gli insegnanti si aggiunge il tipo di scuola frequentato. Ci limitiamo a presentare una scelta di risultati per un indicatore di ogni settore scolastico : per la scuola elementare l'autovalutazione, per la scuola media il giudizio degli insegnanti.

La previsione della competenza di tedesco nella scuola elementare

Sono stati calcolati due modelli utilizzando il metodo della regressione lineare. La cosiddetta variabile predicativa contenuta nel modello permette di pronosticare la competenza di buon tedesco con una certa probabilità. Entrambi i modelli si compongono di 4 variabili.

Nel primo modello (cf. tabella 1) è il fattore competenza in albanese che spiega il maggior tasso di varianza della competenza in buon tedesco degli allievi di scuola elementare. Segue in seconda posizione la competenza orale in buon tedesco della madre. Importante sono pure la durata della lettura settimanale in tedesco e il numero di libri in albanese disponibili a casa. Detto in altri termini : migliore è il giudizio degli allievi intervistati circa la loro competenza in albanese, maggiore è la loro stima delle proprie competenze in tedesco. La competenza in tedesco è direttamente proporzionale alla stima delle competenze in tedesco della madre, alla durata della lettura settimanale in tedesco e al numero dei libri di albanese disponibili a casa.

Tabella 1

	B	SE B	_
1. Competenza in albanese	.191	.031	.294**
2. Competenza in buon tedesco della madre	1.631	.381	.241**
3. Durata settimanale della lettura	1.525	.335	.212**
4. Numero dei libri in albanese a casa	1.208	.301	.194**

***p<.01 (N=320)*

Con i 4 fattori si può spiegare ca. un terzo (31.8 %) della varianza della competenza in buon tedesco degli allievi albanesi di scuola elementare.

Di conseguenza, a livello di scuola elementare la competenza in buon tedesco sembra essere fortemente condizionata dalla padronanza della lingua prima, dalla frequenza nella lettura e dalla presenza di libri in casa. Anche la padronanza linguistica della madre gioca un certo ruolo. Meno importanti sembrano per contro essere aspetti attinenti direttamente al contesto migratorio, come ad es. la durata della presenza in Svizzera.

Formazione e classe sociale: fattori importanti

Se si escludono le tre variabili del primo modello con più incidenza, si può ottenere un secondo modello (cf. tabella 2). I quattro fattori del secondo modello hanno un valore esplicativo inferiore rispetto al primo, ma spiegano comunque ancora quasi un quinto (17.6 %) della varianza della competenza in buon tedesco. In questo caso è la variabile numero dei libri in albanese in casa a trovarsi in prima posizione. Seguono nell'ordine: il livello formativo della madre, lo status socio-economico del padre e la frequenza dei corsi di lingua e cultura d'origine.

Tabella 2

	B	SE B	_
1. Numero dei libri in albanese in casa	1.395	.308	.227**
2. Livello formativo della madre	1.179	.331	.175**
3. Status socio-economico del padre	2.813	.768	.172**
4. Frequenza dei corsi di lingua e cultura d'origine		1.739	.723

***p<.01, *p<.05 (N=375)*

Il giudizio degli allievi albanesi di scuola elementare circa la loro competenza in buon tedesco è direttamente proporzionale al numero dei libri in albanese disponibili a casa, al tasso formativo della madre e allo status socioeconomico del padre. La stima è pure maggiormente positiva, se stanno frequentando o hanno frequentato un corso di lingua e cultura d'origine. Ancora una volta si conferma l'importanza delle risorse formative dei genitori e dei fattori legati al contesto sociale per la competenza in buon tedesco.

L'effetto della frequenza dei corsi di lingua e cultura d'origine pur essendo positivo resta limitato (spiega 1.3 % della varianza).

Il giudizio degli insegnanti a livello di scuola media

Quale indicatore per il successo scolastico abbiamo scelto il giudizio degli insegnanti sulle prestazioni in generale e sulle competenze specifiche (cf. tabella 3). Il giudizio comprende l'atteggiamento dell'allievo nei confronti del lavoro scolastico, la motivazione, la competenza linguistica, la stima delle capacità cognitive e delle prospettive scolastiche. Ne risulta un risultato sorprendente.

Il giudizio degli insegnanti sulle prestazioni in generale e

Tabella 3

	B	SE B	_
1. Giudizio dell'insegnante sulla situazione psico-sociale	1.793	.200	.487**
2. Numro di libri in tedesco a casa	1.622	.358	.231**
3. Aiuto di amici albanesi nell'apprendimento del tedesco	-1.118	.382	- 1.75**
4. Aiuto del padre albanesi nell'apprendimento del tedesco	1.101	.412	.162**
5. Status socio-economico del padre	2.598	.991	.144**
6. Aiuto dell'insegnante nell'apprendimento del tedesco	-1.051	.517	-.118*
7. Apprendimento della lingua albanese nei corsi di lingua e cultura d'origine	2.376	1.1.20	.117*

***p<.01, *p<.05 (N=194)*

sulle competenze specifiche è strettamente correlato con il giudizio relativo alla disciplina, al grado d'integrazione in classe e allo stato psichico degli allievi.

Il giudizio degli insegnanti è altresì positivamente correlato con la disponibilità di libri in tedesco a casa e con l'aiuto del padre, mentre lo è negativamente con l'aiuto degli amici. Anche lo status socio-economico del padre ha un'incidenza positiva. Sembra essere plausibile anche il fatto che un ricorso limitato all'aiuto degli insegnanti, incide positivamente sul giudizio di questi ultimi. Infine sembra avere un effetto positivo anche la frequenza dei corsi di lingua e cultura d'origine, pur considerando che spiega solo l'1.9 % della varianza. Complessivamente il modello con 7 fattori spiega il 43.6 % del giudizio degli insegnanti.

Giudizio oggettivo o soggettivo?

Il giudizio degli insegnanti sulla situazione psico-sociale rappresenta il 28.4 % del giudizio sulle prestazioni. D'altro canto la stretta relazione esistente tra il giudizio sulle prestazioni e quello relativo alla disciplina, alla situazione psichica e all'integrazione in classe necessita di un'interpretazione. Al riguardo si possono formulare due tesi :

- il giudizio degli insegnanti ha una base oggettiva nel fatto che allievi dal comportamento deviante e psichicamente deboli forniscono prestazioni inferiori.
- il giudizio viene condizionato fortemente da fattori soggettivi.

Propendiamo per la seconda tesi, tenendo conto dei risultati della ricerca relativa alle aspettative degli insegnanti e agli allievi molto dotati. Il giudizio delle prestazioni degli allievi a livello di scuola media sembra dipendere in modo non indifferente dalla percezione che gli insegnanti hanno del loro comportamento sociale e presumibilmente anche dal giudizio di valore che essi danno degli allievi in quanto persone. In ogni caso il rapporto personale con gli allievi sembra avere una forte incidenza sul come gli insegnanti giudicano le loro prestazioni, un'incidenza maggiore rispetto al livello formativo dei genitori, al contesto migratorio e alla frequenza dei corsi di lingua e cultura d'origine.

Influenza positiva dei corsi di lingua e cultura d'origine?

Sintetizziamo qui i principali risultati:

- una competenza elevata in albanese favorisce l'apprendimento del buon tedesco.
- la lettura di testi in buon tedesco fuori della scuola è un fattore che incide in modo importante sullo sviluppo di una competenza in buon tedesco.
- tasso culturale, livello formativo e status socio-economico dei genitori incidono significativamente sul successo scolastico.
- il giudizio che gli insegnanti danno sulle prestazioni degli allievi dipende parecchio dal comportamento sociale di questi ultimi.
- la frequenza dei corsi di lingua e cultura d'origine ha un effetto positivo, ma limitato rispetto ad altri fattori legati alla realtà socio-culturale, alla struttura scolastica e ai fattori inerenti il contesto migratorio.

Complessivamente i corsi di lingua e cultura d'origine vengono frequentati più da ragazze provenienti da famiglie con un livello formativo elevato dove i genitori hanno concluso la scuola media superiore o l'università. A livello di scuola media la frequenza dei corsi di lingua e cultura d'origine si riduce significativamente per gli allievi inseriti in classi speciali. Ci si deve pertanto porre la questione di ridurre le barriere socio-economiche e scolastiche per favorire l'accesso di tutti gli allievi albanesi a questi corsi.

> Un ricorso limitato all'aiuto degli insegnanti incide positivamente sul giudizio di questi ultimi.

Allievi che frequentano i corsi di lingua e cultura d'origine giudicano le proprie competenze in albanese significativamente meglio rispetto a chi non li frequenta. D'altra parte si constata che a livello sia di scuola elementare sia di scuola media, coloro che sono competenti in albanese lo sono anche in buon tedesco. A livello di selezione scolastica sono tuttavia solo le competenze in buon tedesco che entrano in gioco e possono aprire le porte delle classi di scuola media a prestazioni elevate, mentre le competenze in albanese non hanno nessun significato. Il valore dei corsi di lingua e cultura d'origine potrebbe essere aumentato, se si prendessero in considerazione le prestazioni nella lingua d'origine per la valutazione generale.

L'influsso dei corsi di lingua e cultura d'origine sul successo scolastico è attualmente limitato, tuttavia resta significativo il fatto di poter almeno dimostrane un'incidenza positiva. Nell'ambito di questo studio, le relazioni causa-effetto sono difficili da dimostrare, non essendo stata fatta una distinzione tra l'influsso di fattori infra- ed extrascolastici sul successo scolastico. Quindi, quale sia l'incidenza specifica dei corsi di lingua e cultura d'origine dovrebbe essere opportunamente ancora esplorato, facendo capo anche a gruppi di controllo.

Resta ancora molto da fare

Ciò nondimeno attribuiamo ai corsi di lingua e cultura d'origine un notevole potenziale che necessita di essere sviluppato. Alludiamo all'integrazione di questi corsi nell'orario scolastico, al loro finanziamento statale, all'integrazione degli insegnanti di questi corsi nel collegio dei docenti della scuola, ad una formazione di qualità degli insegnanti, alla presa in considerazione facoltativa delle note dei corsi per il passaggio della classe, ecc. Va comunque considerato che i corsi di lingua e cultura d'origine difficilmente possono essere in grado di compensare ingiustizie sociali e svantaggi formativi. A questo scopo sono necessarie misure politiche contro la povertà e la discriminazione dei migranti.

I risultati attinenti al giudizio degli insegnanti mostrano che sarebbe opportuno dedicare maggiore attenzione al problema delle aspettative sia nella formazione degli insegnanti che nella pratica quotidiana, ad es. con una più frequente pratica dell'intervisione e del team-teaching.

La scuola dell'obbligo necessita di ulteriori riforme per poter riconoscere e valorizzare il potenziale della diversità linguistica e culturale e poter far fronte alle disparità di trattamento di bambini e giovani della migrazione. Forse un primo passo potrebbe essere fatto lasciando cadere il termine di « Heimat » (patria) nella dicitura tedesca[1] dei corsi per parlare semplicemente di « corsi integrativi di albanese, portoghese, ecc. », segnalando così che la patria di questi bambini e giovani è la Svizzera o perlomeno anche la Svizzera.

1 Occorre rilevare che la denominazione italiana contiene il riferimento all'origine, ma non alla patria.

Potentiel avec un besoin de développement

Reprenant le titre du colloque, et s'appuyant sur deux études menées dans le cadre de la HEP de Zurich, l'exposé vise à défendre, et à illustrer, le point de vue selon lequel les langues de la migration, et parmi celle-ci l'albanais, langues d'une minorité importante mais possédant un faible prestige, doivent être mieux prises en compte et exploitées dans le cadre de l'école.

Exposé de Basil Schader et Andrea Haenni, résumé par Michel Nicolet

Partant du postulat de l'existence d'influences réciproques entre langues en contact, la première étude à chercher à identifier les effets, pour les élèves alémaniques du secondaire I, de leur contact avec des albanophones. Une enquête auprès d'un important échantillon d'élèves dans les cantons de Zurich, Saint-Gall et Thurgovie a mis en évidence le fait que la moitié d'entre eux étaient capables de citer des mots ou des expressions en albanais, avec des différences importantes selon l'âge des élèves, le degré scolaire et la filière fréquentée ainsi que le genre. L'enquête a montré qu'une partie importante des mots et expressions, essentiellement chez les garçons, référait au registre des jurons et des obscénités.

Impact positif de démarches d'ouverture aux langues

Une analyse qualitative a porté sur quelques classes se démarquant de l'ensemble par une plus grande diversité des termes cités et par une place moins grande donnée au vocabulaire à fonction provocatrice. Elle a mis en évidence l'importance de l'attitude des élèves, de leur ouverture, ainsi que celle de leurs maîtres, à la diversité ainsi que le degré d'intégration des élèves albanais. Elle a également mis en avant l'impact positif, plusieurs années après, de démarches d'ouverture aux langues initiées en classe. Cette première étude plaide pour qu'une place plus grande soit accordée en classe à la diversité linguistique de façon à ne pas réduire la connaissance et les usages des langues de la migration aux aspects

Basil Schader
Docteur ès lettres, directeur du département d'allemand langue étrangère et des langues de la migration à la HEP de Zurich
enseignant primaire
formateur en didactique de l'allemand à la HEP Zurich
études de germanistique et d'ethnologie
points forts: ouverture interculturelle de l'enseignement (des langues), langue albanaise, culture et migration
auteur de divers moyens d'enseignement dans le domaine de l'enseignement plurilingue
Contact: basil.schader@phzh.ch

Andrea Haenni Hoti
Licenciée en lettres, département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg et HEP Lucerne
points forts: nationalisme, racisme, xénophobie - société multiculturelle et minorités ethniques - éducation interculturelle et antiraciste - éducation à la citoyenneté
Contact: andrea.haenni@phz.ch

les plus marginalisants.

La seconde étude a consisté à interroger par questionnaire plus de mille élèves albanais (de la 5e à la 10e) ainsi que leurs enseignants des classes régulières et des cours de langue et de culture d'origine (CLCO). Cette étude s'intéresse à mettre en évidence les facteurs principaux expliquant la réussite scolaire des élèves albanais, en envisageant notamment l'impact de la fréquentation des CLCO, du niveau de formation des parents et de leur degré de littératie en langue allemande.

Quels sont les effets positifs ?

Pour les élèves de niveau primaire (5e et 6e), l'analyse statistique a cherché à mettre en évidence les facteurs expliquant les différences dans la manière dont les élèves évaluent leurs compétences en allemand. Elle a montré un fort impact du degré de maîtrise par les élèves eux-mêmes de leurs compétences en albanais. Plus ils s'évaluent positivement sur cette dimension, et plus ils se considèrent comme compétents en allemand.

Trois autres facteurs ont également été mis en évidence : leur pratique de la lecture en allemand, le niveau de connaissances en allemand de leur mère et le degré de littératie en albanais de la famille. Une étude complémentaire a également mis en avant l'effet positif de la fréquentation des cours de langue et de culture en albanais (CLCO).

Au niveau secondaire I, l'analyse a porté sur les facteurs expliquant les différences de perception par les enseignants des compétences des élèves albanais. Elle a mis en évidence le poids très grand du jugement porté par les enseignants sur la situation psychosociale de l'enfant (notamment son comportement et son insertion en classe). L'étude a également permis de montrer, aussi bien au niveau primaire que secondaire I, l'existence d'un lien entre niveaux de compétences en allemand et en albanais.

Les effets des CLCO

Sur le plan de la fréquentation des CLCO, l'étude a mis en évidence que celle-ci, dont l'effet positif sur les résultats en allemand et sur l'autoévaluation de l'élève a été observé, est plus forte chez les filles et les élèves de milieux sociaux moyens à supérieurs, et tend à diminuer chez les élèves des classes spéciales.

Au terme de l'exposé, les deux auteurs plaident pour que les CLCO bénéficient d'une plus grande reconnaissance et d'une meilleure intégration.

Diverses pistes sont proposées dont l'intégration de ces cours dans la grille horaire, une meilleure collaboration entre enseignants de CLCO et enseignants réguliers, l'amélioration de la qualification des enseignants de CLCO et la prise en compte, facultative, des évaluations des CLCO dans le bulletin scolaires.

Fotos: Andrea Haenni, Erica Bauhofer

Wer wird gewinnen?

Argumente für und wider den Unterricht in Migrationssprachen
Beitrag zur Fachtagung «Sprachenvielfalt in den Schweizer Schulen – ein wichtiges Potenzial» am 24. Januar 2004 in Zürich

Ingrid Gogolin

Vorbemerkung

Als Erziehungswissenschaftlerin aus Deutschland ist man nicht sonderlich prädestiniert, in der Schweiz einen Vortrag über Sprachenvielfalt und ihre Folgen für Bildung und Erziehung zu halten. Dies hat mindestens drei Gründe:

- Erstens kommt das Schulsystem der Schweiz ausweislich der jüngeren internationalen Vergleichsstudien etwas besser damit zurecht, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu guten Schulleistungen zu führen als das deutsche Schulsystem.
- Zweitens besitzt das Land, aus dem ich komme, traditionell ein strikt monolinguales Selbstverständnis – einen monolingualen Habitus (Gogolin 1994). In der Schweiz hingegen müsste es eigentlich ein etwas entspannteres Verhältnis zur Mehrsprachigkeit geben.
- Drittens entstehen alle meine Argumente vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Debatten in Deutschland. Zwar erfahre ich ein wenig über die Lage in der Schweiz durch interessante Literatur, z.B. durch die *vpod bildungspolitik*, die ich regelmässig erhalte. Dennoch ist meine Kenntnis vieler Debatten, die in der Schweiz geführt werden, bestenfalls oberflächlich.

Und eine weitere Vorbemerkung sollte helfen, meine Ausführungen einzuordnen. Meine Arbeit steht unter der Prämisse der Parteilichkeit für die Förderung und Pflege von Mehrsprachigkeit. Dafür gibt es gute, wissenschaftlich fundierte Gründe – darüber werde ich berichten. Aber es gibt auch Gegenargumente, die ich kenne und nennen werde. Dies geschieht aber nicht um ihrer Stärkung willen, sondern weil ich meine, dass die Argumente für die Pflege von Mehrsprachigkeit die Gegenargumente entkräften können.

Mein Beitrag konzentriert sich auf Folgendes:[1]

Im ersten Kapitel werden die Argumente dafür vorgestellt, dass wir in den europäischen Staaten – die allesamt Einwanderungsstaaten sind – auf Dauer mit der Bildungsvoraussetzung Zweisprachigkeit in der Schülerschaft mit Migrationshintergrund rechnen müssen. Vor diesem Hintergrund werden zentrale Ergebnisse der Forschung zum Spracherwerb vorgestellt, die zeigen, wie das Ergebnis eines Spracherwerbsprozesses unter der Bedingung des Aufwachsens mit mehr als einer Sprache höchst wahrscheinlich aussieht. Den dritten Teil bildet ein Überblick über Untersuchungen, die belegen, welche Schulmodelle bislang erfolgreich auf die Bildungsvoraussetzung Zweisprachigkeit reagiert haben und welche eher nicht.

Ingrid Gogolin
Dr., Professorin für international und interkulturell vergleichende Bildungsforschung am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg
Leiterin der Arbeitsstelle und des Forschungsschwerpunkts «Interkulturelle Bildung»,
Mitinitiatorin und 3 Jahre Sprecherin des DFG-Schwerpunktprogramms FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung)
Präsidentin der European Educational Research Association

Arbeitsschwerpunkte
Migration; Bi- und Multilingualismus; International Vergleichende Bildungsforschung; Interkulturelle Bildungsforschung

Kontakt: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft
Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg
Tel. 0049 40 42838 21 27, Sekretariat: 42838 33 98, Fax 0049 40 42838 42 98
gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de,
www.ingrid-gogolin.de

I Spracherhalt

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bringen besondere Sozialisationserfahrungen und Bildungsvoraussetzungen in die Institutionen der Bildung mit. Die wahrscheinlich für Schulerfolg bedeutendste ist ihre Spracherfahrung. Nachfolgend verwende ich zur Kennzeichnung der sprachlichen Lage der Kinder den Begriff Zweisprachigkeit – wohl wissend, dass in Familien mit Migrationshintergrund sehr häufig mehr als zwei Sprachen eine Rolle spielen. Der Begriff Mehrsprachigkeit wird zur Kennzeichnung der gesellschaftli-

chen Lage verwendet, in der viele verschiedene Sprachen zusammenkommen.

Zweisprachigkeit ist eine Bildungsvoraussetzung, die aus verschiedenen Gründen höchst einflussreich auf schulische Karrieren ist. Bei vielen, die dies durchaus anerkennen können, herrscht die Auffassung vor, dass die Zweisprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund ein vorübergehendes Phänomen sei – je länger Migrationsprozesse in einer Gesellschaft andauern, so wird argumentiert, desto wahrscheinlicher sei die Anpassung der Migranten und Migrantinnen an die umgebende Mehrheitssprache. Als Faustregel gilt, dass diese Anpassung nach zwei bis drei Generationen erfolgt sei; daher könne man damit rechnen, dass in absehbarer Zeit nur noch bei denjenigen Kindern oder Jugendlichen Rücksicht auf Zweisprachigkeit genommen werden müsse, die neu zuwandern.

Dieses Argument enthält einen richtigen Kern, und es ist zugleich falsch. Richtig ist es bei rückblickender Betrachtung historischer Migrationsprozesse – etwa der zentraleuropäischen Auswanderung in die USA im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Falsch ist es zunächst, weil es auch historisch immer schon andere Entwicklungen gegeben hat. Die zahlreichen Beispiele sog. sprachlicher Minderheiten, die rund um den Globus nach Migrationen entstanden – von den Pennsylvania Dutch in den USA bis zur französischen Enklave Franshoek in Südafrika – sprechen hier eine deutliche Sprache. Berücksichtigt man zudem aktuelles Migrationsgeschehen, so zeigt sich die sehr begrenzte Gültigkeit des Arguments in besonders eindrücklicher Weise.

Loyalität gegenüber den mitgebrachten Sprachen

Aus der jüngeren Migrationsforschung ist bekannt, dass die Loyalität gegenüber den mitgebrachten Sprachen und die Vitalität dieser Sprachen in den Familien mit Migrationshintergrund beträchtlich sind. Bislang liegen allerdings erst wenige Untersuchungen darüber vor, welche Sprachen in welchem Ausmass und mit welcher Vitalität unter Schulkindern in europäischen Staaten konkret vertreten sind. Nur wenige Staaten mit Zuwanderung führen zu dieser Frage präzise Erhebungen durch. Genaue Daten für Deutschland besitzen wir lediglich aus zwei Grossstädten: aus Hamburg und Essen. In beiden Fällen wurden alle Grundschulkinder nach ihrem sprachlichen Hintergrund gefragt. Es stellte sich jeweils heraus, dass ca. 100 verschiedene Sprachen von Schulkindern in die Grundschulen mitgebracht werden (vgl. Fürstenau/Gogolin/Yagmur Hg., 2003; Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003). Die hier nur regional ermittelten Daten können allerdings für sich beanspruchen, mit vielen anderen europäischen Städten vergleichbar zu sein (vgl. Extra/Yagmur Hg. 2004).[2]

Für pädagogische Zusammenhänge sind einige Detailergebnisse aus diesen Untersuchungen besonders interessant; dies sei an Beispielen aus der Hamburger Studie erläutert. Zu den pädagogisch relevanten Ergebnissen gehört die Erkenntnis, dass gültige Aussagen über Sprachvitalität regional abgesichert werden müssen. So stellte sich z.B. in der Hamburger Untersuchung heraus, dass unter Kindern mit Romanes als Sprache der Familie eine besonders hohe Sprachvitalität gegeben ist. Romanes ist in Deutschland vermutlich eine der kleinsten Minderheitensprachen, gehört aber in Hamburg zu den 20 meistgesprochenen Sprachen (vgl. Fürstenau/Gogolin/Yagmur Hg., 2003: 105ff.). Die geläufige Annahme, dass Sprachvitalität von der Zahl der Sprechenden abhängt, trifft zwar zu – aber aussagekräftig ist sie nur in Verbindung mit der Beobachtung kleinräumiger Gelegenheitsstrukturen.

Ermittelt wurde in der Hamburger Studie ferner, dass fast 87 % der untersuchten Kinder (insgesamt befragt wurden ca. 45'000) in Deutschland geboren waren. Mehr als 35 % der Kinder gaben aber an, dass in der Familie eine andere Sprache als Deutsch oder neben Deutsch gesprochen werde. Zwei Drittel dieser Kinder, deren Leben durch Mehrsprachigkeit geprägt ist, besassen mithin keine eigene Migrationserfahrung, aber sehr wohl Spracherfahrung in der mitgebrachten Sprache der Familie. Mit den Angaben zum Geburtsort der Eltern verstärken sich die Hinweise auf eine Generationen übergreifende Beibehaltung von Bindungen an die mitgebrachten Sprachen. In der untersuchten Stichprobe war auch die Mehrzahl der Eltern – ca. 60 % der Väter, ca. 63 % der Mütter – bereits in Deutschland geboren. Ein beträchtlicher Teil der nach dem üblichen Verständnis «zweiten Generation» von Migranten nimmt also nicht vom sprachlichen Erbe der Herkunft Abschied, sondern gibt die Sprachen der Familien an die Kinder weiter.

Keine Konkurrenz zwischen Familien- und Schulsprache

Aus vertiefenden Auswertungen von Daten zu Fragen nach der Sprachkompetenz, der Sprachpräferenz, der Sprachdominanz und der Sprachenwahl[3] ergaben sich weitere deutliche Hinweise auf die bleibende Funktionalität und Bedeutung der mitgebrachten Sprachen für die Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Nach den vorliegenden Ergebnissen stehen das Deutsche und die Sprache der Familie nicht miteinander in Konkurrenz, sondern es ist anzunehmen, dass ihre Funktionen einander ergänzen. Die verschiedenen Sprachen

1 Es sei der guten Ordnung halber darauf hingewiesen, dass die folgenden Ausführungen auf Arbeiten beruhen, die ich bereits anderswo veröffentlicht habe. Ein Gutteil der nachfolgend kurz präsentierten Argumente ist ausführlicher dargestellt in dem Gutachten Gogolin/Neumann/Roth 2003, download (PDF-Datei) unter www.ingrid-gogolin.de.

2 Über den Stand der Datenerhebung in der Schweiz ist mir nichts Genaues bekannt, aber auch hier werden mindestens regionale Sprachbestandsaufnahmen gemacht. Über eine solche berichtet beispielsweise das interessante Projekt «Welcome to Basel», siehe www-welcome-to-basel.bs.ch, download vom 28.6.2004.

3 Diese vertiefende Auswertung wurde nur an den Daten der 20 in der Stichprobe am häufigsten vertretenen Sprachen vorgenommen. Die Auswertung ist dennoch aussagekräftig, denn in diesem Teil der Stichprobe sind 93 % der untersuchten Kinder erfasst; vgl. Fürstenau/Yagmur 2003: 51. Bei allen erhobenen Daten handelt es sich um Selbsteinschätzungen.

werden situationsabhängig gebraucht und verfügen über ihre jeweils eigenen Öffentlichkeiten. Dabei scheint die Pflege der Familiensprache nicht auf Kosten der Beherrschung des Deutschen zu gehen. Ein grosser Teil der Kinder, die in der Befragung eine starke Identifikation mit der Sprache der Herkunft angaben, gab gleichwohl an, die deutsche Sprache am besten zu beherrschen. Als weithin übliches Muster familialen Sprachgebrauchs stellte sich das folgende heraus: Kinder sprechen mit ihren älteren Geschwistern häufiger Deutsch als die Familiensprache, mit den jüngeren hingegen häufiger die Familiensprache als deutsch. Insgesamt scheint eine «gemischte» Sprachpraxis den Normalfall darzustellen: Der ganz überwiegende Teil der Untersuchten berichtete, dass sowohl Deutsch als auch die Familiensprache von ihnen verwendet werde (vgl. Fürstenau/Yagmur 2003, S. 123ff).

Die Annahme also, dass eine Assimilation an die umgebende Majoritätssprache nach etwa zwei Generationen erfolgt sei, hat aufgrund von demografischen, technischen und kulturellen Veränderungen ihre Gültigkeit verloren – und zwar weltweit, nicht nur in Deutschland. Dafür mitverantwortlich ist ein Phänomen, das «Transmigration» genannt wird. Dies sei knapp erläutert (vgl. ausführlicher hierzu Gogolin/Pries 2004):

Mehrsprachigkeit kein vorübergehendes Phänomen

Migrationsbewegungen sind niemals Einbahnstrassen. Sie erfolgen zwar – vereinfacht gesprochen – von unsicheren in (etwas) sicherere Regionen oder von Gegenden, in denen wenig Erwerbs- und Lebenschancen geboten werden, in solche, die auf bessere wirtschaftliche, politische, kulturelle oder soziale Möglichkeiten hoffen lassen. Aber schon bei den grossen europäischen Auswanderungsbewegungen im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wanderte ein grosser Teil der Migrierenden wieder in die Herkunftsregionen zurück; bei der Auswanderung aus Italien gilt dies z.B. für die Hälfte aller Ausgewanderten. Dieses immer schon beobachtbare Phänomen trifft heute – vor dem Hintergrund komplexer Globalisierungsprozesse und der enorm leistungsfähigen Kommunikations- und Transporttechnologien – auf eine zunehmende Zahl der Migrierenden zu. Migration geschieht immer weniger in der Form des einmaligen Ortswechsels. Vielmehr wird der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten in unterschiedlichen Ländern allmählich zu einem Normalzustand.

Der alltagsweltliche Sozialraum der Transmigranten ist pluri-lokal, über Ländergrenzen hinweg, zwischen verschiedenen Lebensorten aufgespannt. Das Verhältnis zwischen Herkunfts- und Ankunftsregion wird durch die Herausbildung von auf Dauer angelegten transnationalen Sozialräumen gestaltet. In diesen bilden Transmigranten neue kulturelle Muster und Formen des gemeinschaftlichen Lebens heraus. Im Gegensatz zu klassischen Immigranten, die sich über mehrere Generationen in die Aufnahmegesellschaft assimilieren oder aber als Rückkehrer dauerhaft in die Herkunftsregion zurückkehren, positionieren sich Transmigranten in beiden (oder allgemein: mehreren) Regionen und Plätzen gleichzeitig (Goebel/Pries 2003; Portes et al. 2002). Dabei entwickeln sich neuen «sowohl-als-auch-Identitäten» – Identitäten also, in denen Elemente der verschiedenen Lebensräume eine Rolle spielen, nicht aber einander widerstreiten.

Für den pädagogischen Zusammenhang ist hieran bedeutsam, dass in diesen Lebensräumen und Lebenslagen die Sprachen der Herkunft ein bevorzugtes, wenn nicht das einzige Mittel der Kommunikation sind. Dies bedeutet eine mächtige Unterstützung der Vitalität der Migrantensprachen. Wichtig ist für Bildungs- und Erziehungszusammenhänge, dass die Bindung an diese Sprachen keineswegs der Bereitschaft zur Aneignung der Majoritätssprache entgegensteht. Vielmehr benötigen Transmigranten beide Sprachen für die erfolgreiche Integration in den grenzüberschreitend aufgespannten Lebensraum.

// Spracherwerb und Sprachentwicklung

Somit ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Kinder mit Migrationshintergrund auch künftig zweisprachig in die Institutionen der Bildung eintreten. Aus der Forschung über Spracherwerb und Sprachentwicklung ist bekannt, wie tief greifend ein derartiges Aufwachsen jedes weitere sprachliche Lernen und das Lernen überhaupt beeinflusst. Besondere Bedeutung kommt dabei der primären Kommunikationssprache in der Familie zu. Dies sei kurz erläutert.

Jenseits aller Kontroversen, die es zur Frage des Spracherwerbs in der Wissenschaft gibt, ist inzwischen unumstritten, dass sich Spracherwerb als Prozess der Wechselwirkung zwischen angeborenen Voraussetzungen und sozialen Einflüssen vollzieht. Jedes Kind bringt bei seiner Geburt das gesamte Rüstzeug mit, das es zum Spracherwerb benötigt (sieht man von den Ausnahmefällen spezieller Erkrankungen einmal ab). Damit sich ein Kind aber eine konkrete Sprache aneignen kann, muss es in einen intensiven Kontakt mit den Menschen und Dingen in seiner Umwelt treten.

Wechselverhältnis zwischen Sprache, Mobilität und Unabhängigkeit

Zunächst gewinnt das Kind seine Sprache primär von den Personen seiner engsten Umgebung, also der Familie im weiteren Sinne. Mit zunehmender körperlicher und geistiger Entwicklung macht es sich die ausserfamiliale Lebenswelt und die weitere Objektwelt für die Sprachaneignung zunutze. Sprachaneignung, zunehmende physische und intellektuelle Mobilität

und der weitere Ausbau sprachlicher Möglichkeiten stehen dabei in einem komplexen Wechselverhältnis. Mit dem Gewinn an Unabhängigkeit vom engsten familialen Kontext geht die Aneignung immer weiter entfalteter sprachlicher Mittel einher, und mit der Komplexität des zur Verfügung stehenden Sprachvermögens wächst die Unabhängigkeit des Kindes – also erneut seine Möglichkeit, sich einen immer grösseren Ausschnitt seiner Umwelt für die Sprachaneignung zu erschliessen.

Im Verlauf der ersten Sprachaneignung kommt es zum zunehmenden Besitz von syntaktisch gegliederter Rede; zugleich wächst die Fähigkeit, Bedeutungen zu differenzieren. In dieser Phase lässt sich das Wechselverhältnis von Anlage, Umwelt und eigenen Aktivitäten des Kindes gut beobachten. In seiner allerersten Lebenspraxis ist das Kind auf den direkten Zusammenhang von Verständigungsmitteln und ihren Bedeutungen angewiesen. In dem Masse aber, in dem das Kind an Beweglichkeit gewinnt, wächst auch seine Fähigkeit, vom unmittelbar gegebenen, eindeutigen Kontext einer Äusserung zu abstrahieren. Es erfährt und benötigt nun auch komplexere Äusserungsformen, die ihm helfen, Situationen, Gefühle oder Handlungen zu deuten und zu bewerten. In diesem Prozess vollzieht sich nicht nur der Zugewinn an sprachlichen Erfahrungen und Mitteln im engeren Sinne. Vielmehr entwickelt das Kind allmählich auch das System an kulturellen und sozialen Regeln, Kontextwissen und Vorverständnissen, das ihm die Möglichkeit der Teilhabe an den Konventionen der Kultur- und Sprachgemeinschaft verschafft, in die es hineingeboren wurde.

Sprachaneignung ein- und zweisprachig aufwachsender Kinder

Die Spracherwerbsforschung hat gezeigt, dass diese generellen Grundlagen zu deutlichen Differenzen im Ergebnis der Sprachaneignung einsprachig aufwachsender und zweisprachig aufwachsender Kinder führen. Beim einsprachig aufwachsenden Kind geschieht der Prozess der Sprachaneignung in einer im weiteren Sinne sprachhomogenen Situation. Zwar gibt es auch hier Verschiedenheit im sprachlichen Umfeld, beispielsweise durch unterschiedliche persönliche, soziale oder dialektale Varianten der Familiensprache. Auch erlebt das Kind eine Bandbreite von Stilen, Lebenslagen, Traditionen in seiner Umgebung. Dennoch weist das sprachliche Repertoire im weiteren Sinne, dessen Einfluss dieses Kind geniesst, einen sehr grossen Bestand an Grundgemeinsamkeiten auf. Daher können sich einsprachig aufwachsende Kinder vergleichsweise mühelos in ihrer sprachlichen Umwelt für die eigene Sprachaneignung bedienen. Beim Kind, das in einer Dialektumgebung aufwächst, kann – je nach Grad der Distanz zwischen Dialekt und Standardsprache – tendenziell auch von zweisprachigem Aufwachsen die Rede sein.

Bei Kindern, die zweisprachig aufwachsen, existiert diese relative Homogenität der Quellen für Sprachaneignung, aus denen sie sich bedienen können, nicht. In der familiären Kommunikation dieser Kinder wird in vielen Bereichen die Sprache der Herkunft gepflegt. Verschiedene Untersuchungen und Erfahrungen belegen, dass die mitgebrachten Sprachen von zugewanderten Familien auch dann von grosser Bedeutung sind, wenn sie nicht mehr durchweg in der familialen Sprachpraxis dominant sind. So fungieren die Sprachen der Herkunft beispielsweise für die Eltern oft als Sprache der Gefühle oder der Regulierung elementarer Verhaltensformen – also als wesentliche Sprachen des «Erziehens». Für die hohe Bedeutung der mitgebrachten Sprachen gerade im Primärspracherwerb spricht auch das schon erwähnte Ergebnis der Hamburger und Essener Studien, dass Geschwister untereinander mit den Jüngeren eher in dieser Sprache kommunizieren, während in der Kommunikation mit den Älteren die umgebende Mehrheitssprache höheres Gewicht erhält.

Die Sprachen der Herkunft fungieren für die Eltern oft als Sprache der Gefühle oder der Regulierung elementarer Verhaltensformen – also als wesentliche Sprachen des «Erziehens».

Unausweichliche Entwicklung von Bilingualität

Aufgrund dieser Lebensumstände sind Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund in ihrem allerersten Spracherwerb von der Sprache der Herkunft beträchtlich beeinflusst. Mit ihrer zunehmenden Beweglichkeit erleben sie die dominierende Sprache der weiteren Umgebung, also in Deutschland das Deutsche, als zusätzliche bedeutende Einflussgrösse. Diese Sprache unterscheidet sich nicht, wie dies bei regionalen oder sozialen Varietäten zumeist der Fall ist, nur graduell von der Familiensprache. Sie besitzt vielmehr einen deutlich anderen linguistischen Bestand – auch im Sinne der Konventionen und Traditionen, die das Sprechen im engeren Sinne begleiten (z.B. Mimik, Gestik und andere körpersprachliche Mittel; mitschwingende Bedeutungen von Redewendungen usw.). Dem Einfluss dieser weiteren Sprache kann das Kind nicht entgehen – auch dann nicht, wenn sie innerhalb der Familie selbst

nicht oder kaum gesprochen wird: das Deutsche dringt durch Massenmedien, durch soziale Kontakte und durch die symbolische Ordnung des öffentlichen Raums in die familiale Kommunikation ein, und es umgibt das Kind, sobald es die eigene Wohnung verlässt. Daher ist unabhängig von der in einer Familie konkret ausgeübten Sprachpraxis davon auszugehen, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Primärspracherwerb unterschiedliche Formen von Bilingualität entwickeln. Die genaue Ausprägung dieser Formen ist von der konkreten Lebenslage einer Familie abhängig: von ihren Sprachpraktiken, ihren sozialen Beziehungen, dem Medienkonsum und sonstigen Lebensumständen.

In Bezug auf beide Sprachen sind zumeist mehr oder weniger deutliche Unterschiede zu den Formen des Sprachbesitzes bemerkbar, wie sie von Kindern entwickelt werden, die einsprachig in einer der beteiligten Sprachen aufwachsen. Diese Unterschiede können sich – je nach der jeweiligen konkreten Sprachsituation und abhängig vom Sprachkontakt – in allen sprachlichen Bereichen zeigen.

> Am besten schneiden Modelle ab, die einen kontinuierlichen, miteinander koordinierten Unterricht in beiden Sprachen anbieten.

Gefährdete Sprachentwicklung?

Hier kommen nun wieder einmal die Gegner einer Mehrsprachigkeitsperspektive zu Wort. Aus ihrer Sicht lassen Abweichungen von der «Normalerwartung» darauf schliessen, dass es bei zweisprachig Aufwachsenden zu einer gestörten, gefährdeten oder defizitären Sprachentwicklung komme. Aus sprachpsychologischer Sicht jedoch ist diese Befürchtung grundlos (vgl. z.B. List 1981; dies. 1997; Bialystok/Hakuta 1994; Überblick über die einschlägigen Forschungsergebnisse in Reich/Roth u.a. 2002). Eine Ursache für die an der Oberfläche der Sprachproduktion mehr oder weniger deutlich bemerkbaren Unterschiede ist, dass alles Lernen von weiteren Sprachen von einem durch Erfahrung ausgearbeiteten Nervensystem gesteuert wird. Jeder Spracherwerb, der sich nach der allerersten Phase vollzieht, baut auf der Erfahrung der vorherigen Sprachaneignung auf. Der Einfluss betrifft alle sprachlichen Bereiche: Jede neue linguistische Information durchläuft gleichsam den Filter des mit den ersten Spracherfahrungen angesammelten Bestands an Informationen. Auch die Aneignung von konventionellen Bedeutungen und die Teilhabe an Traditionen und am Alltagswissen ist in dieser Weise beeinflusst von den allerersten Spracherfahrungen.

Eine gute Illustration dessen bietet die Aneignung des Lautbestands von Sprachen. Ein kleines Kind kann in seinen ersten Lebenswochen den gesamten auf der Welt vorfindlichen Lautbestand menschlicher Sprachen artikulieren. Diese Plastizität aber geht im Laufe des ersten Lebensjahres mehr oder weniger stark zurück, da sich der Lautbildungs- und -wahrnehmungsapparat auf denjenigen konkreten Bestand an Lauten und Melodien einrichtet, der praktisch in der Umgebung des Kindes ausgeübt wird. So kommt es zu dem nicht selten zu beobachtenden Phänomen, dass Menschen zwar zwei oder mehr Sprachen erstklassig beherrschen, aber doch nie einen «Akzent» verlieren, der darauf deutet, dass ihre erste Spracherfahrung vom Lautbestand einer anderen Sprache geprägt wurde.

Das Fazit aus diesem Wissensstand über Spracherwerb lautet: Zweisprachiges Aufwachsen als solches gefährdet die Sprachaneignung nicht – aber es sorgt für Unterschiede im Sprachbesitz, in denen die spezifische Sprachaneignungssituation zum Ausdruck kommt. Diese Unterschiede im Sprachbesitz Einsprachiger und Zweisprachiger bei ihrem Eintritt in den Kindergarten oder die Schule sind die wichtigsten Fingerzeige darauf, dass spezifische Fördermassnahmen im Bildungsprozess notwendig sind.

/// Wie muss erfolgreiche Förderung aussehen?

Und damit komme ich zum dritten Teil meiner Argumente – sie liegen auf bildungspolitischer Ebene.

Von den Befürwortern einer Förderung der Zweisprachigkeit wurde lange Zeit vehement die Meinung vertreten, man könne nur dann angemessen auf Zweisprachigkeit reagieren, wenn man zunächst in der Schule die mitgebrachte Sprache der Familie unterrichte. Erst wenn diese gründlich ausgebaut sei, dürfe man mit Unterricht – insbesondere mit einer Alphabetisierung – in der Zweitsprache beginnen. Dieses nun ist ein Argument der Befürworter einer Mehrsprachigkeitsperspektive, das durch die Forschung wiederlegt ist (vgl. z.B. Cummins 2003). Wir wissen heute, dass nicht die Reihenfolge der Förderung der Sprachen für Erfolg verantwortlich ist, sondern ganz andere Bedingungen.

Erwiesen ist, dass ein straffer Zusammenhang zwischen dem Ausbau einer Zweitsprache und dem der jeweiligen Erstsprache besteht. Die vorliegende Forschung zu dieser Frage zeigt, dass die schulische Förderung der Erstsprache bei Kindern, die zweisprachig aufwachsen und leben, im schlechte-

sten Fall neutral für die Sprachentwicklung ist, also keine negativen Folgen für den Zweitspracherwerb besitzt. In der Regel jedoch wirkt sie sich positiv aus. Allerdings ist der positive Einfluss einer Förderung in der Erst- oder Familiensprache an Bedingungen gebunden. Die folgenden haben sich als besonders bedeutsam herausgestellt (vgl. erneut den Überblick in Reich/Roth u.a. 2002):

Kontinuierlicher und koordinierter Unterricht wirkt am besten

Modellevaluationen in den USA kommen zu dem Ergebnis, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen Dauer und Intensität der Förderung in der Familiensprache mit dem Erfolg auch in der Zweitsprache gibt (vgl. Thomas/Collier 1997). In einschlägigen Untersuchungen entsprechender Modelle in Kanada und den USA haben diejenigen am schlechtesten abgeschnitten, in denen zweisprachige Schülerinnen und Schüler umstandslos in Englisch unterrichtet werden. Dieses Ergebnis wurde unabhängig davon erzielt, ob dies ohne oder mit spezieller Förderung als Zweitsprachenlernende geschah. Das wenig ermutigende Resultat solcher Modelle wird in der Praxis leicht übersehen, da es nur über Längsschnittuntersuchungen zu Tage gefördert werden kann. Die so unterrichteten Schülerinnen und Schüler machten nämlich in der Regel in den ersten Jahren durchaus grosse Fortschritte in der Zweitsprache. Nach einigen Jahren aber stagnierten die Kompetenzen. Insbesondere ihre Leistungsfähigkeit in der kontextreduzierten und abstrakten «Sprache der Schule» kam nicht genügend voran. Gerade hier aber wird mit zunehmender Dauer des Schulbesuchs sowohl mehr erwartet als auch weniger gezielt unterrichtet.[4]

Besser schneiden nach den Studien die Modelle ab, die eine Förderung in der Sprache der Familie anbieten und transitorisch zunehmend in die Zweitsprache überleiten. Dabei sind die längerfristig geführten Modelle («late-exit») den schneller zum ausschliesslichen Unterricht in der Zweitsprache übergehenden noch einmal deutlich überlegen. Hier sind z.B. nicht nur positive Auswirkungen auf Leistungen in der Zweitsprache, sondern auch im Fachunterricht (z.B. in Mathematik) belegt.

Am besten schneiden Modelle ab, die einen kontinuierlichen, miteinander koordinierten Unterricht in beiden Sprachen anbieten. Die Ergebnisse in der Zweitsprache, aber auch in Mathematik sind hier deutlich besser; die Kinder holen gegenüber den einsprachig aufwachsenden Kindern stetig auf. Nachgewiesen wurde auch ein positiver Einfluss auf Leistungen in anderen Fächern, zum Beispiel in Mathematik.

Von besonderer Bedeutung für den Erfolg von Modellen ist, dass im Unterricht die Hinführung zur kognitiv anspruchsvollen Bildungssprache der Schule möglichst in beiden Sprachen vorgenommen wird. Die Vermittlung mündlicher kommunikativer Fähigkeiten in der Herkunftssprache unterstützt den Erwerb anspruchsvoller sprachlicher Kompetenzen anscheinend kaum. Aber schon eine Alphabetisierung in der Herkunftssprache lässt eine Verbesserung der Leistungen in der Zweitsprache erwarten.

Didaktische Koordination ist von grosser Bedeutung

Ein weiterer Bedingungsfaktor für das Gelingen ist die Dauer des Unterrichts in der Sprache der Familie zu nennen. Je nach Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wird ein Zeitrahmen von fünf bis zehn Jahren angesetzt, wenn die aufgebaute sprachliche Leistungsfähigkeit nicht aufs Spiel gesetzt werden soll. Als Erklärung dafür gilt die von Schuljahr zu Schuljahr zunehmende Komplexität und Abstraktion der einzelnen Fachsprachen und der schulischen Bildungssprache insgesamt.

Damit ist zugleich das Kriterium der Qualität des Unterrichts in der Herkunftssprache angesprochen: Vor allem die didaktische Koordination der Förderung in Erst- und Zweitsprache ist von grosser Bedeutung. Von zusätzlichem, aber isolierten Unterricht der Herkunftssprachen lassen sich zwar Leistungssteigerungen in den jeweiligen Sprachen selbst erwarten – das liegt auf der Hand. Auswirkungen auf die Leistungen in anderen Fächern aber sind nicht ermittelt worden. Von den Gegnern einer Förderung der Zweisprachigkeit wird stets das Argument angeführt, dass solche Forschungsergebnisse bislang nicht aus Europa vorliegen, sondern nur aus sog. klassischen Einwanderungsstaaten. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse stehe in Frage. Dies kann leider heute kaum bestritten werden. In der Tat sind die vorliegenden Forschungsergebnisse aus europäischem Kontext mager. Aber wir holen auf; erste Studien laufen, und die vorliegenden Zwischenergebnisse geben Anlass zu Optimismus (vgl. z.B. Roth 2003).

Fazit

Das Fazit meines Beitrags lautet deshalb, zusammengefasst: Es ist empirisch untermauert,

- dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch künftig wahrscheinlich in zwei Sprachen aufwachsen und leben werden;
- dass zweisprachiges Aufwachsen die Sprachentwicklung insgesamt eher fördert als gefährdet;
- dass eine schulische Förderung beider Sprachen sowohl

4 Die Ergebnisse der PISA-Studie können im übrigen als ein indirekter Beleg für dieses Resultat gewertet werden. Die Lösung der PISA-Aufgaben ist abhängig von der Beherrschung der Bildungssprache der Schule; die Beherrschung eines umgangssprachlichen Repertoires reicht nicht aus. Vgl. erste Ergebnisse einer Untersuchung über Differenzen zwischen deutsch-einsprachigen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Migrationshintergrund (mit den Sprachenpaaren Deutsch-Russisch und Deutsch-Türkisch) in Gogolin/Schwarz 2004.

für die sprachliche Entwicklung als auch für die Entwicklung von schulischer Leistungsfähigkeit allgemein sehr günstig ist – vorausgesetzt, die Fördermassnahmen erfüllen Qualitätskriterien, wie sie oben vorgestellt wurden.

Daher gebe ich die Hoffnung nicht auf, dass die besseren Argumente überzeugen – und ich wünsche mir, dass es die zweisprachigen Kinder und Jugendlichen sind, die letzten Endes den Gewinn davontragen werden.

Literatur

Bialystok, Ellen / Hakuta, Kenji *(1994): In other Words. The Science and Psychology of Second-Language Acquisition. New York (Basic Books)*

Chlosta, Christoph / Ostermann, Torsten / Schroeder, Christoph *(Hg., 2003): Die «Durchschnittsschule» und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts «Sprachenerhebung an Essener Grundschulen». In: ELISE 1 = www.elise.uni-essen.de/elise01_2003.html, Juni 2003*

Cummins, Jim *(2003): Bilingual Education. In: Bourne, Jill / Reid, Euan (Hg.): Language Education. World Yearbook of Education 2003. London/Sterling (Kogan Page), 3 – 19*

Extra, Guus / Yagmur, Kutlay *(Hrsg.) (2004): Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School. Clevedon (Multilingual Matters)*

Fürstenau, Sara / Gogolin, Ingrid / Yagmur, Kutlay *(Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen. - Münster/New York (Waxmann-Verlag)*

Fürstenau, Sara / Yagmur, Kutlay *(2003): Ergebnisse der Sprachenerhebung. In: Fürstenau, Sara / Gogolin, Ingrid / Yagmur, Kutlay (Hrsg., a.a.O.): S. 47 – 149*

Fürstenau, Sara *(2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen sozialen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster/ New York (Waxmann-Verlag)*

Gogolin, Ingrid *(1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York (Waxmann Verlag; vergriffen)*

Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim *(2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107*

Gogolin, Ingrid / Schwarz, Inga *(2004): «Mathematische Literalität» in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen. Erscheint in: Zeitschrift für Pädagogik, voraussichtl. Heft 6*

Goebel, Dorothea / Pries, Ludger *(2003): Transnationale Migration und die Inkorporation von Migranten. Einige konzeptionell theoretische Überlegungen zu einem erweiterten Verständnis gegenwärtiger Inkorporationsprozesse von Migranten. In: Swiaczny, Frank / Haug, Sonja (Hrsg.), 2003: Migration – Integration – Minderheiten. Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse. Materialien zur Bevölkerungswissenschaften, Heft 107. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, S. 35-48*

Gogolin, Ingrid *(2004): Zum Problem der Entwicklung von «Literalität» durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 3. Beiheft, S. 101 – 111*

Gogolin, Ingrid / Pries, Ludger *(2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 7. Jg., H. 1, S. 5 – 19*

Heckmann, Friedrich *(2004): Integrationsweisen europäischer Gesellschaften. Erfolge, nationale Besonderheiten, Konvergenzen. In: Bade, Klaus J. / Bommes, Michael / Münz, Rainer (Hrsg.): Migrationsreport 2004. Fakten, Analysen, Perspektiven. Frankfurt/New York (Campus), S. 203 - 223*

Hu, Adelheid *(2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen (Gunter Narr-Verlag)*

List, Gudula *(1981): Sprachpsychologie. Eine Einführung. Stuttgart (Kohlhammer)*

List, Gudula *(1997): Beweggründe zur Mehrsprachigkeit: Der psychische Prozess ist das Produkt. In: Wendt, Michael / Zydatiss, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt. Bochum (Brockmeyer), S. 35 – 48*

Montanari, Elke *(2002) Mit zwei Sprachen gross werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München (Kösel)*

Portes, A. *(Hrsg.) (1996): The New Second Generation. New York: Russell Sage Foundation*

Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim *u.a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport)*

Roth, Hans-Joachim *(2003): Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 6. Jg., Heft 3, S. 378 – 402*

Thomas, Wayne P. / Collier, Virginia *(1997): School effectiveness for language minority students. Washington D.C. (National Clearing House for Bilingual Education)*

inserat

gleichstellungs-controlling in der Praxis

Ein Instrument zur Umsetzung der tatsächlichen Gleichstellung in der Arbeitswelt

Fachtagung
4./5. November 2004 in Bern

Der 1. Tag bietet eine allgemeine Einführung ins Gleichstellungs-Controlling.
Der 2. Tag richtet sich an Interessierte aus Betrieben und Organisationen, welche die Einführung von Gleichstellungs-Controlling konkret planen.

Referentinnen
Catherine Müller, dipl. Arbeits- und Organisationspsychologin IAP, Projektleiterin des Projekts Gleichstellungs-Controlling.
Gudrun Sander, Dr. oec. HSG, Organisationsberaterin, Gleichstellungs-Controllerin

Weitere Informationen, Programm und Anmeldung: www.gleichstellungs-controlling.org
Anmeldeschluss: 15. Oktober 2004

Tagungssekretariat: vpod Zentralsekretariat, Manuela Widmer, Postfach, 8030 Zürich, Tel. 01 266 52 36, info@gleichstellungs-controlling.org

vpod ssp SSM

Qui va gagner ?

Arguments pour et contre l'enseignement dans les langues de la migration

Ingrid Gogolin, traduction : Ursula Nussbaumer

Ingrid Gogolin
Dr. Professeure de recherche éducationelle internationale et interculturelle comparée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Hambourg
directrice du centre et du domaine de recherche « Education interculturelle »
coinitiatrice du programme FABER (conséquences de la migration économique sur l'éducation et la formation)
Présidente de l'European Educationale Research Association
points forts : migration – bi- et multilinguisme – recherche éducationnelle internationale comparée – recherche en éducation interculturelle

Contact: gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de
www.ingrid-gogolin.de

Avant-propos

En tant que spécialiste des sciences de l'éducation en Allemagne, rien ne vous prédispose a priori à prononcer une conférence en Suisse sur la diversité linguistique et ses incidences sur la formation et l'éducation. Il y a trois raisons à cela:

- Tout d'abord et selon les études comparatives internationales les plus récentes, le système scolaire suisse serait mieux en mesure que le système scolaire allemand de fournir aux enfants et adolescents issus de familles migrantes les moyens d'obtenir de bons résultats scolaires.
- Ensuite le pays d'où je viens cultive traditionnellement une image strictement monolingue – un habitus monolingue (Gogolin 1994). En Suisse par contre, il me semble que l'attitude à l'égard du plurilinguisme est plus ouverte par la force des choses.
- Finalement, tous mes arguments prennent appui sur les expériences et débats actuels en Allemagne, ma connaissance de la situation en Suisse étant limitée.

Une autre remarque encore pour mieux situer mon propos. Mon travail a pour prémisse un parti pris en faveur de l'encouragement et du maintien du plurilinguisme. J'ai pour cela de bonnes raisons fondées scientifiquement – et qui font l'objet de cet exposé. Les contre-arguments existent aussi : je les exposerai également, non pour les soutenir mais parce que je suis d'avis que les arguments en faveur du plurilinguisme peuvent les réfuter.

Mon exposé sera organisé de la façon suivante[1] :

La première partie développera l'argument selon lequel les pays européens, qui sont tous des pays d'immigration, auront à tenir compte de façon durable du caractère bilingue de la population scolaire d'origine migrante ; dans un deuxième temps, en m'appuyant sur ce point de vue, je présenterai certains résultats clés de la recherche sur l'acquisition des langues, montrant comment se déroule le processus d'acquisition d'une langue lorsque l'enfant pratique plus d'une langue. La troisième partie passera en revue des études portant sur des modèles de scolarisation accordant ou non une place au bilinguisme des élèves.

I Maintenir l'acquis langagier

Les enfants et les adolescents d'origine migrante apportent dans les institutions scolaires leurs conditions et expériences particulières de socialisation et d'éducation et c'est sans doute leur expérience langagière qui est la dimension la plus significative du point de vue de leur réussite scolaire. Pour définir la situation langagière de ces enfants, j'utiliserai le terme de bilinguisme, en étant pleinement consciente que les familles migrantes parlent très souvent plus de deux langues. Le terme de plurilinguisme me servira à désigner un contexte social où se côtoient un grand nombre de langues différentes. Pour différentes raisons, le bilinguisme est un facteur qui a une forte influence sur les carrières scolaires. Or, beaucoup sont d'avis que le bilinguisme des enfants migrants est un phénomène passager : leur argument est qu'avec la durée il y a une forte probabilité que les migrants adoptent la langue d'accueil. En règle générale ce processus se fait après deux à trois générations : ce qui signifierait que d'ici peu de temps, on ne parlerait de bilinguisme que pour les personnes nouvellement arrivées.

Cet argument est à la fois juste et faux. Il est juste dans la mesure où il s'appuie sur analyse des processus historiques de migration, par exemple de l'immigration européenne aux Etats-Unis au 19e et au début du 20e siècle. Il est faux dans la mesure où il y a toujours eu tout au long de l'histoire des évo-

1 Cet exposé s'appuie sur des travaux que j'ai déjà publiés. On en trouvera une présentation détaillée dans le rapport d'expertise Gogolin/Neumann/Roth 2003, (document pdf à télécharger, www.ingrid-gogolin.de)

lutions différentes. Les nombreux exemples de minorités linguistiques qui sont apparues tout autour du globe après les migrations – des Hollandais de Pennsylvanie aux Etats-Unis à l'enclave française Franshoek en Afrique du Sud – en sont une preuve probante. Si l'on prend en considération en outre les phénomènes migratoires actuels, la portée de cet argument paraît singulièrement limitée.

La loyauté à l'égard des langues d'origine

Les recherches récentes sur les migrations mettent en évidence l'importance de la loyauté à l'égard des langues d'origine des familles immigrées et la vitalité de ces langues. A ce jour pourtant, peu nombreuses sont les enquêtes qui permettent de savoir quelles sont les langues effectivement représentées parmi les écoliers des pays européens et de déterminer quelle est leur vitalité et le nombre de leurs locuteurs. Seuls quelques rares pays d'immigration ont réalisé des enquêtes pointues sur cette question. En Allemagne, seules deux grandes villes, Hambourg et Essen, disposent de données précises à ce sujet. Elles ont interrogé tous les élèves de l'école primaire sur leur environnement linguistique, mettant ainsi en avant plus de cent langues différentes (cf. Fürstenau/Gogolin/Yagmur Ed., 2003 ; Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003). Il est cependant permis d'admettre que ces données sont transposables à de nombreuses villes européennes (cf. Extra/Yagmur Ed. 2004).

Certains résultats plus détaillés sont particulièrement intéressants au niveau pédagogique : je citerai des exemples tirés de l'enquête menée à Hambourg. L'une des constatations les plus frappantes sur le plan pédagogique est que les hypothèses sur la vitalité des langues doivent être vérifiées sur un plan régional. L'étude de Hambourg a révélé par exemple que le « romani » comme langue parlée dans le cadre de la famille jouit d'une vitalité particulièrement forte parmi les enfants. Or le « romani » est probablement en Allemagne la langue d'une des plus petites minorités : à Hambourg cependant, il compte parmi les vingt langues les plus parlées (cf. Fürstenau/Gogolin/Yagmur Ed., 2003, p. 105 ss.). Si l'on admet communément que la vitalité d'une langue dépend du nombre de ses locuteurs, cela n'est toutefois vrai que dans le contexte de l'observation de structures temporaires de petites dimensions.

L'étude de Hambourg a révélé en outre que 87 % des enfants interrogés sont nés en Allemagne (l'étude a porté sur 45'000 enfants au total). Plus de 35 % des enfants ont indiqué que leur famille parle une autre langue que l'allemand, ou en plus de l'allemand. Deux tiers de ces enfants, dont la vie est marquée par le plurilinguisme, n'ont pas vécu personnellement l'expérience de la migration mais font l'expérience linguistique de la langue d'origine de la famille. Les indications fournies sur les lieux de naissance des parents montrent que les liens avec les langues d'origine se maintiennent à travers les générations. Dans l'échantillon considéré, la majorité des parents (60 % environ des pères, 63 % environ des mères) sont nés en Allemagne. Une partie considérable de la « deuxième génération » de migrants n'abandonne donc pas l'héritage linguistique mais transmet les langues de la famille à ses enfants.

Pas de concurrence entre la langue de la famille et la langue de l'école

L'analyse approfondie des données portant sur les compétences linguistiques, les préférences pour les langues, la langue dominante et le choix de la langue[2] ont fourni d'autres indications très précises sur la fonctionnalité résiduelle et l'importance des langues d'origine pour les enfants issus de familles migrantes. Les résultats montrent que l'allemand et la langue de la famille ne sont pas en concurrence mais qu'au contraire elles semblent se compléter. Les différentes langues sont parlées en fonction des situations données et l'utilisation de la langue de la famille ne semble pas se faire au détriment de la maîtrise de l'allemand. Une grande partie des enfants disent s'identifier fortement avec leur langue d'origine mais indiquent en même temps que c'est l'allemand qu'ils maîtrisent le mieux. L'étude a encore permis de dégager que le modèle le plus répandu de pratique langagière familiale est celui-ci : les enfants préfèrent l'allemand à la langue de la famille lorsqu'ils parlent à leurs aînés, alors qu'ils communiquent plus volontiers dans la langue de la famille avec les plus petits. Globalement, c'est une pratique langagière « mixte » qui semble être la norme : la grande majorité des enfants interrogés disent utiliser tant l'allemand que la langue de la famille (cf. Fürstenau/Yagmur 2003, p. 123 ss.).

L'hypothèse que l'assimilation à la langue majoritaire est réalisée après deux générations environ, est aujourd'hui battue en brèche par la réalité même des mutations démographiques, techniques et culturelles, non seulement en Allemagne mais dans le monde entier, à cause d'un phénomène qu'il est convenu d'appeler « transmigration » et qui mérite une brève explication (pour des explications plus détaillées, cf. Gogolin/Pries 2004).

Le plurilinguisme n'est pas un phénomène passager

Les mouvements migratoires ne sont jamais des voies à sens unique, même si on peut dire pour simplifier qu'ils partent de régions peu sûres en direction de régions (un peu) plus sûres, ou de pays où les chances de gagner sa vie sont faibles vers ceux qui semblent offrir de meilleures conditions économiques, politiques, culturelles et/ou sociales. Or lors des grandes émigrations européennes du 19e et du début du 20e siècle déjà, une grande partie des migrants sont retournés

2 Cette analyse plus approfondie n'a été faite que sur les données concernant 20 langues les plus représentées dans l'échantillon considéré. L'interprétation des résultats peut néanmoins être considérée comme probante car l'échantillon comprend 93 % des enfants ; cf. Fürstenau/Yagmur 2003: 51.

dans leur pays d'origine. En Italie par exemple, la moitié des émigrants sont revenus au pays. Ce phénomène, que l'on a toujours pu constater, est aujourd'hui de plus en plus répandu sur la toile de fond des processus de globalisation complexes, des technologies de communication et de transport extrêmement performantes et concerne un nombre croissant de migrants. La migration se fait de moins en moins sous forme d'un changement unique de lieu de vie. C'est bien plutôt le changement entre différents lieux de vie situés dans des pays différents qui tend à devenir la norme.

L'espace social quotidien des transmigrants est plurilocal, par delà les frontières des pays, articulé entre différents lieux de vie. Le rapport entre le pays d'origine et le pays d'accueil va se créer à partir d'espaces sociaux transnationaux construits dans la durée. C'est dans ces espaces que les transmigrants vont créer de nouveaux modèles culturels et de nouvelles formes de vie commune. Par rapport aux migrants classiques, dont l'assimilation à la société d'accueil va se faire au travers de plusieurs générations ou qui retournent dans leur pays d'origine pour s'y établir durablement, les transmigrants se positionnent dans les deux voire généralement plusieurs régions et lieux simultanément (cf. Goebel/Pries 2003 ; Portes et al. 2002). Il en émerge de nouvelles identités plurielles où les éléments des différents lieux de vie jouent leur rôle mais n'entrent pas en contradiction.

Pour notre démonstration, il est important de noter que dans ces lieux et situations de vie les langues d'origine restent le moyen de communication privilégié, voire unique. C'est là un soutien formidable à la vitalité des langues des migrants. Dans le contexte de l'éducation et de la formation, il est important de noter que l'attachement à la langue d'origine ne s'oppose en rien à la volonté d'apprendre la langue majoritaire. Au contraire, les transmigrants ont besoin des deux langues pour bien s'intégrer dans leur cadre de vie transfrontaliers.

II Acquisition/apprentissage de la langue et développement des compétences linguistiques

La probabilité est donc extrêmement élevée de voir arriver à l'avenir aussi des enfants bilingues issus de familles migrantes dans les institutions scolaires. Le domaine de la recherche sur l'acquisition de la langue et sur le développement des compétences linguistiques montre combien le fait de grandir dans une telle situation influence l'apprentissage ultérieur des langues et l'apprentissage en général. La langue de communication primaire au sein de la famille revêt une importance particulière dans ce contexte. J'aimerais expliquer brièvement cette situation.

Au-delà de toutes les controverses scientifiques au sujet de l'acquisition d'une langue, il ne fait plus aucun doute aujourd'hui que l'acquisition de la langue se construit dans un processus interactif entre les prédispositions de l'enfant données au départ et les influences sociales. Chaque enfant dispose dès sa naissance de tout ce qu'il lui faut pour apprendre à parler (exception faite de handicaps particuliers). Toutefois, pour qu'il puisse acquérir concrètement une langue, il doit entrer en contact étroit et intense avec les personnes et les objets de son environnement.

Interaction entre la langue, la mobilité et l'indépendance

L'enfant commence par acquérir le langage avec les personnes de son entourage immédiat, donc de la famille proprement dite. Puis, en se développant physiquement et psychiquement, il met à profit également la sphère extrafamiliale et le monde des objets. La mobilité physique et intellectuelle toujours plus grande et le développement des possibilités langagières se situent dans une interaction très complexe. En gagnant en indépendance par rapport au contexte familial étroit, l'enfant acquiert des compétences linguistiques toujours plus étendues. Et la complexité de l'acquis langagier lui offre en retour une plus grande indépendance, donc la possibilité de découvrir des pans toujours plus larges de son environnement, qu'il va mettre à profit pour développer son langage.

> Chaque enfant dispose dès sa naissance de tout ce qu'il lui faut pour apprendre à parler.

Au cours de la première phase de l'acquisition du langage, l'enfant développe la capacité d'articuler son langage selon une syntaxe, en même temps qu'il développe la capacité de différencier les significations. Dans cette phase, il est aisé d'observer l'interaction entre les prédispositions, l'environnement et les activités propres à l'enfant. Pour ses toutes premières expériences, l'enfant dépend du lien direct établi entre l'objet et sa signification. Dans la mesure où l'enfant gagne en mobilité, s'accroît aussi sa capacité à abstraire une expression à partir d'un contexte clair. Il fait l'expérience maintenant de formes d'expression plus complexes dont il a besoin pour interpréter des situations, des sentiments ou des actions et pour les évaluer. Dans ce processus ce n'est pas seulement l'acquisition d'expériences langagières au sens étroit qui se développe. L'enfant va également construire petit à petit le

système de règles culturelles et sociales, le savoir contextuel et les conditions préalables qui lui permettront de participer aux conventions de la communauté culturelle et linguistique dans laquelle il est né.

L'acquisition du langage chez les enfants grandissant dans un milieu monolingue et bilingue

Les recherches sur l'acquisition du langage ont montré l'existence de différences dans les fondements de ce processus selon que les enfants grandissent dans un environnement monolingue ou bilingue. Pour l'enfant monolingue, le processus d'acquisition du langage se déroule dans une situation linguistique homogène. Il y a bien entendu ici aussi des différences dans l'environnement linguistique, notamment en raison des variantes personnelles, sociales et dialectales que l'on rencontre dans la langue familiale. L'enfant affronte également tout le spectre de styles, de situations de vie et de traditions de son environnement. Malgré cela, le répertoire linguistique au sens large – et dont l'enfant profite de l'influence – présente un très grand nombre de points communs à la base. C'est pourquoi les enfants évoluant dans un contexte monolingue peuvent puiser sans trop d'efforts dans leur environnement linguistique pour leur acquisition. Pour un enfant vivant dans un milieu où prévaut un dialecte, on peut même parler de bilinguisme selon la distance entre le dialecte et la langue standard.

Pour les enfants qui grandissent en milieu bilingue, la relative homogénéité des sources dont ils peuvent se servir pour l'acquisition du langage n'existe pas. Dans la communication familiale de ces enfants, la langue d'origine est utilisée dans beaucoup de domaines divers. Différentes enquêtes et recherches révèlent que les langues d'origine des familles immigrées conservent une très grande importance même si elles ne sont plus dominantes dans la pratique familiale. C'est ainsi par exemple le cas de parents qui utilisent la langue d'origine pour exprimer leurs émotions ou formuler les règles élémentaires de comportement, donc comme une langue essentiellement « éducative ». Les études réalisées à Hambourg et Essen montrent justement la très grande importance que revêtent les langues d'origine au moment des premières acquisitions langagières puisque à l'intérieur de la famille les enfants communiquent de préférence dans celles-ci avec les plus jeunes alors qu'ils s'expriment de préférence dans la langue d'accueil dominante dans la communication avec les plus âgés.

> L'encouragement scolaire de la langue première chez les enfants bilingues qui vivent dans un contexte bilingue a, en règle générale, une influence positive.

L'avancée inéluctable du bilinguisme

Les conditions rencontrées par les enfants migrants font que leurs premières acquisitions langagières sont largement influencées par la langue d'origine. Au fur et à mesure du développement de leur mobilité, ils font l'expérience de la langue dominante de leur environnement plus étendu, donc de l'allemand en Allemagne, qui aura une influence complémentaire significative. Cette langue ne va pas seulement se distinguer graduellement de la langue familiale, comme cela est très souvent le cas pour les variantes régionales et sociales, mais elle possède aussi des dimensions linguistiques propres, également au niveau des conventions et des traditions qui accompagnent la parole (par exemple les mimiques, la gestuelle et d'autres expressions qui utilisent le langage du corps). L'enfant ne peut pas se soustraire à l'influence de cette autre langue, même si peut-être la famille ne la parle que peu, voire pas du tout: l'allemand pénètre dans la sphère familiale via les médias, les contacts sociaux et l'ordre symbolique de l'espace public. L'enfant y baigne dès qu'il sort du cadre familial. C'est pourquoi et quelle que soit la pratique langagière concrète de la famille, il faut partir du principe que les enfants issus de familles migrantes vont développer des formes différentes de bilinguisme. Les caractéristiques de ces formes vont dépendre de la situation de vie concrète de la famille: de ses pratiques langagières, de ses contacts sociaux, de ses usages des médias, de ses conditions de vie.

On constate la plupart du temps, pour les deux langues, des différences plus ou moins marquées sur le plan du bagage langagier de l'enfant bilingue par rapport à celui de l'enfant vivant en situation monolingue. Ces différences peuvent apparaître dans tous les domaines langagiers, en fonction de la situation langagière concrète et du type de contact avec les langues.

Un danger pour le développement des compétences langagières ?

Laissons tout d'abord la parole aux adversaires de la perspective plurilingue. À leur avis, les différences constatées par rapport aux « attentes normatives » permettraient de conclure que l'acquisition langagière chez les enfants bilingues est perturbée, compromise ou déficiente. Aux yeux de la psycholinguistique, cette crainte s'avère sans fondement (cf. par exemple List 1981 ; 1997 ; Bialystok/Hakuta 1994 ; aperçu des recherches dans ce domaine dans Reich/Roch et. al 2002). Le

pourquoi de ces différences plus ou moins marquées que l'on constate en surface de la production langagière s'explique par le fait que l'apprentissage de langues supplémentaires est dirigé par le système nerveux qui s'appuie sur l'expérience. Toute acquisition langagière ultérieure repose sur l'expérience des acquisitions précédentes. Ce phénomène concerne tous les domaines linguistiques: chaque nouvelle information linguistique est filtrée par le stock des informations accumulées au cours des premières expériences. De même l'acquisition de significations conventionnelles, des traditions et des savoirs du quotidien est également influencée par les toutes premières expériences langagières.

La manière dont se fait l'acquisition des sons d'une langue en est une excellente illustration. Un nouveau-né est à même d'articuler tous les sons de toutes les langues du monde au cours des premières semaines de son existence. Cette plasticité se réduit ensuite plus ou moins rapidement au cours de la première année d'existence du fait que l'appareil phonatoire va s'adapter aux sons et aux mélodies utilisées concrètement dans l'environnement de l'enfant. C'est pourquoi l'on rencontre assez souvent des personnes qui maîtrisent à la perfection deux langues et plus, mais qui gardent un « accent », témoin de leurs premières expériences langagières marquées par les sonorités d'une autre langue.

La conclusion que l'on peut tirer des recherches actuelles sur l'acquisition de langues est la suivante : grandir en tant que bilingue ne compromet pas l'acquisition du langage – mais cela va créer des différences au niveau du bagage langagier, où s'exprimera la situation spécifique qui a prévalu au moment de l'acquisition du langage. Ces différences de bagage chez les enfants monolingues et les enfants bilingues au moment d'entrer au jardin d'enfants ou à l'école sont les indices les plus importants qui signalent la nécessité de prendre des mesures d'appui spécifiques au cours de la scolarisation.

III Un encouragement efficace

Me voici arrivée au troisième volet de mon argumentation qui se place sur le plan de la politique éducationnelle.

Les défenseurs de la politique d'encouragement du bilinguisme ont longtemps préconisé la nécessité d'enseigner la langue d'origine à l'école si l'on voulait soutenir de manière appropriée le bilinguisme, estimant que ce n'est qu'au moment où l'enfant maîtrise bien la langue d'origine que l'on peut passer à l'enseignement de la deuxième langue, en particulier pour l'alphabétisation. Or cet argument des défenseurs de la perspective plurilingue est contredit par les dernières recherches en la matière (cf. par ex. Cummins 2003). Nous savons aujourd'hui que ce n'est pas l'ordre d'introduction des apprentissages des langues qui est facteur de réussite mais bien d'autres conditions.

Il est prouvé qu'un lien très étroit existe entre l'apprentissage d'une deuxième langue et celui de la langue première (L1). Les recherches actuelles sur ce sujet relèvent que l'encouragement scolaire de la L1 chez les enfants bilingues qui vivent dans un contexte bilingue a, dans le pire des cas, des incidences neutres sur le développement des compétences langagières, et qu'il n'a pas d'incidences négatives sur l'apprentissage d'une deuxième langue. En règle générale les répercussions sont positives. Toutefois l'influence positive d'un encouragement de la L1 ou de la famille dépend de certaines conditions précises. Voici celles qui se sont révélées particulièrement importantes (cf. la vue d'ensemble dans Reich/Roth et al. 2002) :

L'enseignement continu et coordonné reste le plus efficace

L'évaluation de modèles utilisés aux Etats-Unis a clairement fait ressortir une corrélation entre la durée et l'intensité de l'encouragement de la langue première et les bons résultats au niveau de la deuxième langue (cf. Thomas/Collier 1997). Les modèles les moins efficaces selon les recherches ciblées entreprises au Canada et aux Etats-Unis sont ceux qui dispensent l'enseignement de l'anglais aux élèves bilingues, que des mesures particulières aient été ou non mises à disposition des élèves en tant que bilingues. Ce résultat peu encourageant passe facilement inaperçu dans la pratique car seules des recherches à long terme permettent de le mettre en évidence. En effet, ces élèves font généralement de grands progrès dans la deuxième langue durant les premières années mais voient ensuite leurs compétences stagner. En particulier leurs capacités dans la maîtrise de la langue scolaire, abstraite et s'appuyant relativement peu sur le contexte, se développent peu ou pas assez rapidement alors que c'est justement à ce niveau que les attentes vont croître au fur et à mesure du déroulement des études et de l'accent de moins en moins grand mis par l'enseignement sur cet aspect.[3]

Les modèles qui prévoient un encouragement de la langue de la famille en opérant une transition graduelle vers la deuxième langue sont plus efficaces. Dans cette catégorie de modèles, ceux qui travaillent sur la durée (« late exit ») se révèlent nettement meilleurs que ceux qui passent rapidement à l'enseignement exclusif de la deuxième langue. Les répercussions sont positives non seulement sur les compétences dans

3 Les résultats de l'enquête PISA peuvent être interprétés comme une preuve indirecte de ce phénomène. Pour pouvoir résoudre les problèmes proposés par l'étude PISA, l'élève doit maîtriser la langue de l'école : la maîtrise d'un répertoire langagier familier n'est pas suffisante (cf. les premiers résultats d'une recherche sur les différences entre les élèves monolingues (allemand) et les élèves issus de familles migrantes (allemand-russe et allemand-turc) dans Gogolin/Schwarz 2004).

la deuxième langue mais aussi sur d'autres disciplines comme par exemple les mathématiques.

Les modèles les plus efficaces sont ceux qui offrent un enseignement continu et coordonné dans les deux langues. Les résultats dans la deuxième langue mais aussi en mathématiques sont ici clairement meilleurs ; les enfants bilingues rattrapent alors leur retard sur les enfants monolingues de façon continue. Une influence positive est également constatée pour les compétences dans d'autres disciplines, en mathématiques par exemple.

Pour assurer l'efficacité du modèle, il est particulièrement important que les élèves aient la possibilité d'apprendre à maîtriser la langue scolaire, exigeante au niveau cognitif, si possible dans les deux langues. L'acquisition de compétences communicatives orales dans la langue d'origine n'est apparemment pas suffisante pour favoriser l'acquisition de compétences langagières plus exigeantes. Or déjà une simple alphabétisation dans la langue d'origine permet d'attendre une amélioration des compétences dans la deuxième langue.

L'importance d'une coordination didactique

La durée de l'enseignement dans la langue d'origine est un autre facteur de réussite. En fonction de la situation des élèves au moment de leur entrée à l'école, il s'agit de déterminer une durée de cinq à dix ans si l'on ne veut pas compromettre les compétences langagières acquises. Cette durée s'explique par le fait qu'au fur et à mesure des années scolaires, les élèves sont confrontés à des langues spécialisées et à des usages de la langue scolaire de complexité et d'abstraction croissantes.

La qualité de l'enseignement donné dans la langue d'origine joue également un rôle important : l'accent doit être mis avant tout sur la coordination didactique nécessaire des moyens de soutien dans la première et la deuxième langue. L'enseignement complémentaire mais isolé des langues d'origine permet certes d'obtenir l'amélioration des compétences dans ces langues – cela va de soi – mais sans que l'on puisse établir d'impact positif sur les compétences dans d'autres disciplines.

Les adversaires de l'encouragement du bilinguisme mettent en avant l'argument selon lequel ces recherches n'ont pas été réalisées en Europe mais uniquement dans des pays d'immigration classiques, ce qui empêcherait que l'on puisse transposer leurs résultats. Il n'y a malheureusement rien à opposer à cet argument, les résultats des recherches réalisées dans le contexte européen étant effectivement très réduits. Mais nous sommes en train de rattraper le retard et les premiers résultats intermédiaires que nous avons obtenus nous rendent optimistes (cf. par ex. Roth 2003).

Conclusion

En résumé, ma conclusion est la suivante : il est avéré empiriquement que

- les enfants des familles migrantes grandiront et vivront à l'avenir également avec deux langues ;
- le fait de grandir dans deux langues est plutôt profitable au développement de la langue plutôt que le contraire ;
- l'encouragement des deux langues par l'école est en général très favorable tant pour le développement du langage proprement dit que pour celui des compétences scolaires en général à condition que les mesures d'encouragement répondent aux critères de qualité énoncés plus haut.

Je ne perds pas l'espoir que les meilleurs arguments vont l'emporter et je souhaite qu'en bout de compte les enfants et les adolescents bilingues puissent en recueillir les fruits.

Bibliographie

Voir texte allemand, page 42

Abonnieren Sie InterDIALOGOS oder unterstützen Sie den Trägerverein

InterDIALOGOS gibt es seit 1988. Das erstmalige Erscheinen verdankt die Zeitschrift einer einmaligen Unterstützung des Europarats. Um die nachfolgenden Ausgaben zu sichern, wurde ein Verein gegründet, der denselben Namen trägt. Dieser wird getragen durch die Zusammenarbeit von Unterrichtenden, SozialarbeiterInnen, Forscher und Forscherinnen aus der Schweiz und von anderswo. Der Verein hat sich zum Ziel gesetzt, Forum zu sein für Ideen und Erfahrungen aus plurikulturellen Bildungsbereichen und Projekten (gemäss Artikel 2 der Statuten).

Die Zeitschrift InterDIALOGOS erscheint zwei Mal jährlich, ist mehrsprachig gehalten und richtet sich an interessierte Personen aus dem Sozial- und Bildungsbereich, insbesondere Unterrichtende, ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen, PsychologInnen sowie an Berater und Beraterinnen dieser beiden Felder. Für sie werden Themen aufgearbeitet, Diskussionen angeregt und zahlreiche Handlungsalternativen vorgeschlagen, die interkulturelle Ansätze aufnehmen, die sich auch im eigenen Handlungsfeld integrieren lassen.

Seit mehreren Jahren konzentriert sich jede Ausgabe auf ein spezifisches Thema. Andere Rubriken wie die Fenêtres sur le monde, la Suisse, les cantons, Publications, Agenda, Plume libre erlauben ein Kennen Lernen verschiedener Projekte in interkultureller Perspektive, hier und anderswo.

Möchten Sie die Zeitschrift InterDIALOGOS abonnieren und zwei Mal pro Jahr zugestellt erhalten, oder - besser noch - dem Verein beitreten? Dann schicken Sie einfach den untenstehenden Abschnitt an uns zurück. Für Ihre Unterstützung danken wir Ihnen im voraus herzlich.

ABONNEMENT UND UNTERSTÜTZUNG

❑ **Ich möchte die Zeitschrift InterDIALOGOS gerne abonnieren**

❑ Individuelles Abonnement	jährlich Fr. 25.-
❑ Abonnement einer Institution	jährlich Fr. 50.-
❑ Unterstützungsabonnement	jährlich Fr. 50.- oder mehr

❑ **Ich möchte gerne Mitglied der Stiftung InterDIALOGOS werden und ihre Aktivitäten unterstützen**

❑ Mitglied individuell	jährlich Fr. 50.- oder mehr (Abonnement inbegriffen)
❑ Mitglied als Institution	jährlich Fr. 100.- oder mehr (Abonnement inbegriffen)

❑ **Ich bin ebenfalls an einer konkreten Mitarbeit an der Zeitschrift interessiert**

Angaben zu meiner Person sind:

Name: .....

Vorname: .....

(Institution): .....

Adresse: .....

PLZ: ..... Ort: .....

Telephon: ..... E-mail: .....

Ort und Datun: ..... Unterschrift: .....

Bitte senden an: **InterDIALOGOS, CP 830, 2301 La Chaux-de-Fonds**
Oder per mail an: **interdialogos@bluewin.ch**

Chi vincerà ?

Argomenti a favore e contro l'insegnamento nelle lingue della migrazione. Sintesi della relazione tenuta in tedesco.

Ingrid Gogolin, sintesi: Gianni Ghisla

Il contributo si concentra su tre punti: 1. A lungo andare negli stati europei dobbiamo fare i conti con il bilinguismo degli allievi legati alla migrazione. 2. Come si configura l'apprendimento linguistico per chi cresce in condizioni bilingui ? 3. Quali modelli scolastici hanno reagito con successo di fronte al bilinguismo, quali invece meno ?

1. Mantenimento della lingua

La ricerca sulla migrazione recente mette in evidenza come la lealtà nei confronti delle lingue della migrazione e la vitalità di queste lingue siano considerevoli. Da uno studio svolto ad Amburgo è emerso che l'87 % degli allievi erano nati in Germania. Più del 35 % hanno indicato di parlare in famiglia un'altra lingua rispetto al tedesco oppure in aggiunta al tedesco. Due terzi di questi allievi non avevano dunque un'esperienza migratoria. Nel campione analizzato anche la maggioranza dei genitori era già nata in Germania. Ciò significa che una buona parte dei migranti di « seconda generazione » non si accomiata dalla lingua d'origine. L'ipotesi secondo cui avverrebbe un'assimilazione alla lingua maggioritaria del luogo dopo due generazioni ha perso di valore e ciò a livello mondiale. La migrazione non avviene ormai più nei termini di un definitivo cambiamento di luogo. In realtà il cambiamento di luogo di vita in paesi diversi sta diventando un evento normale. « Transmigranti » formano nuovi schemi culturali e modelli di vita comunitaria, facendo ricorso alla lingua d'origine quale strumento di comunicazione privilegiato. Per il contesto educativo è importante considerare che il legame con queste lingue non si oppone alla disponibilità di apprendere la lingua maggioritaria.

2. Apprendimento e sviluppo linguistico

La ricerca sull'acquisizione linguistica ha illustrato differenze significative nei risultati dell'apprendimento di una lingua a seconda che l'ambito di crescita sia mono- o bilingue. Nel contesto monolingue prevale l'omogeneità linguistica in senso lato, al contrario delle situazioni bilingui dove per la comunicazione famigliare si fa sovente ricorso alla lingua d'origine. Per i genitori è questa la lingua dei sentimenti e dell'educazione. Di conseguenza la prima acquisizione linguistica dei bambini provenienti dalla migrazione ne risulta largamente influenzata. Aumentando la mobilità subentra poi anche la lingua dominante del luogo quale determinante. Questa lingua ha un carattere fondamentalmente diverso, anche in rapporto alle convenzioni e alle tradizioni che accompagnano la parlata. E' perciò legittimo assumere che i bambini con un retroscena migratorio sviluppino nell'acquisizione linguistica primaria forme di bilinguismo diversificate. In ogni caso si notano differenze più o meno evidenti nella padronanza linguistica per entrambe le lingue rispetto a bambini che crescono monolingui. Ci si può a questo punto chiedere se l'ambiente di crescita bilingue comporti conseguenze negative sull'apprendimento linguistico. Dal punto di vista psicolinguistico una tale preoccupazione non ha ragione d'essere. Invece è chiaro che l'ambiente di crescita bilingue genera delle differenze che dovrebbero essere all'origine di misure di supporto al momento dell'entrata nella scuola.

Ingrid Gogolin
Dr. Professoressa di pedagogia internazionale e interculturale, pedagogia comparativa al dipartimento di scienze dell'educazione dell'università di Amburgo. Direttrice dell'istituto per la « formazione interculturale », coautrice del programma FABER (conseguenze della migrazione economica per la formazione e l'insegnamento). Presidente della European Educational Research Association.

Interessi di lavoro
migrazione, bi- e multilinguismo; pedagogia comparativa internazionale; ricerca interculturale.

contatto: gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de;
www.ingrid-gogolin.de

3. Come devono essere le misure d'intervento affinché abbiano successo ?

Per lungo tempo i sostenitori del bilinguismo hanno appoggiato con decisione l'idea secondo cui solo l'insegnamento iniziale della lingua d'origine avrebbe dato risultati tangibili. La ricerca ha confutato questa tesi. Oggi sappiamo che l'ordine nell'apprendimento delle lingue non è determinante. Sappiamo però anche che sussiste una relazione tra una buona acquisizione di una prima e di una seconda lingua.

In studi condotti negli USA e in Canada hanno ottenuto i peggiori risultati quei modelli scolastici dove agli allievi bilingui veniva insegnato l'inglese senza nessuna misura particolare di adattamento. Laddove per contro si offre un supporto per l'apprendimento nella lingua della famiglia e si passa gradualmente alla seconda lingua il successo è maggiore. Inoltre

sono migliori anche i modelli che lavorano a lungo termine (« late-exit ») e che assicurano un apprendimento continuo e coordinato nelle due lingue. Particolarmente incisivo per il successo nell'apprendimento si rivela poi essere il fatto di progredire gradualmente verso la lingua della formazione (lingua del luogo), notoriamente più impegnativa, in entrambi gli idiomi.

Un altro fattore di successo è la durata dell'insegnamento nella lingua della famiglia. Tale durata può variare in funzione delle premesse iniziali, si indica pertanto una durata di 5-10 anni, se si vuole evitare di metterne a rischio la padronanza. Parallelamente è essenziale il coordinamento dell'insegnamento nelle due lingue. Infatti un insegnamento isolato favorisce progressi nella singola lingua, mancano però ricerche relative agli effetti sulle altre materie.

inserate

illustration und grafik design
sarahlang - new york

kontact - slang@sarah-lang.com
telefon - 001/ 718 230 8375

illustrationen und informationen
www.sarah-lang.com

4e CONFERENCE INTERNATIONALE SUR L'ACQUISITION D'UNE 3e LANGUE ET LE PLURILINGUISME
4. INTERNATIONALER KONGRESS ÜBER DEN ERWERB VON DRITTSPRACHEN UND DIE MEHRSPRACHIGKEIT
THE FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON THIRD LANGUAGE ACQUISITION AND MULTILINGUALISM

FRIBOURG/FREIBURG et / und / and **BIEL/BIENNE** SUISSE / SCHWEIZ / SWITZERLAND
8 - 10 septembre 2005 / 8. - 10. September 2005 / September 8th - 10th 2005
Informations / Informationen / informations : **www.irdp.ch/l3**

forum du bilinguisme
für die Zweisprachigkeit

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG SUISSE
UNIVERSITÄT FREIBURG SCHWEIZ

irdp

Appel à contributions
Délai pour les propositions : 31 décembre 2004
envoyer par mail à : claudine.brohy@unifr.ch

Beiträge sind erwünscht
Frist für die Einreichung von Vorschlägen: 31. Dezember 2004
Adresse: claudine.brohy@unifr.ch

Call for papers
Deadline for submissions: December 31st 2004
send via e-mail to : claudine.brohy@unifr.ch

Personne de contact / Kontaktperson / contact person: Dr. Claudine Brohy, CERLE, Universität Freiburg, Criblet 13, CH – 1700 Freiburg, claudine.brohy@unifr.ch

Sprachenvielfalt in den Schweizer Schulen – ein wichtiges Potenzial

Argumente des vpod (Projekt interkulturelle Bildung)

Einleitung / Grundlegende Thesen

In der Einladung zur Tagung «Sprachenvielfalt in den Schweizer Schulen – ein wichtiges Potenzial» vom 24. Januar 2004 sind die Gründe für die HSK-Kurse und ihre Integration ins öffentliche Bildungswesen in den folgenden vier Thesen zusammengefasst:

- Sprachenvielfalt ist zur gesellschaftlichen Realität geworden. Alle Kinder müssen an ihr teilhaben und von ihr profitieren können.
- Schulen in multikulturellem Umfeld sind attraktiv, wenn sie ein mehrsprachiges Unterrichtsangebot führen und wenn Lehrpersonen mit verschiedenem sprachlich-kulturellen Hintergrund gleichberechtigt mitarbeiten. Dies ist eine notwendige Dimension lokaler Schulentwicklung.
- Lernen in ihrer Erstsprache hilft den zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern, ihre Sprachen, ihr Denken und Handeln zu entfalten, eine starke Identität aufzubauen und damit einen guten Schulerfolg zu erreichen.
- Es ist im Interesse der gesamten Gesellschaft, den eingewanderten Menschen eine gute Bildung zu ermöglichen, auch in ihren angestammten Sprachen. Das ist nicht nur eine kulturelle Bereicherung, sondern auch von erheblichem volkswirtschaftlichem Nutzen. Dies begründet die Notwendigkeit der öffentlichen Finanzierung der Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK).

Zeichnung: Ruedi Lambert

Das vorliegende Argumentarium soll zum einen eine Vertiefung dieser Thesen im Hinblick auf die Tagung bringen. Sie sollen für Beteiligte an der Tagung, insbesondere ReferentInnen und Atelier-LeiterInnen, Orientierungshilfe sein, was wir inhaltlich wollen, und ihnen zugleich die Möglichkeit geben, sich damit kritisch auseinander zu setzen und so zur Weiterentwicklung der Thesen beitragen.

Zum andern sollen die Thesen über die Tagung hinaus den Grundstock für ein möglichst umfassendes und laufend auszubauendes und zu aktualisierendes Argumentarium zum Thema HSK bilden. Wir sehen die Thesen also als ein ständig weiter zu entwickelndes Arbeitsinstrument. Alle, die sich angesprochen fühlen, sind herzlich eingeladen, sich an diesem Arbeitsprozess zu beteiligen.

Strukturelle Diskriminierung der Zwei- und Mehrsprachigen

Kinder, deren Erstsprache nicht die Schulsprache ist, sind strukturell benachteiligt. Dies drückt sich in ihrer Überrepräsentation in tieferen Zweigen der Sekundarstufe I und in Sonderklassen und in ihrer Unterrepräsentation in Mittelschulen und anspruchsvolleren Berufslehren aus. Die öffentliche Schule kann ihrem Anspruch, Schule für alle zu sein, nur gerecht werden, wenn sie diese strukturelle Benachteiligung zu beheben versucht.

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass die Misserfolge der Migrantenkinder in der Schweizer Schule und ihre Untervertretung in höheren Zweigen der Sekundarstufe I, in den Mittelschulen und in der Berufsbildung viel mit der spezifischen Art der Selektion zu tun haben. Die jeweilige Lokalsprache gut zu lernen ist zwar sehr wichtig, in der schulischen Selektion ist diese aber stark überbewertet, und Kenntnisse in anderen Sprachen werden überhaupt nicht berücksichtigt, so dass viele Kinder in tieferen Schulzweigen landen, wo sie dann in Mathematik und Fremdsprachen unterfordert sind.

Der häufige Fehlschluss, dass mangelnde Kenntnisse in der Lokalsprache Zeichen von mangelnder Intelligenz seien, zeigt sich auch darin, dass Lehrpersonen die Leistungsfähigkeit von Migrantenkindern oft unterschätzen, bei der Beurteilung nur Teile statt den ganzen Menschen wahrnehmen.

Die Bedeutung des Sprachenlernens

Sprache erwerben, Sprachen lernen heisst sich Fähigkeiten aneignen, die weit über das hinausgehen, was üblicherweise mit Sprachkenntnissen gemeint ist: Auseinandersetzung mit Inhalten, Weltbildern, Kulturen und die Zusammenhänge mit Denkfähigkeit, Sozialisierung und Identitätsbildung sind offensichtlich. Sprache, Sprachen sind die Grundlage der Kommunikation und des Lernens selber. Deshalb hat Schule dieser Aufgabe dauernd und in jeder Beziehung Rechnung zu tragen.

Alle Sprachen sind lebendiger Ausdruck verschiedenster reicher Kulturen und erleichtern die Kommunikation mit der ganzen Welt. Es ist widersinnig, den Wert, das Prestige von Sprachen hierarchisieren zu wollen. Kenntnisse und Ausdrucksfähigkeit in Englisch oder Französisch sind an sich nicht höher zu bewerten als solche in Suaheli, Portugiesisch oder Arabisch. Für die zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kinder und ihre Familien, aber auch für einsprachig aufwachsende Menschen ist es von Vorteil, wenn das Bildungswesen die Zwei- und Mehrsprachigkeit fördert. Vielsprachige Bildung ermöglicht vielseitige Kommunikation, sie bietet Chancen für ein interkulturelles Zusammenleben und -arbeiten in der Schweiz und weltweit. Zudem ist das schulische Lernen der Erstsprache und weiterer Sprachen ein Menschenrecht.

Die Vermittlung der Lokalsprache als wichtige Kompetenz, um in der Gesellschaft bestehen zu können, muss von der Schule weiter verbessert werden, insbesondere sind sinnvolle Differenzierung im Unterricht ausgerichtet auf erstsprachliche und andere Auszubildende und die Entwicklung einer sprachenübergreifenden Didaktik nötig. Auch der Stellenwert der Standardsprache muss überdacht werden. Ihr immer noch häufiger Nicht-Gebrauch im deutschsprachigen Landesteil benachteiligt Zweitsprach-LernerInnen.

Ein realistisches Konzept für den Umgang der Schule mit den Sprachen muss von der vielsprachigen Realität der Schweiz ausgehen und kann sich nicht auf eine Regelung zum Verhältnis der vier Landessprachen und von Englisch beschränken. Ein zukunftsgerichteter Ansatz darf sich also nicht auf ein sogenanntes Fremdsprachenkonzept beschränken, sondern muss von einem umfassenden Gesamtsprachenkonzept ausgehen, welches die Sprachen der zugewanderten Bevölkerung einbezieht. Es geht dabei nicht lediglich darum, der Schule als weiteres Element die Mehrsprachigkeit hinzuzufügen, sondern darum, die Schule für das 21. Jahrhundert zu gestalten, die Schule in einer sprachlich und kulturell pluralen Gesellschaft. Mehrsprachigkeit an sich soll weder ein Makel noch eine besondere Tugend sein, sondern eine Konstellation, mit der die öffentliche Schule produktiv umgehen kann.

Die Erhaltung und Förderung des grossen Sprachenpotenzials, das in der Schweiz vorhanden ist, ist für unsere Gesellschaft kulturell und wirtschaftlich wertvoll. Dieses Sprachenpotenzial nutzen die Schweizer Gesellschaft, die Wirtschaft und die Schulen viel zu wenig. Es wäre eine Stärke der Schweiz im internationalen Umfeld, die auch als Standortvorteil genutzt werden könnte.

Die besondere Bedeutung der Erstsprache

Die Erstsprache («Muttersprache») ist mit dem Aufbau der Beziehungen mit den primären Bezugspersonen aufs Engste verknüpft. Es ist deshalb wichtig, dass diese primären Bezugspersonen mit den (Klein-)Kindern den Umgang in der Sprache

Regelungen mit direktem Bezug zu HSK-Unterricht

a. EDK-Empfehlungen von 1991

EMPFEHLUNGEN ZUR SCHULUNG DER FREMDSPRACHIGEN KINDER, vom 24./25. Oktober 1991

Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren in Bestätigung der Beschlüsse vom 2. November 1972, 14. November 1974, 14. Mai 1976 und 24. Oktober 1985 beschliesst die folgenden Empfehlungen und Grundsätze:

1. Die EDK bekräftigt den Grundsatz, alle in der Schweiz lebenden fremdsprachigen Kinder in die öffentlichen Schulen zu integrieren. Jede Diskriminierung ist zu vermeiden. Die Integration respektiert das Recht des Kindes, Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu pflegen.

2. Den Kantonen wird empfohlen:

- die Integration im Vorschulalter zu fördern und den Kindern einen zweijährigen Kindergartenbesuch zu ermöglichen;
- bereits im Vorschulalter einen unentgeltlichen zusätzlichen Unterricht in der Umgangssprache anzubieten und eine Förderung in der heimatlichen Sprache zu unterstützen;
- die direkte Einweisung Neuzugewanderter in die der Vorbildung und dem Alter entsprechenden Schultypen und Klassen der öffentlichen Schulen, unterstützt durch unentgeltliche Förder- und Sprachkurse, anzustreben;
- neuzugereisten Schülerinnen und Schülern der Oberstufe den Übertritt in die berufliche Ausbildung oder in weiterführende Schulen durch besondere Ausbildungsangebote zu erleichtern;
- in der Schülerbeurteilung, bei Promotions- und Selektionsentscheiden die Fremdsprachigkeit und das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen. Vor allem ist zu vermeiden, dass fremdsprachige Schülerinnen und Schüler nur aufgrund mangelnder Kenntnisse in der Unterrichtssprache in Hilfs- und Sonderklassen eingewiesen werden oder ein Schuljahr wiederholen müssen;
- allen Kindern, die es nötig haben, ausserschulische Hilfen anzubieten;
- die Lehrerschaft in der Aus- und Fortbildung auf den Unterricht in multikulturellen Klassen vorzubereiten und die Zusammenarbeit zwischen ausländischen und einheimischen Lehrkräften zu fördern;
- bei der Erarbeitung von Lehrmitteln, und Stundentafeln die Bedürfnisse der fremdsprachigen Kinder und die Anliegen einer interkulturellen Erziehung aller Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen;
- bei der Schulorganisation die Bedürfnisse der fremdsprachigen Kinder und Familien mitzuberücksichtigen;
- die Universitäten und andere Bildungsinstitutionen einzuladen, sich mit der Thematik der interkulturellen Erziehung zu befassen;
- die Eltern in den Integrationsprozess ihrer Kinder einzubeziehen. Sie sind von den zuständigen Schulbehörden in geeigneter Form zu informieren, in allen wichtigen Fragen anzuhören und ihre Mitsprache ist auf allen schulischen Ebenen zu fördern;
- die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur von mindestens zwei Stunden wöchentlich nach Möglichkeit in die Unterrichtszeit einzubauen, sie in geeigneter Form zu unterstützen und den Besuch und allenfalls die erfolgte Beurteilung im Schulzeugnis auszuweisen;
- interkulturelle Kontakte und Unterrichtsformen auf allen Stufen zu fördern und zu unterstützen;
- kantonale Verantwortliche zu bestimmen und/oder Arbeitsstellen einzurichten, welche die Umsetzung der EDK-Empfehlungen fördern und koordinieren.

3. Den Kantonen wird empfohlen, die Schulgemeinden einzuladen:

- ihre Einrichtungen und das nötige Schulmaterial als wichtigen Integrationsbeitrag für die Belange der Bildung und Ausbildung der ausländischen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen kostenlos zur Verfügung zu stellen.

4. Die ausserschulischen Organisationen werden eingeladen:

- sich mit der schwierigen Situation vieler ausländischer Jugendlicher, Erwachsener und Eltern auseinanderzusetzen und ihnen Mitarbeit und Hilfe anzubieten.

Plenarversammlung vom 24./25. Oktober 1991

b. Kinderrechtskonvention

ÜBEREINKOMMEN ÜBER DIE RECHTE DES KINDES, vom 20. November 1989, in Kraft getreten für die Schweiz am 26. März 1997

Die HSK-Kurse erfüllen eine Aufgabe, zu der sich die Schweiz mit der Ratifikation der Kinderrechtskonvention verpflichtet hat.

Artikel 29

Abs. 1 Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;

c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln.

c. EU-Richtlinie von 1977

RICHTLINIE DES RATES vom 25. Juli 1977 ÜBER DIE SCHULISCHE BETREUUNG DER KINDER VON WANDERARBEITNEHMERN (77/486/EWG)

In der ausführlichen Richtlinie, die sich sowohl mit der «Unterweisung in der Sprache des Aufnahmestaats» wie auch mit geeigneten Massnahmen, «um die Unterweisung der genannten Kinder in ihrer Muttersprache und in der heimatlichen Landeskunde zu fördern» befasst, ist Artikel 3 dem Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur gewidmet:

Die Mitgliedstaaten treffen nach Maßgabe ihrer innerstaatlichen Verhältnisse und ihrer Rechtssysteme in Zusammenarbeit mit den Herkunftsstaaten geeignete Maßnahmen, um unter Koordinierung mit dem Regelunterricht die Unterweisung der in Artikel 1 genannten Kinder in der Muttersprache und der heimatlichen Landeskunde zu fördern.

In ihrer «Stellungnahme zur Übernahme des „acquis communautaire" im Bildungsbereich» vom 22. Februar 1990 hat sich die EDK ausdrücklich zur Übernahme dieser Verpflichtung bereit erklärt. Im Freizügigkeitsabkommen im Rahmen der bilateralen Verträge mit der EU («Abkommen vom 21. Juni 1999 zwischen der Schweizerischen Eidgenossenschaft einerseits und der Europäischen Gemeinschaft und ihren Mitgliedstaaten andererseits über die Freizügigkeit») wird die Richtlinie 77/486/EWG nicht erwähnt.

pflegen, in der sie «daheim» sind. Nur wenn die Beziehung so gepflegt wird, kann sich das Kind umfassend entwickeln – vor allem emotional, intellektuell, sprachlich.

Es ist nicht unbedingt förderlich, wenn die Eltern (primären Bezugspersonen) mit den Kindern in der Sprache des Immigrationslandes (der Immigrationsregion) umgehen – der Zweit-, Dritt- oder xten Sprache, in der sie sich nicht ganz zuhause fühlen und sich im schlimmsten Fall nicht auskennen. Wenn sie ihre eigene Sprache pflegen, ist die Grundlage eher gegeben, ihre Persönlichkeit und ihren kulturellen Hintergrund zum Ausdruck zu bringen und damit eine ganzheitliche Beziehung aufzubauen. Andernfalls besteht die grosse Gefahr, dass sie nur einen Teil von sich vermitteln können, und damit die Beziehung zu den Kindern und deren Entwicklungschancen beeinträchtigen.

Damit die primären Bezugspersonen (in der Regel die Eltern) ohne Befürchtungen um den Schulerfolg ihrer Kinder die Erstsprache mit ihnen pflegen können, muss die Schule die Kinder in ihrer Sprache «abholen» und die Verbindung (den Übergang) zur Schulsprache herstellen. Lehrkräfte müssen deshalb unterschiedliche Sprachsituationen und Sprachlernbiografien kennen und damit umgehen können, so dass sie auch die Potenziale (Sprachliche, Lebenswelten, ...) jener Kinder erschliessen können, deren Sprachen sie nicht kennen (die ihnen fremd sind).

Aufgabe der Schule (Lehrkräfte) ist es, den Zugang zu diesen Kindern und ihrer «Sprachwelt», zu anderen Kommunikationsstilen und Lebenswelten zu finden und nicht Barrieren zu errichten – wie es allzu häufig der Fall ist. Eine solche Barriere ist das Verbieten des schulischen Erlernens der Erstsprache, deren Stigmatisierung und Abwertung. «Die sollen zuerst mal richtig Deutsch lernen!» heisst es, obwohl das Erlernen der Erstsprache – darüber sind sich die Fachleute längst einig – Grundlage ist für den Erwerb von Sprachkompetenz allgemein und das Erlernen weiterer Sprachen. Das Lernen der Lokalsprache darf also nicht losgelöst vom Erlernen der Erstsprache und Sprachenlernen allgemein betrachtet werden.

Solche Barrieren können sich auch kumulieren, zum Beispiel wenn

- die Erstsprache der Eltern (primären Bezugspersonen) im Herkunftsland unterdrückt wird und sie deswegen den Kindern nicht weiter gegeben werden konnte,
- die Eltern (primären Bezugspersonen) ihre Erstsprache selber nicht gut beherrschen, weil ihnen der Schulbesuch ganz oder teilweise verwehrt war.

In solchen Konstellationen müsste idealerweise die «Sprachlosigkeit» im Familienverbund (der sozialen Primärgruppe) angegangen werden, reicht es nicht, wenn sich das Schulsystem ausschliesslich um die Kinder kümmert.

Eine spezifische Herausforderung stellt die Alphabetisierung mehrsprachiger Kinder dar. In dieser Phase bedarf es einer besonders sorgfältigen Abstimmung des Unterrichts in den verschiedenen Sprachen und ganz besonders, wenn diese Sprachen unterschiedliche Schriftsysteme haben.

Für MigrantInnen ist die gesellschaftliche Hierarchisierung der Sprachen ein zusätzliches Problem. Hier muss die Schule korrigierend eingreifen: für Respekt und Anerkennung von verschiedenen Lebenswelten, von sprachlicher Leistung und Kommunikationsfähigkeit in jeder Sprache und mindestens Mitberücksichtigung dieser Fähigkeiten in Gesamtbeurteilung und Selektion.

inserat

Bezug: www.filmeeinewelt.ch (Fr. 60.–/ 100.–)
Worlddidac: Stand Stiftung Bildung und Entwicklung

**Vorurteile überwinden.
Diskriminierung vermeiden.
Menschenrechte fördern.**

DVD-Video/DVD-ROM mit neun Filmen und Begleitmaterial für Unterricht und Bildung
in den Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch

Die neue DVD der Fachstelle «Filme für *eine* Welt» erscheint an der Worlddidac Ende Oktober 2004.

Zur Bedeutung der Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur und ihrer Integration in das öffentliche Bildungswesen

Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur stärkt die Sprachkompetenzen und das Selbstbewusstsein der Kinder:

- Einmal in der Woche können die Kinder in einer Gruppe sein, wo alle die gleiche Sprache sprechen,
- sind sie in einer Gruppe von ihresgleichen und nicht in einer Minderheitsposition,
- sind sie nicht durch die «fremde» Unterrichtssprache beschnitten,
- können sie ihre sprachlichen Kompetenzen in ihrer Erstsprache anders zeigen und erfahren.

▸ können sie sich mit ihrer Herkunft und Migrationssituation bewusster auseinandersetzen.

Erfahrungsgemäss ist der Aufbau eines solchen Selbstbewusstseins auch ein Beitrag zu Integration und Gewaltprävention. In diesem Sinne haben HSK-Kurse bereits in einem von Monoligualismus geprägten Schulumfeld eine grosse integrative Wirkung und tragen erheblich zu einem guten «Schulklima» bei. Mit der umfassenden Anerkennung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit – und zwar eben nicht nur jener der «Bildungseliten», sondern auch jener der Unterschicht – durch die Institution Schule kann die oben beschriebene Wirkung massiv verstärkt werden.

Anerkennung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit durch die Institution Schule muss Teil des Kerngeschehens in der Schule werden und heisst beispielsweise, dass HSK-Kurse

▸ nicht als Konkurrenz zum «normalen» Schulprogramm empfunden werden dürfen,

▸ nicht in eine Randexistenz (ein Schattendasein) abgedrängt werden dürfen,

▸ nicht als freiwilliges Zusatzprogramm für besonders motivierte Kinder, als Trost für heimwehkranke Eltern oder als Rückzug auf ethnische und nationalistische Ideologien funktionieren können.

Für eine solche Anerkennung und Wertschätzung ist es zwar längst nicht genügend, aber absolut unabdingbar, dass

▸ HSK-Kurse in offiziellen Schulräumen und zu offiziellen Unterrichtszeiten stattfinden,

▸ HSK-Kurse mit offiziellem Schulmaterial unterstützt werden,

▸ HSK-Noten ins Zeugnis eingetragen werden.

Beim Übergang Familie – Schule, in familienergänzenden Einrichtungen, im heutigen Kindergarten darf die Erstsprache nicht abgeschnitten und vergessen werden, sondern muss weiter bewusst gepflegt werden. Die Pflege der Erstsprache muss anschliessend Teil der öffentlichen Schule bis hin zur Sekundarstufe II und der Möglichkeit einer zweisprachigen Matura werden.

HSK-Unterricht muss zum vollwertigen Sprachunterricht für Kinder werden, deren Erstsprache nicht die Schulsprache ist. Die so erworbenen Sprachkenntnisse müssen ausgewiesen (Bewertung wie andere Fächer) und zertifiziert werden (z.B. Sprachenportfolio) sowie zu einem anerkannten Abschluss führen können.

In allen Bereichen und allen Stufen müssen die Migrationssprachen einbezogen werden: Language Awareness, Sprachenportfolio, Lehrpläne, Didaktikdiskussion, Lehrerbildung. Die speziellen Ressourcen und Kompetenzen der Lehrkräfte HSK müssen durch Programme und Projekte der Zusammenarbeit in der Schweizer Schule anerkannt und genutzt werden.

Damit sich der Sprachunterricht in der öffentlichen Schule und in HSK-Kursen ergänzen, müssen sie aufeinander abgestimmt sein, zum Beispiel mit einem gemeinsamen Rahmenlehrplan, einer gemeinsamen Sprach- und Unterrichtsphilosophie, der Verwendung internationaler Grammatikbegriffe und dem Respekt vor unterschiedlichen «nationalen» Pädagogiken (die sich im Laufe der Zeit entwickelt haben). Eine solche gemeinsame Grundlage ermöglicht komparativen Unterricht, was dessen Qualität in beiden Bereichen verbessern kann.

Eine Öffnung der Schweizer Schule zur Mehrsprachigkeit kann nicht befriedigend gelöst werden durch parallele oder unabhängig voneinander bestehende Systeme. Die Zukunft der öffentlichen Schule – die das Recht auf Bildung für alle umzusetzen hat – liegt in der Mehrsprachigkeit. Das kann sie nur verwirklichen, wenn sie für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur die volle rechtliche, organisatorische und finanzielle Verantwortung übernimmt, in Zusammenarbeit mit den Herkunftsländern und den Organisationen der verschiedenen Sprachgemeinschaften.

Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte

Die Bewältigung dieser neuen Ansprüche darf keinesfalls den Lehrkräften allein überlassen werden. Auch die minimalen Weiterbildungsprogramme, wie sie zu oft üblich sind, reichen nicht. Für die Entwicklung der Schweizer Schule hin zur Mehrsprachigkeit sind riesige Anstrengungen und die entsprechenden zeitlichen Ressourcen und finanziellen Mittel nötig.

Eine Grundvoraussetzung für die Verwirklichung einer mehrsprachigen Schule sind mehrsprachige Lehrkräfte und Ausbildende an den Pädagogischen Hochschulen. Dies ruft auch nach einer gesamtschweizerischen Lösung für die LehrerInnenbildung, welche die Ressource der Vier- und Vielsprachigkeit der Schweiz wirklich nutzt. Mögliche Schritte zu diesem Ziel sind die dringend notwendige Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen, die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungen und Ausbildungsteilen, Austauschprogramme innerhalb der Landesteile, in Europa und in der Welt.

Spezifische Weiterbildung für HSK-Lehrpersonen und gemeinsame Ausbildungs- und Weiterbildungsteile mit Schweizer Lehrpersonen gehören ins Angebot jeder Pädagogischen Hochschule. Gleichzeitig müssen die vielfältigen Kompetenzen der Lehrkräfte für Heimatliche Sprache und Kultur HSK in den Pädagogischen Hochschulen Eingang finden und Angehörige der 2. und 3. Generation in der Lehrerbildung besonders gefördert werden.

vpod bildungspolitik

Seit über 25 Jahren die unabhängige gewerkschaftliche Zeitschrift in der Bildungspolitik – mit den Schwergewichten

- interkulturelle Themen, Mehrsprachigkeit und Migrationsfragen
- Diskriminierung, Rassismus, Sexismus und Gewalt
- Recht auf Bildung für alle, Widerstand gegen Kommerzialisierung und Privatisierung des Bildungswesens
- innere und äussere Schulreformen, Widerstand gegen Deregulierung und Abbau im öffentlichen Dienst

Die Stimme der Gewerkschaft in einem Berufsfeld, in dem zahlenmässig Standesvereine und Stufenorganisationen dominierend sind. Sie behandelt die Themen aus gewerkschaftlicher – aber durchaus nicht immer gewerkschaftsoffizieller – Sicht.

Zielpublikum sind in erster Linie Beschäftigte im Bildungsbereich – vom Kindergarten bis zur Universität und in Bildungsverwaltungen –, aber auch alle an schul- und bildungspolitischen Fragen interessierten Personen und Institutionen – z.B. Mitglieder von Schulkommissionen und anderen Erziehungsbehörden.

Erscheint fünfmal jährlich; Herausgeberin ist ein eigenständiger Trägerverein im Rahmen des vpod (Verband des Personals öffentlicher Dienste).

www.vpod-bildungspolitik.ch

Unsere Website präsentiert die neusten Hefte, vermittelt einen Überblick über die Breite der Themenwahl und wiederkehrende Schwerpunktsetzung, bietet verschiedene Dienstleistungen wie eine Rubrik mit den wichtigsten völkerrechtlichen Dokumenten zum Recht auf Bildung und einen Veranstaltungskalender.

Probehefte, Abobestellungen und Unterlagen für Inserate

- elektronisch auf der Website oder
- telefonisch oder schriftlich bei der Redaktion und Administration:

vpod bildungspolitik, Ruedi Tobler, Lachen 769, 9428 Lachen AR
Tel. (++41) (0)71 888 3 888, Fax (++41) (0)71 888 08 51
mail: vpod-magazin@bluewin.ch

La diversité linguistique dans les écoles suisses – un potentiel important

Arguments du ssp (Projet Education interculturelle)

Introduction / thèses fondamentales

Dans la convocation au séminaire « La diversité linguistique dans les écoles suisses – un potentiel important » du 24 janvier 2004, les raisons d'organiser des cours de langue et de culture d'origine (CLCO) et de les intégrer dans le système éducatif public sont résumées sous forme de quatre thèses :

- La diversité linguistique est devenue une réalité sociale. Tous les enfants doivent pouvoir y accéder et en profiter.
- Les écoles multiculturelles sont attrayantes si elles offrent un enseignement en plusieurs langues et que des enseignant-e-s de langues et de cultures diverses y collaborent sur un pied d'égalité. Il s'agit d'un aspect nécessaire pour le développement scolaire au niveau local.
- Le fait d'apprendre dans la langue première aide les enfants élevés dans un cadre bilingue ou multilingue à développer leurs compétences linguistiques dans leurs langues, leur manière de réfléchir et d'agir et cela les aide également à construire une identité forte en vue d'obtenir ainsi de bons résultats scolaires.
- Il est dans l'intérêt de la société dans son ensemble de permettre aux personnes immigrées de bénéficier d'une bonne formation, y compris dans leurs langues d'origine. Cela ne constitue pas seulement un enrichissement sur le plan culturel, c'est également d'une grande utilité sur le plan économique. Ces raisons expliquent la nécessité de financer les cours de langue et de culture d'origine (CLCO) par des fonds publics.

D'une part, le présent argumentaire doit permettre d'approfondir ces quatre thèses en vue du séminaire. Elles doivent aider les participant-e-s, notamment les intervenant-e-s et les responsables des ateliers, à comprendre nos objectifs en ce qui concerne les contenus et leur permettre d'aborder ces questions de manière critique, dans le but de contribuer au développement de ces thèses.

D'autre part, au-delà de leur intérêt pour le séminaire en question, ces thèses devraient constituer la base d'un argumentaire aussi complet que possible sur le thème des CLCO, qu'il convient de développer et mettre à jour en permanence. Nous considérons donc ces thèses comme un instrument de travail devant constamment être développé. Toutes les personnes qui se sentent concernées par cette thématique sont les bienvenues pour participer à ce processus.

Discrimination structurelle des bilingues et plurilingues

Les enfants dont la première langue n'est pas la langue de l'école sont structurellement désavantagés. Cela se traduit par le fait qu'ils sont surreprésentés dans les filières inférieures du degré secondaire I et dans les classes spéciales et qu'ils sont sous-représentés dans les écoles de degré diplôme (secondaire II) ainsi que dans les formations professionnelles plus exigeantes. L'école publique ne peut satisfaire à son exigence d'être l'école pour tou-te-s que si elle tente de supprimer ces discriminations structurelles.

Des enquêtes scientifiques montrent que les échecs des enfants migrants dans les écoles suisses et leur sous-représentation dans les filières supérieures du degré secondaire I, dans les écoles de niveau diplôme et dans la formation professionnelle sont fortement liés au mode de sélection spécifique appliqué. Certes, il est très important de bien apprendre la langue locale, mais dans la sélection scolaire, l'on accorde beaucoup trop d'importance à cet aspect, tandis que l'on ne tient absolument pas compte des connaissances linguistiques dans d'autres langues. Ainsi, bon nombre d'enfants atterrissent dans des filières scolaires inférieures où leurs compétences en mathématiques et en langues étrangères sont supérieures au niveau exigé.

La conclusion erronée selon laquelle un manque de maîtrise de la langue locale traduirait un manque d'intelligence apparaît aussi dans le fait que certains enseignant-e-s sous-estiment souvent les capacités des enfants de migrants et n'ont qu'une vision partielle et non globale de la personne lorsqu'elles / ils l'évaluent.

La signification de l'apprentissage des langues

Acquérir ou apprendre une langue signifie s'approprier des

compétences qui vont bien au-delà de ce que l'on désigne communément par les termes « connaissances linguistiques » : il s'agit d'une confrontation avec des contenus, des visions du monde et des cultures. Les liens avec la capacité de réflexion, la socialisation et la formation de sa propre identité sont évidents. Le langage et les langues sont la base de la communication et de l'apprentissage. C'est pourquoi l'école doit tenir compte de cette tâche en permanence et à tous les niveaux.

Toutes les langues sont l'expression vivante d'une diversité de cultures avec leurs richesses et elles facilitent la communication avec le monde entier. Il est absurde de vouloir établir une hiérarchie des langues sur la base de leur prestige ou de la valeur qu'on leur accorde. En effet, les compétences linguistiques (connaissances, expression) en anglais ou en allemand ne doivent pas être considérées comme plus importantes que les mêmes compétences en swahili, en portugais ou en arabe. Pour des enfants qui grandissent en pratiquant deux ou plusieurs langues ainsi que pour leurs familles, mais également pour des personnes qui grandissent en parlant une seule langue, il est avantageux que le système éducatif encourage le bilinguisme et le plurilinguisme. Une formation s'effectuant en plusieurs langues donne accès à une communication polyvalente et crée les conditions permettant à des personnes de cultures différentes de cohabiter et de travailler ensemble, tant en Suisse qu'au niveau mondial. Notons également que l'apprentissage de la première langue et de langues supplémentaires à l'école fait partie des droits humains.

L'enseignement de langue locale, dont la maîtrise constitue une compétence primordiale pour la vie en société, doit encore être amélioré. Il est notamment nécessaire de différencier l'enseignement de manière intelligente, selon qu'il s'adresse à des personnes parlant la langue première ou à d'autres personnes devant être formées, et aussi de développer une didactique adaptée à un contexte plurilingue. Il s'agit également de repenser la place accordée à la langue « standard ». Le fait qu'il arrive encore souvent qu'elle ne soit pas utilisée dans la partie germanophone du pays désavantage celles et ceux qui apprennent une deuxième langue.

Un concept réaliste quant à la manière dont l'école aborde les langues doit prendre comme point de départ le contexte multilingue de la Suisse et ne peut se limiter à une seule réglementation concernant le rapport avec les quatre langues nationales et l'anglais. Une approche orientée vers le futur ne peut donc se contenter d'un « concept pour les langues étrangères », mais elle doit plutôt partir d'un concept général des langues intégrant celles parlées par la population immigrée. Cependant, il ne s'agit pas simplement d'intégrer dans l'école le multilinguisme comme un nouvel élément, mais d'aménager l'école pour le XXIe siècle, c'est-à-dire une école dans une société plurielle du point de vue culturel et linguistique. Le plurilinguisme en tant que tel ne doit être considéré ni comme un problème ni comme une vertu spéciale, mais comme un contexte que l'école publique peut utiliser de manière productive.

Le maintien et la promotion du grand potentiel linguistique qui existe en Suisse sont utiles sur les plans culturel et économique pour notre société. Les entreprises, l'économie et les écoles suisses exploitent beaucoup trop peu ce potentiel, qui représente une force pour la Suisse dans le contexte international et qui pourrait être un atout de la place économique de notre pays.

La signification particulière de la première langue

La première langue (maternelle) est étroitement liée au développement des liens avec la première personne de référence. C'est pourquoi il est important que cette personne soigne la pratique de la première langue avec les (petits) enfants, puisque c'est « leur » langue. Le développement global de l'enfant – surtout sur les plans émotionnel, intellectuel et linguistique – peut seulement se faire si les liens soient soignés de cette manière.

Il n'est pas vraiment judicieux que les parents (premières personnes de référence) communiquent avec leurs enfants dans la langue du pays (ou de la région) d'immigration – c'est-à-dire dans une langue qui est pour eux la deuxième, la troisième voire la énième langue et dans laquelle ils ne se sentent pas tout à fait à l'aise ou qu'ils ne maîtrisent pas dans le pire des cas. Mais s'ils soignent leur propre langue, ils seront plus à même d'exprimer leur personnalité et leur contexte culturel et ainsi de construire une relation globale. Si ce n'est pas le cas, il y a un grand risque qu'ils ne soient capables de communiquer qu'une partie d'eux-mêmes, remettant ainsi en cause les liens avec les enfants et les chances de développement de ces derniers.

Afin que les premières personnes de référence (en règle générale les parents) puissent soigner la pratique de la langue première avec leurs enfants, et cela sans craintes pour le succès scolaire de ces derniers, l'école doit aller « à leur rencontre » dans leur langue et créer une passerelle avec la langue scolaire. C'est pourquoi les enseignant-e-s doivent connaître les différentes situations linguistiques ainsi que les différents parcours d'apprentissage linguistique et savoir traiter de manière adéquate ces éléments afin de pouvoir détecter les potentiels (linguistiques, mondes vécus...) des enfants dont ils ne connaissent pas les langues (et qui leur sont étrangères).

La tâche de l'école (des enseignant-e-s) est de trouver le moyen de communiquer avec ces enfants, d'accéder à leur monde linguistique ainsi qu'à d'autres styles de communication et à d'autres mondes vécus et non pas d'installer des barrières, comme c'est trop souvent le cas. Ces barrières sont par exemple l'interdiction d'apprendre la première langue à l'éco-

Réglementations concernant directement l'enseignement CLCO

a. Recommandations de la CDIP de 1991

RECOMMANDATIONS CONCERNANT LA SCOLARISATION DES ENFANTS DE LANGUE ÉTRANGERE des 24/25 octobre 1991

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, en confirmation des décisions des 2 novembre 1972, 14 novembre 1974, 14 mai 1976 et 24 octobre 1985 arrête:

1. La CDIP réaffirme le principe selon lequel il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination.
Elle souligne que l'intégration doit intervenir dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine.

2. La CDIP recommande aux cantons:

- de favoriser l'intégration des enfants dès l'âge préscolaire en leur donnant la possibilité de fréquenter le jardin d'enfants pendant deux ans;
- de proposer dès l'âge préscolaire l'enseignement gratuit de la langue locale courante et de soutenir les efforts entrepris pour la promotion de la langue d'origine;
- de faciliter l'admission directe des élèves nouvellement arrivés dans les écoles et les classes de l'école publique correspondant à leur niveau de formation et à leur âge, tout en organisant à leur intention des cours d'appui et des cours de langue gratuits;
- d'offrir aux élèves du niveau supérieur nouvellement arrivés des voies de formation appropriées qui faciliteront leur passage à la vie professionnelle ou dans les écoles subséquentes;
- de tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection. Il importe avant tout d'éviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des classes d'enseignement spécialisé ou doivent redoubler une année scolaire seulement en raison de carences dans la langue d'enseignement;
- de proposer un appui extrascolaire à tous les enfants qui en ont besoin;
- dans le cadre de leur formation et lors des cours de perfectionnement, de préparer les enseignant(e)s à la prise en charge d'enfants étrangers en classes multiculturelles et de promouvoir la collaboration entre le corps enseignant étranger et autochtone;
- de prendre en compte les besoins des enfants de langue étrangère et les exigences d'une éducation interculturelle pour tous les élèves lors de l'élaboration des moyens et matériels didactiques, des plans d'études et des grilles horaires;
- de tenir compte des besoins des enfants de langue étrangère et de leur famille dans le cadre de l'organisation scolaire;
- d'inviter les universités et les autres instituts de formation à se préoccuper du problème de l'éducation interculturelle;
- d'associer les parents au processus d'intégration de leurs enfants; ils doivent être informés en bonne et due forme et consultés par les autorités scolaires compétentes dans toutes les questions importantes; ils doivent être encouragés à participer aux activités de tous les secteurs scolaires;
- d'intégrer, dans la mesure du possible, au minimum deux heures par semaine de cours de langue et de culture dans les temps d'enseignement, de soutenir de manière adéquate cet enseignement et de consigner dans les carnets scolaires la fréquentation et éventuellement les résultats obtenus;
- d'encourager et de soutenir les contacts et toutes formes d'enseignement interculturel à tous les niveaux;
- de désigner des responsables cantonaux et/ou de mettre en place des cellules de travail chargés d'encourager et de coordonner la mise en application des recommandations de la CDIP.

3. Les cantons sont invités à recommander aux communes:

- de mettre leurs installations et le matériel scolaire adéquat gratuitement à la disposition des enfants, des adolescents et des parents étrangers afin de contribuer à leur intégration dans les domaines de l'éducation et de la formation.

4. La CDIP invite les organisations extrascolaires:

- à se préoccuper du grand nombre de jeunes, d'adultes et de parents étrangers qui se trouvent dans une situation difficile en leur proposant leur collaboration et leur assistance.

Assemblée plénière des 24/25 octobre 1991.

b. Convention relative aux droits de l'enfant

CONVENTION RELATIVE AUX DROITS DE L'ENFANT du 20 novembre 1989, entrée en vigueur pour la Suisse le 26 mars 1997

Les cours CLCO remplissent une tâche que la Suisse s'est engagée à remplir en ratifiant la Convention relative aux droits de l'enfant.

Art. 29

1. Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;

c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;

c. Directive de l' Union européenne de 1977

DIRECTIVE DU CONSEIL du 25 juillet 1977 VISANT À LA SCOLARISATION DES ENFANTS DES TRAVAILLEURS MIGRANTS (77/486/CEE)

Dans cette Directive détaillée, qui mentionne « l'enseignement de la langue de l'Etat d'accueil » ainsi que les mesures appropriées « en vue de promouvoir un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine », l'article 3 concerne les cours de langue et de culture d'origine (CLCO) :

Article 3

Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs système juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants visés à l'article 1er.

Dans sa prise de position « Education et formation : reprise de l'acquis communautaire en matière d'éducation et de formation », du 22 février 1990, la CDIP s'est prononcée explicitement en faveur de la reprise de cet engagement. Or, « l'Accord du 21 juin 1999 entre la Confédération suisse d'une part, et la Communauté européenne et ses Etats membres, d'autre part, sur la libre circulation des personnes » ne mentionne pas la Directive 77/486/CEE.

le, la stigmatisation et la dévalorisation de cette langue. « Qu'ils commencent d'abord par apprendre correctement le français! » Voilà des propos que l'on entend souvent, bien que, de l'avis unanime des expert-e-s, l'apprentissage de la première langue constitue la base pour l'acquisition de compétences linguistiques de manière générale ou pour l'apprentissage de nouvelles langues. L'apprentissage de la langue locale ne doit pas être abordé de manière différente de celui de la première langue et de celui des langues en général.

Ces barrières peuvent aussi s'additionner les unes aux autres, par exemple lorsque :

- la langue première des parents (premières personnes de référence) est réprimée dans le pays d'origine et qu'elle n'a ainsi pas pu être transmise aux enfants ;
- les parents (premières personnes de référence) ne maîtrisent eux-mêmes pas correctement leur langue première, ayant été empêchés d'aller à l'école ou n'ayant pu suivre qu'une partie de la scolarité.

Dans de tels cas de figure, la solution idéale serait d'aborder le problème de « l'absence de langue » dans la famille (le groupe social primaire), étant donné qu'une approche uniquement axée sur les enfants ne serait alors pas suffisante.

L'alphabétisation des enfants plurilingues constitue un défi spécifique à relever. Dans cette phase, il faut adapter l'enseignement dans les différentes langues avec un soin tout particulier, notamment lorsque ces langues n'ont pas le même système d'écriture.

Pour les migrant-e-s, le fait que la société conçoive les langues selon une certaine hiérarchie pose un problème supplémentaire. Sur ce plan, l'école doit intervenir en corrigeant cette conception de la manière suivante: par le respect et la reconnaissance des différents mondes vécus, des performances linguistiques et des capacités de communication dans chaque langue et par la prise en compte de ces compétences au moins dans l'évaluation d'ensemble et dans la sélection.

Signification des cours de langues et de culture d'origine (CLCO) et leur intégration dans le système éducatif public

L'enseignement dans la langue et la culture d'origine renforce les compétences linguistiques et le sentiment qu'ont les enfants de leur propre valeur :

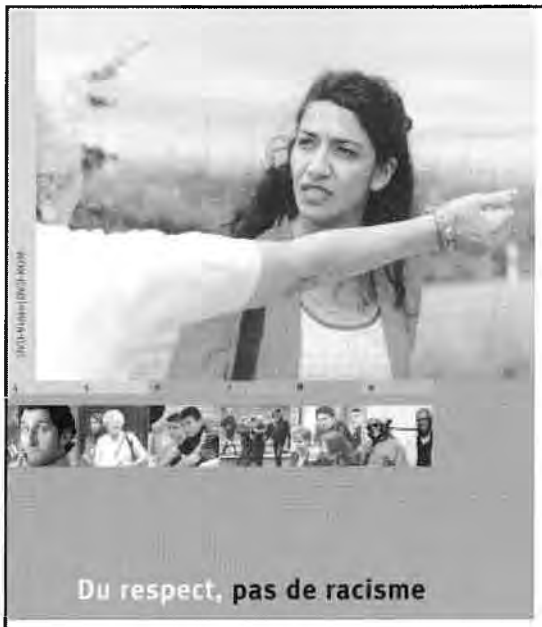
- une fois par semaine, les enfants peuvent se retrouver dans un groupe où ils parlent tous la même langue ;
- ils sont dans un groupe avec leurs semblables et ne se trouvent pas en situation de minorité ;
- ils ne sont pas limités par une langue d'enseignement qui leur est étrangère ;
- ils peuvent montrer et expérimenter leurs compétences linguistiques dans leur langue première de manière différente ;
- ils peuvent se confronter avec une conscience plus aiguë à leur situation d'origine et de migration.

L'expérience nous montre que le développement du sentiment de sa propre valeur contribue à l'intégration et à la prévention de la violence. Ainsi, les cours de langue et de culture d'origine (CLCO) représentent déjà un facteur d'intégration très important dans un environnement scolaire marqué par le monolinguisme. Ils contribuent de manière considérable à créer un bon « climat scolaire ». Grâce à une reconnaissance et une valorisation touchant tous les aspects du plurilinguisme – non seulement le plurilinguisme des « élites », mais également celui des couches sociales plus basses – par l'école en tant qu'institution, l'effet décrit plus haut peut être massivement renforcé.

La reconnaissance et la valorisation du plurilinguisme doit faire partie des activités centrales de l'école en tant qu'institution. Cela signifie par exemple que les cours de langue et de culture d'origine (CLCO) :

- ne doivent pas être perçus comme une concurrence pour le programme scolaire « normal » ;
- ne doivent pas être relégués en marge du programme (végéter à l'ombre) ;
- ne peuvent fonctionner comme des cours supplémentaires et facultatifs pour des enfants particulièrement motivés, ou comme un moyen permettant de réconforter des parents qui

inserat



Commande: www.filmeeinewelt.ch (Fr. 60.–/ 100.–)
Worlddidac:
Stand de la Fondation Education et Développement

Surmonter ses préjugés.
Eviter les discriminations.
Encourager le respect des droits humains.

DVD-Vidéo/DVD-ROM avec neuf films
et matériel pédagogique pour l'enseignement et la formation
en français, allemand, italien

Un nouveau DVD de «Films pour un seul monde»
Sortie fin octobre 2004, à l'occasion de la Worlddidac.