scuola.



**Figura 2. Eterogeneità linguistico culturale nei corsi d'italiano lingua d'origine: la percezione dei docenti.**

Per comprendere questi e altri dati emersi dall'indagine “Eterogeneità e differenziazione”, sono stati intervistati alcuni docenti<sup>14</sup>. Dalle interviste sono emerse interessanti osservazioni sul profilo linguistico-culturale degli apprendenti. Tutti riferiscono di ragazzi di origine italiana che non parlano o non capiscono la lingua d'origine, come esemplificato in alcuni estratti:

<sup>13</sup> Il questionario, costruito secondo i criteri di Porst (2014) è stato proposto tramite Google Form ai docenti di italiano attivi nei corsi di lingua d'origine nella regione nell'autunno 2023. Hanno partecipato al sondaggio 19 insegnanti, ovvero circa il 30% del totale. L'indagine in questione, denominata “Eterogeneità e differenziazione” mira a mettere in luce le diverse componenti dell'eterogeneità nei corsi, ma anche gli approcci didattici dei docenti per affrontarla.

<sup>14</sup> Sono stati intervistati 8 docenti in altrettante interviste narrative. Il metodo di organizzazione delle interviste, gestione e analisi dei dati segue Kückarzt (2022) e Mayring (2022), mentre le interviste sono state trascritte e analizzate con MAXQDA.

Vent'anni fa c'erano proprio ancora italiani, quindi i bambini parlavano l'italiano; ora sono quasi tutti figli di coppie miste: quando la mamma è italiana, per i bambini non ci sono problemi, quando la mamma è straniera i bambini non parlano l'italiano. (Doc. D, 67)

La problematica da noi è quella dei ragazzi di terza o quarta generazione che vengono da coppie miste. Li dobbiamo distinguere tra “ragazzi non madrelingua” e “ragazzi madrelingua”. [...] Anche i colleghi di altre lingue, come il turco, hanno il problema dei “non madrelingua”: sono bambini che hanno il diritto di frequentare i corsi in virtù della storia migratoria della loro famiglia, ma che non conoscono per niente la lingua d'origine. (Doc. F, 80-82, 176)

Abbiamo ragazzi che vengono da diverse regioni italiane, abbiamo quindi varietà linguistiche, dialettali e culturali, tradizioni diverse. Non ci sono soltanto più le famiglie che vengono dall'Italia del sud; i nuovi migranti vengono anche dal nord. Alcuni ragazzi a casa parlano il dialetto, altri l'italiano, ma a lezione sanno usare la lingua. Poi ci sono i ragazzini che frequentano l'italiano come lingua straniera: in genere sono italiani di seconda, terza, quarta generazione, figli di coppie miste; i loro genitori sono stati scolarizzati in Germania, quindi a casa parlano il tedesco tra di loro e con i figli. (Doc. H, 46-48)

Tra i fattori biografici che svantaggiano l'apprendimento dell'italiano, oltre l'essere figli di una coppia mista e l'aver una mamma non italoфона, c'è anche il fisiologico impoverimento lessicale dell'italiano parlato all'estero in contesto familiare, via via crescente con il passare delle generazioni. A ciò, poi, si aggiunge l'assottigliarsi dei legami, anche affettivi, con l'Italia, che ha come conseguenza una minore motivazione all'apprendimento.

Le competenze linguistiche si sono un po', via via, consumate. Quando ho iniziato a insegnare nei corsi di madrelingua, quasi trent'anni fa, c'era una sorta di culto nei confronti della lingua italiana. Non solo era vista come qualcosa di culturalmente importante, ma anche come uno strumento che avrebbe potuto consentire il rientro in Italia. Le famiglie attuali hanno rinunciato a questo presupposto. I bambini hanno competenze sempre più fievoli in italiano. (Doc. A. 148-154)

Le famiglie italiane trasferite da poco in Germania o quelle che hanno un legame forte con l'Italia sono fortemente motivate a far apprendere l'italiano ai figli: i corsi per loro sono un'opportunità. La motivazione è più bassa quando la madre parla il tedesco o la famiglia non ha questo rapporto con l'Italia o non ha tempo di seguire i bambini nei compiti. Il legame permane quando si va spesso in Italia, quando si guarda la tivù italiana a casa, quando c'è una conoscenza diretta del bello dell'Italia, attraverso il rapporto con i parenti, le vacanze, l'esperienza della cultura. (Doc. H, 62-64).

Diventa prezioso quindi lo scambio con i bambini italiani che arrivano in Germania dopo una prima scolarizzazione in Italia. Creare situazioni di dialogo è fondamentale per far scattare la scintilla della curiosità, l'interesse per la lingua e l'osmosi tra i ragazzi. Ecco allora che la biografia linguistica narrativa diventa uno strumento di lavoro in classe. Lo scambio consente di valorizzare sia l'italiano che le competenze plurilingue e di innescare curiosità, reazioni emotive e processi riflessivi:

I bambini che arrivano nuovi dall'Italia sono affascinati dal bilinguismo dei loro compagni che sono nati in Germania o sono in Germania da più tempo. L'esperienza è

arricchente per tutti se li fai parlare in italiano. Quelli arrivati da poco portano la lingua viva, non la lingua di chi è di terza generazione, che è un po' povera ormai. (Doc. F, 76-78).

I nuovi arrivati sono anche figli di genitori che hanno vissuto in Italia ma che provengono, direttamente o come seconda generazione, da paesi terzi.

Ho e ho avuto nei corsi diversi ragazzi stranieri; albanesi, kosovari, un rumeno qualche magrebino. Queste le nazionalità principali. Nati e cresciuti in Italia parlano l'italiano meglio loro di quelli che sono nati qua e sono al 100% italiani. Sono un arricchimento nel corso e io li ho volentieri perché riducono gli sforzi che devo fare io durante la lezione con gli altri. (Doc. G, 68-70).

Ci sono famiglie che sono passate per l'Italia, quindi hanno avuto una prima fase di immigrazione in Italia. Sono famiglie marocchine, albanesi, polacche. I bambini sono nati in Italia, hanno frequentato il nido, prima che la famiglia si trasferisse in Germania. Sono davvero casi di bambini poliglotti questi. Alcuni parlano l'arabo, il tedesco, l'italiano e il francese, alcuni l'albanese. [...] Hanno una buona conoscenza della lingua italiana; le famiglie sono molto affezionate all'Italia e ci tengono a che i bambini mantengano questo legame con l'Italia, tanto che parlano con loro in italiano, hanno scelto come lingua di casa l'italiano. (Doc. H, 46-50)

Che la motivazione dei genitori a che i figli imparino l'italiano sia forte, lo conferma anche un'altra docente intervistata, sebbene qui e altrove emergano poi le differenze culturali:

Ho bambini di origine africana ...una bambina in particolare i cui genitori sono entrambi africani, ma il papà in particolare ha vissuto a lungo in Italia, è affezionato alla lingua e al nostro paese e vuole che la bimba impari l'italiano. Lui parla anche italiano con la bambina. È una bambina molto sveglia, ma ha un portatore culturale diverso rispetto a quello degli altri bambini che non sono italiani veri, sono italo-tedeschi e alcuni sono più italiani perché hanno ancora la mamma di prima generazione. Altri bambini hanno il papà cubano e la mamma italiana. Tutti questi bambini hanno un rapporto con gli adulti, con la scuola, con l'autorità diverso a seconda del contesto culturale di provenienza. (Doc. E, 48)

Un fenomeno nuovo sono i marocchini che hanno lasciato l'Italia e si sono trasferiti in Germania. Ne ho in terza che parlano meglio loro l'italiano dei bambini italiani nati in Germania, però sono stati scolarizzati in Italia. Non si sentono italiani, ma marocchini che parlano l'italiano: «Guardate ragazzi – dico io –, lui è più italiano di voi!» «Ma no – risponde lui –, ho la cittadinanza italiana, ma non sono italiano». (Doc. D, 71-73)

Quanto emerge dalle osservazioni degli insegnanti rende evidente la notevole eterogeneità linguistica e culturale che caratterizza i corsi di lingua d'origine. In particolare colpisce lo sfasamento culturale tra le lingue usate, il paese in cui si vive e l'identità culturale della famiglia. Una condizione per certi versi simile è quella dei cosiddetti *third culture kids*, figli di diplomatici, o di imprenditori, che crescono in una situazione di mobilità e transizione tra paesi, lingue e culture diverse (Pollock et al., 2017). Nel contesto dei corsi di lingua d'origine in Germania la situazione descritta non riguarda soltanto l'italiano. Un'indagine condotta intervistando alcune docenti di arabo lingua d'origine a Dresda ha prodotto risultati molto simili, sia per quanto riguarda i bambini non parlanti l'arabo perché figli di coppie miste o di terza-quarta generazione o dialettofoni, sia per le

differenze culturali, come nel caso di bambini curdi o arabi di confessione cristiana o, ancora, della distanza culturale tra ragazzi provenienti da paesi molto diversi tra loro, come il Marocco o la Siria ecc. (Schaluck e all., 2022).

L'eterogeneità linguistica e culturale nei corsi di lingua d'origine pone delle difficoltà agli insegnanti, ma costituisce allo stesso tempo una sfida: fare delle differenze una risorsa. Le soluzioni a cui fanno riferimento i docenti intervistati sono diverse e vanno dalla suddivisione dei gruppi eterogeni in sottogruppi omogeni per competenze linguistiche, all'impiego della didattica ludica, del canto, al metodo dell'apprendimento cooperativo (gli "esperti" diventano aiutanti dei docenti), all'approccio andragogico e inclusivo, al ricorso a più lingue durante la lezione (oltre all'italiano e al tedesco anche l'inglese o il francese quando si spiega la grammatica). Nessun intervistato ha fatto riferimento esplicito al ritratto linguistico, alla biografia linguistica del *Portfolio europeo* o, all'uso della biografia linguistica narrativa come strumento, tranne una docente. Per contro è stato osservato (Doc. D, 77-83) che i ragazzi da soli non sanno approfittare dell'opportunità di scambio e di arricchimento culturale che viene dai nuovi compagni nati e cresciuti in Italia da genitori originari di paesi terzi: deve essere il docente a creare le occasioni di scambio tra gli allievi e di riflessione individuale sul proprio rapporto con le lingue.

### **La biografia linguistica attraverso le attività didattiche: spunti e proposte operative**

La biografia linguistica, sia in forma grafica, che in forma narrativa in plenum, è chiaramente uno strumento da riscoprire e da utilizzare nei corsi di lingua d'origine. Bisogna ripensarla in forme e modi diversi, via via adatti al contesto di apprendimento e alle diverse età degli apprendenti<sup>15</sup>. Nelle nuove forme dovrebbero essere coinvolti, a nostro avviso, aspetti culturali e identitari che consentano di far emergere la diversità. Il plurilinguismo individuale e la diversità delle storie individuali dovrebbero essere trattati come punti di forza, per il singolo apprendente e per il gruppo classe, così da favorire il sorgere di curiosità sia nei confronti della lingua d'origine che delle diverse storie individuali, dei differenti repertori plurilingue, del diverso rapporto con l'italiano e l'Italia. Si tratta dunque di introdurre temi a carattere socio-biografico come scrive Molinié (2020: 300). Nuovi contenuti e materiali didattici attenti all'Italia che cambia, ai nuovi italiani, alla multiculturalità, alle diverse lingue e culture migranti presenti nelle città italiane, al loro apporto alla crescita del paese potrebbero essere utilizzati per stimolare la riflessione su diversità e identità, sulla biografia linguistica individuale e come occasione di scambio tra compagni in classe. Trattando il tema scuola, ad esempio, i ragazzi di più recente immigrazione potrebbero essere coinvolti in veste di "esperti", di testimoni, e parlare ai loro compagni nati in Germania della loro esperienza in Italia, così da stimolare cambi di prospettiva e riflessione sulla propria storia linguistica, curiosità nei confronti dell'italiano e dell'Italia.

La biografia linguistica potrebbe essere collegata ad attività su temi di attualità riguardanti storie di integrazione e di successo che consentano di mettere a fuoco il profilo

---

<sup>15</sup> In rete sono disponibili diversi materiali, cfr. ad es. *Polis aktuell* 2/2016, 7-14, e 5/2021, 15-20, per ragazzi della secondaria di primo grado, o il sito dell'editore Giunti per la primaria: [https://www.politik-lernen.at/dl/ompKJMJKomMooJqx4kJK/pa\\_2021\\_5\\_Sprachenrechte\\_web\\_pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/ompKJMJKomMooJqx4kJK/pa_2021_5_Sprachenrechte_web_pdf), [https://www.politik-lernen.at/dl/qOINJMJKomLNlJqx4KJK/pa\\_2016\\_2\\_trans\\_interkulturelles\\_lernen\\_web\\_pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/qOINJMJKomLNlJqx4KJK/pa_2016_2_trans_interkulturelles_lernen_web_pdf), <https://www.giuntiscuola.it/articoli/italiano-l2-4-attivita-di-biografia-linguistica>.

multietnico e multiculturale che l'Italia contemporanea va via via assumendo e di stimolare conseguentemente una riflessione su di sé e sulle diverse storie dei compagni di corso. Uno spunto potrebbe venire, ad esempio, dai recenti campionati europei di atletica leggera: guardare insieme un video con qualche gara, ascoltare stralci di interviste, leggere articoli sui nuovi campioni italiani – Marcell Jacobs, Chituru Ali, Yeman Crippa, Catalin Tucuceanu, Zaynab Dosso, per citarne soltanto alcuni, – che mettano in evidenza le diverse storie individuali può stimolare la riflessione sulla propria storia personale<sup>16</sup>. Le biografie degli atleti consentono di comprendere la relazione tra diversi aspetti: la differente storia migratoria di ciascuno, il legame con paesi diversi, l'identità, l'integrazione e le lingue. Ovviamente i contenuti dovrebbero essere declinati in funzione dell'età e delle competenze dei ragazzi, tenendo conto anche del fatto che l'insegnamento della lingua d'origine avviene in interclassi, nelle quali non è raro siedano insieme ragazzi di 11 e di 15 anni, con conoscenze, sensibilità e bisogni differenti. Un lavoro su questo tema potrebbe, a nostro avviso avere come obiettivo la realizzazione di un “prodotto” condiviso, nel quale tutti i ragazzi si possano identificare e che valorizzi al contempo la biografia linguistica e le lingue di ciascuno. Si potrebbe pensare, ad esempio, ad un prodotto multimediale, ad un podcast, o ad un video nel quale i ragazzi si raccontano, magari intervistandosi a vicenda o fornendo esempi delle diverse lingue presenti in classe.

Spunti per attività analoghe vengono dalla canzone, dalla letteratura e dal cinema. La scena musicale italiana, ad esempio, è ricca di storie di integrazione e di identità culturali multiple: cantanti e autori di testi come Mahmood, Ghali, Malika Ayane ne sono un esempio. Anche la letteratura migrante di prima e seconda generazione offre moltissimi esempi di identità multiple, quelle degli autori, innanzitutto, che hanno vissuto l'esperienza dell'emigrazione e nella scrittura si misurano continuamente con processi translinguistici, ovvero di traduzione a livello mentale per scrivere in italiano<sup>17</sup>. Qui bisogna tuttavia distinguere tra scrittori di prima generazione, che avevano scelto l'Italia come terra d'approdo e l'italiano come lingua da imparare e si avvalevano nella scrittura del supporto di altri autori o giornalisti, e scrittori di seconda generazione, nati e scolarizzati in Italia, che l'italiano lo padroneggiano molto bene, ma che devono anche, in un certo senso, “fare i conti” con la propria cultura d'origine e non possono prescindere dalla riflessione sulla propria biografia linguistica, sulla storia linguistica della loro famiglia. La loro stessa scrittura reca traccia di tali processi. Nella narrativa della scrittrice e giornalista di origini somale Igiaba Scego, ad esempio, l'italiano è arricchito di termini in somalo traslitterati in alfabeto latino e intraducibili: si tratta di un lessico carico di significato per la storia sua e della sua famiglia, che riflette la nostalgia del paese d'origine, il dolore per la separazione dai propri cari, la difficoltà di comunicare nel nuovo paese (l'Italia), ma anche tra membri della famiglia, divisi dalla distanza geografica e dalle lingue dei paesi di accoglienza (Scego, 2023).

Scelta e adattamento di testi di lettura o multimediali (film, video, brani musicali cantati, audiolibri ecc.) dovrebbero essere accurati per non risultare troppo difficili ai ragazzi. In ogni caso, proporre unità di apprendimento che trattino il tema dei nuovi italiani con background migratorio e le identità multiple nel senso esposto più sopra consentirebbe di sviluppare attività finalizzate alla riflessione sulla biografia linguistica individuale e sulle

---

<sup>16</sup> Come esempio di articolo che tratta l'aspetto socio-biografico e che consente di sviluppare attività sulla biografia linguistica si veda Nicolliello in *Avvenire* del 11/06/2024.

<sup>17</sup> Per un riferimento generale alla letteratura migrante in Italia si veda Emanuele, 2023.

differenti storie migratorie e identitarie del gruppo classe. Ponendo l'attenzione sulle lingue d'origine, si valorizzerebbe il plurilinguismo individuale, coinvolgendo anche le altre lingue dei ragazzi e delle loro famiglie in attività di arricchimento per tutta la classe.

## BIBLIOGRAFIA

- BLOMMAERT, J., COLLINS, J. & SLEMBROUCK, S., (2005), "Spaces of Multilingualism", in *Language & Communication*, 25(3), pp. 197-216, disponibile online: <http://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>.
- CAVAGNOLI, Stefania, (2016), "L'autobiografia linguistica come strumento per l'apprendimento delle lingue: le/i docenti", in G. Anfosso, G. Polimeni e E. Salvadori, (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Milano, Franco Angeli, pp. 48-59.
- CONSIGLIO D'EUROPA, (2020), *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, Strasburgo/Milano, Council of Europe Publishing/Università degli Studi di Milano, "Italiano LinguaDue", disponibile online: <https://www.linguaculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf>.
- CONSIGLIO D'EUROPA, (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, R.C.S. Scuola/La Nuova Italia-Oxford.
- COUNCIL OF EUROPE EDUCATION COMMITTEE, (2001), *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, disponibile online: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>.
- CONSIGLIO D'EUROPA, (2012), *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e Risorse*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, Ed. Italiana, Università di Milano, in *Italiano Lingua Due*, disponibile online: [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP\\_Italian.pdf?ver=2018-03-20-120703-507](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP_Italian.pdf?ver=2018-03-20-120703-507).
- EMANUELE, Luisa, (2023), *La letteratura migrante in Italia*, Mantova, Oligo.
- FRANCESCHINI, Rita e VERONESI, Daniela, (2016), "Lernerbiographische Perspektiven", in Burwith-Melzer et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, pp. 247-250.
- GOGOLIN, Ingrid, (2016), "Zum Schluss. Der optimale HSU-Unterricht als Teil einer optimalen Kultur der Sprachbildung. Eine Zukunftsvision", in Basil Schader (Hrsg.) *Grundlagen und Hintergründe*, Zürich, Orell Füssli Verlag, pp. 176-182.
- GOGOLIN, Ingrid e NEUMANN, Ursula, (1991), "Sprache – Govor – Lingua – Language. Sprachliches Handeln in der Grundschule", in *Die Grundschulzeitschrift*, 5 (43), pp. 6-13.
- GROPPALDI, Andrea, (2010), "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'Italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, 1/2010, pp. 89-103.
- KÜCKERZT, Udo e RÄDIKER, Stefan, (2022), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- KM NRW, (1984), Kultusminister des Landes Nordrhein Westfalen, Hrsg. *Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht. Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler*, Köln, Greven Verlag.
- KRUMM, Hans-Jürgen e JENKINS, Eva-Maria, Hrsg. (2011), *Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*, Wien, Eviva.
- KRUMM, Hans-Jürgen, in *Polis aktuell*, 5/2021, p. 17, disponibile online: [https://www.politiklernen.at/dl/ompKJMJKomMooJqx4kJK/pa\\_2021\\_5\\_Sprachenrechte\\_web.pdf](https://www.politiklernen.at/dl/ompKJMJKomMooJqx4kJK/pa_2021_5_Sprachenrechte_web.pdf).
- LSW, 1988, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (a cura di) (1986), *Ir viver para outro sítio*, Soest, Soester Verlagskontor.

- LSW, 1986, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (a cura di) (1986), *Direttive pedagogiche per l'insegnamento della madrelingua ad alunni italiani*, Heft 21, Reihe, Unterricht für Ausländische Schüler, Soest.
- LSW, 1995, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (a cura di) (1995), *Descoberta no mundo das linguas*, Giessen, Weyel.
- MAYRING, Philipp, (2022), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel, Beltz.
- MOLINIE, Muriel, (2020), « Recherche biographique et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues », in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 297-306.
- NICOLIELLO, Mario, (2024), “Ecco i “nuovi” italiani re dell'atletica. «Qui non conta il colore della pelle»”, in *Avvenire*, 11/06/2024, disponibile online: <https://www.avvenire.it/attualita/pagine/ecco-i-nuovi-italiani-re-dellatletica-qui-non-counta-il-colore-della-pelle>.
- POLLOCK, David C., VAN REKEN, Ruth e POLLOCK, Michael V., (2017), *Third Culture Kids. Growing Up Among Worlds*, Boston, Nicholas Brealey Publisher.
- PORST, Rolf, (2014), *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*, Wiesbaden, Springer Verlag.
- QUERCI, Angelica e NISSEN, Anna, (2022), “Studenti e studentesse italiane parlano dei loro ritratti linguistici”, in Rita Luppi e Eva-Maria Thüne (a cura di), *Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata*, Bologna, Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC).
- RIXIUS, Norbert e THÜRMAN, Eike, (1987), “Landesinstitut für Schule und Weiterbildung”, in *Muttersprachlicher Unterricht für Ausländische Schüler*, Berlin, Express Edition.
- SCEGO, Igiaba, (2023), *Cassandra a Mogadiscio*, Milano, Bompiani.
- SCHALUCK, Laura, ASLALITAH, Marie e BAH, Ismail, (2022), “Differenzierung von heterogenen Lerngruppen im Herkunftssprachlichen Arabischunterricht an sächsischen Schulen”, in *ZIF 27/2, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, pp. 79-102, disponibile online: [https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article\(id/3507/#B23](https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article(id/3507/#B23).
- TRIULZI, Marco, (2023), *Biliteracy im Italienischen und im Deutschen. Mehrsprachige Kinder im Übergang zwischen bilingualer Grundschule und monolingualer weiterführender Schule*, Münster, Waxmann.

