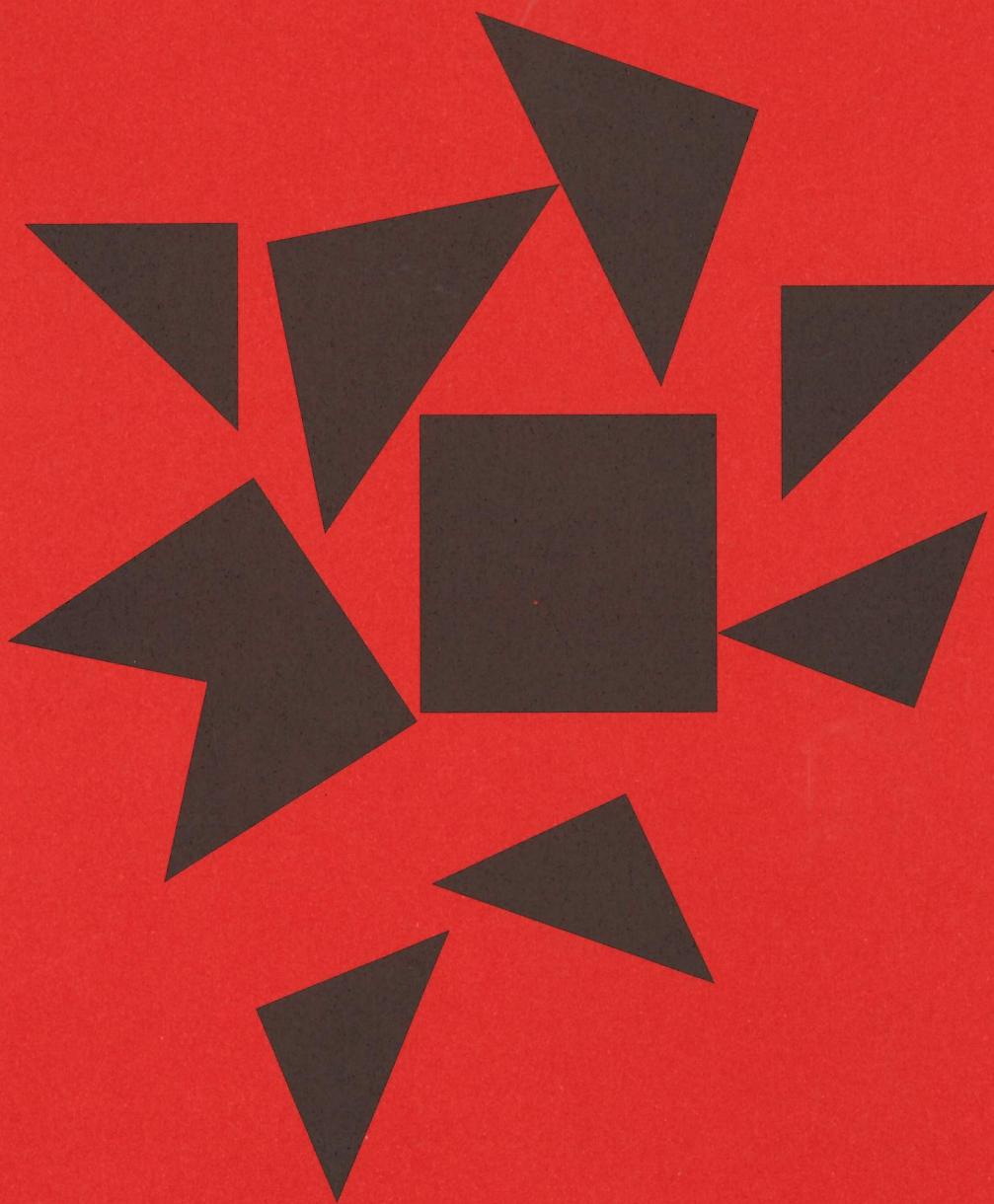


BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue
Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen
Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues
Revista per instruir ed emprender linguatgs
A Journal of Language Teaching and Learning



Fondazione Lingue
e Culture ■ Stiftung
Sprachen und
Kulturen ■ Fonda-
tion Langues et
Cultures ■ Funda-
ziun Linguatgs e
Culturās

N1 ■ 2 ■ 1995



Babylonia

Numero speciale

Atti
del III incontro di Ascona
sul plurilinguismo
Monte Verità,
29 settembre - 1 ottobre 1994

Altre Lingue in Svizzera
Andere Sprachen in der Schweiz
Autres langues en Suisse
Otras linguas in Svizra
Con i contributi di
Cristina Allemann-Ghionda (Berna)
Francesca Antonini (Basilea)
Georges Lüdi (Basilea)
Marinette Matthey (Neuchâtel)
Bruno Moretti (Bern)
Stephan Schmid (Zürich)
Ludo Verhoeven (Tilburg)

e un inserto didattico preparato da
Hanspeter von Flüe-Fleck (Friburgo)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007

no 1 / anno III / 1995

**IV incontro di Ascona sul plurilinguismo
Monte Verità, 4 ottobre - 6 ottobre 1995**

LE LINGUE NAZIONALI FUORI DEL LORO TERRITORIO

L'argomento di questo quarto incontro, *le lingue nazionali fuori del loro territorio*, sarà affrontato in una prospettiva multidisciplinare e sono previste in linea di massima le relazioni seguenti:

- Aspetti sociolinguistici: il tedesco a Ginevra, l'italiano nella Svizzera tedesca, il romancio a Zurigo.
 - Aspetti giuridici: diritti culturali della persona, territorialità, libertà della lingua in Svizzera.
 - Aspetti pedagogici: nuove prospettive nell'educazione linguistica degli allogliotti.
 - Esempi stranieri: migrazioni interne e statuto delle lingue minoritarie in Canada.
- Aspetti politici: il federalismo svizzero alla luce delle nuove realtà socio-culturali e linguistiche.

Nella mattinata del 6 ottobre si terrà una tavola rotonda conclusiva sul tema "Lingue e federalismo svizzero: due realtà inconciliabili?" alla quale interverranno alcuni relatori del seminario.

Organizzazione: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana (Locarno), Romanisches Seminar (Università di Basilea), Ufficio federale della cultura (Berna).

Informazioni: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Biblioteca cantonale, CH-6600 Locarno
Tel. 004193/319172 - Fax 004191/319174

**Université Dorigny, Lausanne,
28/29/30 September 1995**

ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET THEORIES D'ACQUISITION

Depuis quelques années, de nouvelles perspectives de recherches se développent, au plan international, sur les capacités cognitives des sujets-parlants et sur leurs modes de construction dans le cadre de l'interaction sociale. Le cours a pour objectif d'offrir aux méthodologues et aux enseignant-e-s de langues la possibilité de s'informer aussi bien sur les grandes lignes de recherches, que sur les débats actuels et les résultats obtenus dans le domaine de l'acquisition des langues. Les exposés traiteront aussi bien de l'acquisition de la langue maternelle que de celle des langues secondes et la présentation des résultats sera orientée en fonction de leur application didactique.

Conférenciers

Professeur J.-P. Bronckart, Université de Genève;
Professeur W. Butzkamm, TU Aachen; Professeur D. Gaonac'h, Université Poitiers;
M. Kail, Université Paris IV, Directrice de recherches CNRS;
Professeur C. Perdue, Université Paris VII;
Professeur B. Py, Université Neuchâtel

Organisation: Université de Lausanne, Faculté des Lettres, Section d'allemand

Responsable: Prof. Alexander Schwarz, Section d'allemand, BFSH 2, 1015 Lausanne

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		III Incontro di Ascona sul plurilinguismo: <i>Altre lingue in Svizzera /</i> <i>Andere Sprachen in der Schweiz /</i> <i>Autres langues en Suisse /</i> <i>Otras linguas in Svizra</i>
	6	Les migrants comme minorités linguistiques en Suisse ? <i>Georges Lüdi</i>
	16	Multilingualism in Europe: Focus on the Netherland. <i>Ludo Verhoeven</i>
	28	Mehrsprachige Bildung: “Kleine“ Sprachen versus “grosse“ Sprachen? <i>Cristina Allemann-Ghionda</i>
	37	Lingue non territoriali a Wettingen (AG). <i>Francesca Antonini</i>
	45	Zum Italienisch spanischer Arbeitsimmigranten in der deutschsprachigen Schweiz. <i>Stephan Schmid</i>
	52	Interlingue italiane in Ticino e nella Svizzera tedesca: i limiti della variazione. <i>Bruno Moretti</i>
	58	Représentations linguistiques et apprentissage des langues <i>Marinette Matthey</i>
Inserto didattico		No 14 Schweizerdeutsch im DaF-Unterricht: Nur keine Hemmungen! <i>Hanspeter von Flüe-Fleck</i>
Bloc Notes	62	Who is Who
	63	L’angolo delle recensioni
	67	Convegni-informazioni-attualità
	70	L’angolo dei libri e delle riviste
	72	Agenda
	73	Fondazione Lingue e Culture
	75	Impressum, autori, presentazione no 2/95
	76	Indice dei numeri già pubblicati



Editorial Editoriale

“*Quot linguas quis callet, tot homines valet*”, (quante lingue un uomo conosce, tante volte egli è uomo) ebbe a dire Carlo V. Riflettendo su questa illuminante affermazione, mi è sembrato di poter captare la ricchezza umana offerta dal nostro paese grazie alla sua varietà linguistica. E non penso semplicemente alle quattro lingue nazionali, solitamente evocate dal nostro immaginario quando si parla della Svizzera multilingue, quanto anche agli innumerevoli altri idiomi ormai facenti parte della nostra realtà. Nel 1950 le “altre lingue in Svizzera” costituivano lo 0,7%, nel 1990 esse sfioravano già il 10%. Un persona su 10 da noi parla spagnolo, turco, sloveno, inglese... Ma noi li conosciamo questi altri uomini, sappiamo dove sono, ci avviciniamo a loro, ne cogliamo l'umanità...? Tutte domande che restano a mezz'aria, dalle risposte appena abbozzate, ma che meritano attenzione.

Un'attenzione riservata loro dal III incontro sul plurilinguismo di Ascona dedicato appunto alle “Altre lingue in Svizzera”. **Babylonia** continua la collaborazione con il convegno organizzato dall'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, dall'Università di Basilea e dall'Ufficio federale della cultura. Questo numero è quindi un numero speciale dal carattere e dal linguaggio più scientifico, che si scosta dall'abituale orientamento didattico. Ne siamo consapevoli. Tuttavia ci sostiene la convinzione che l'attualità e la qualità dei contributi possano interessare molti lettori e fornire utili spunti di riflessione.

Così l'articolo di Georges Lüdi che, muovendo dall'analisi dei dati statistici sulle minoranze linguistiche, pone delle questioni fondamentali sul diritto all'apprendimento delle altre lingue. Questioni non risolte dalla politica scolastica europea, ancora dominata da un “habitus monolingue”, che pone le lingue minoritarie in una posizione di debolezza, come argomenta Cristina Allemann-Ghionda. Ludo Verhoeven propone una ricca panoramica delle ricerche sul plurilinguismo e i suoi effetti, ad es. sul successo scolastico. Le relazioni degli altri autori affrontano poi aspetti specifici: l'italiano quale lingua franca degli spagnoli in Svizzera (Stephan Schmid), l'affermazione del plurilinguismo in una realtà urbana svizzera (Francesca Antonini), casi di interlingua nella Svizzera italiana e in quella tedesca (Bruno Moretti) e l'analisi dell'interlingua in un contesto didattico (Marinette Matthey).

Un'altra lingua per noi un po' particolare viene proposta nell'inserito didattico di Hanspeter von Flüe-Fleck: lo svizzero tedesco. E' un invito all'apprezzamento dello svizzero tedesco, ma pure un gesto che vorrebbe sollecitare reciprocità e, paradossalmente, anche maggiore considerazione dello “Schriftdeutsch” da parte degli amici svizzerotedeschi.

La redazione

“*Quot linguas quis callet, tot homines valet*”, (so viele Sprachen ein Mensch kennt, so oft ist er Mensch) sagte einst Karl V. Diese Behauptung ist aufschlussreich, und sie lässt uns begreifen, welch grossen menschlichen Reichtum unser Land dank seiner sprachlichen Vielfalt birgt. Dabei wollen wir nicht einfach nur an die vier Landessprachen denken, sondern auch an die unzähligen anderen Idiome, die unsere schweizerische Wirklichkeit prägen. 1950 machten die “anderen Sprachen in der Schweiz” 0,7% aus, 1990 sind es schon gegen 10%. Eine von 10 Personen bei uns spricht Spanisch, Türkisch, Slowenisch, Englisch... Aber kennen wir diese anderen Menschen, wissen wir, wo sie sind, gehen wir auf sie zu, sind wir empfänglich für ihre Menschlichkeit...? Fragen, die im Raum stehen, deren Antworten unbestimmt sind, die aber unsere Aufmerksamkeit verdienen.

Aufmerksamkeit ist ihnen zuteil geworden am 3. Treffen von Ascona über die Mehrsprachigkeit, unter dem Titel “Andere Sprachen in der Schweiz”. **Babylonia** setzt seine Zusammenarbeit mit der Tagung, organisiert vom Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, von der Universität Basel und vom Bundesamt für Kultur, fort. Diese Nummer ist also eine Spezialnummer und als solche wissenschaftlich ausgerichtet. Wir entfernen uns bewusst von der sonst üblichen didaktischen Orientierung, in der Überzeugung, dass die Aktualität und die Qualität der Beiträge viele Leser interessieren und zum Nachdenken anregen werden. Z.B. der Artikel von Georges Lüdi, der ausgehend von der Analyse der statistischen Daten über sprachliche Minderheiten, grundsätzliche Fragen zum Recht auf das Lernen der anderen Sprachen stellt. Fragen, die von der europäischen Schulpolitik nicht gelöst werden, einer Politik, die noch geprägt wird vom Hang zur Einsprachigkeit, indem die Minderheitssprachen in eine Position der Schwäche gedrängt werden, wie Cristina Allemann-Ghionda schreibt. Ludo Verhoeven gibt eine umfangreiche Übersicht über die Forschung auf dem Gebiet der Mehrsprachigkeit und deren Auswirkungen, z.B. zum Problem des Schulerfolgs. Die Beiträge der anderen Autoren behandeln besondere Aspekte: Italienisch als ‘lingua franca’ der Spanier in der Schweiz (Stephan Schmid), die Mehrsprachigkeit in einer städtischen Wirklichkeit (Francesca Antonini), Fälle von Interlingua in der italienischen und deutschen Schweiz (Bruno Moretti) und die Analyse von Interlingua in einem didaktischen Kontext (Marinette Matthey).

Schliesslich kommt auch das Schweizerdeutsch zu seinem Recht, und zwar in einem didaktischen Beitrag von Hanspeter von Flüe-Fleck.

Die Redaktion

Plus un homme connaît de langues, plus son humanité est riche, disait Charles Quint. Là est la richesse humaine dont notre pays peut nous gratifier, par ses quatre langues nationales, évoquées par l'imaginaire collectif dès qu'on parle de Suisse multilingue, mais aussi par les nombreux idiomes dont résonne notre vie sociale. Si en 1950 les "autres langues en Suisse" ne constituaient que 0,7%, elles atteignaient déjà 10% en 1990. Une personne sur 10 chez nous s'exprime aujourd'hui en espagnol, turc, slovène, anglais... Mais les connaissons-nous, ces hommes, savons-nous où ils sont, ce qu'ils savent, est-ce que nous apprécions leur humanité? Voilà bien des questions ouvertes, qui furent au coeur des IIIèmes Rencontres sur le plurilinguisme d'Ascona, consacrées aux "Autres langues en Suisse". **Babylonia** poursuit ainsi sa collaboration avec cette manifestation, organisée par l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, l'Université de Bâle et l'Office fédéral de la culture: il en résulte ce numéro spécial, au langage plus scientifique, qui s'éloigne de l'habituelle orientation didactique. Nous en sommes bien conscients, mais gardons la conviction que les contributions qu'il contient ne manqueront pas d'intéresser nos lecteurs, et de leur fournir matière à réflexion.

L'article de Georges Lüdi, s'appuyant sur une analyse et une illustration des minorités linguistiques en Suisse, pose des questions essentielles sur le droit à l'apprentissage des autres langues. Des problèmes dont la solution n'est pas pour demain, si l'on s'en tient à la politique scolaire européenne. En effet, comme le montre Cristina Allemann-Ghionda, cette politique demeure largement dominée par un "habitus monolingue", qui relègue les langues minoritaires en position de faiblesse, et qui n'est que rarement mise en cause.

Ludo Verhoeven propose un panorama des recherches sur le plurilinguisme et sur ses effets sur la réussite scolaire. Les autres articles touchent des points spécifiques: l'italien en tant que *lingua franca* pour les immigrés espagnols en Suisse (S. Schmid); l'affirmation du plurilinguisme dans une réalité urbaine suisse (F. Antonini); des cas d'interlangue dans la Suisse italienne et dans la Suisse alémanique (B. Moretti); l'analyse de l'interlangue dans une perspective didactique (M. Matthey). Dans ce cas, la difficulté d'apprentissage provient de l'éloignement culturel des représentations. Alors, puisque le suisse allemand nous est si proche... ne résistons pas à l'encart didactique proposé par Hanspeter von Flüe-Fleck. En fait, il s'agit d'une invitation à mieux apprécier cette langue, de même qu'un geste qui veut solliciter la même attention en retour. *Gruetzi*, et bonne lecture.

La rédaction

Il numer preschent da **Babylonia** è deditgà a tut questas linguas en Svizra che nun èn ni uffizialas ni naziunalas. Damai linguas minoritaras, dal rest questas linguas che domineschan en Europa. En Europa datti 33 linguas ch'èn majoritaras en lur stadi naziunal e ca. 200 linguas che furman ina minoranza. E questas linguas han pli u main fadia da sa far valair en lur stadis. Quai vala da maniera extrema en tut quests pajais nua ch'il reschim communist ha fatg tut per las supprimer, quests pajais pajan in char quint per ordinar las relaziuns da convivenza da majoritads e minoritads. Che nus emprendain a conuscher la nova geografia da noss continent cun ils Albanais dal Kossovo, cun ils Tschechens da la Russia etc. be en connex cun violenza e guerras è ina realitad tragica. Da tshella vart: N'er betg ils pajais democratics da l'uschenumnà 'vest' n'han fin oz chattà la via - saja quai en la pratica u tras in instrumentari da dretg che garanteschia ils dretgs da las minoritads - la via che maina ad ina convivenza en pasch. L'artg sa splega dals bascs da l'Atlantic fin als Curds al cunfin vers l'Asia Pitschna. Dapi la fin da la davosa guerra mundiala datti in'organisaziun europeica che sa dat fadia da reunir las minoritads, da defender lur dretgs e da star en per il svilup da quests dretgs cun meds democratics. A la UFCE, l'Uniun federala da las cumunanzas europeicas fan part oz ca. 70 cumunanzas minoritaras, t.a. er la Rumantschia, represchentada tras la Lia Rumantscha. Las activitads da l'UFCE: Ella pussibilitescha il dialog tranter las minoritads, dà a quellas in prestige politic (quai ch'è impurtant là nua che minoritads vegnan persequitadas), ella organisescha viadis da studi ed elavurescha expertisas, ella vegn resguardada sco partenaria competententa e represchentativa tar las organisatiuns internaziunalas (dapi in pèr onns ha ella obtegnì il status consultativ en il Cussegl da l'Europa). Ina grond'activitad sviluppa ella sin il champ dal dregt internaziunal, nua che l'UFCE pretenda cun insistenza ch'ins resguarda en l'instrumentari internaziunal sper ils dretgs individuals er dretgs collectifs. Be sin basa da dretgs collectifs sa lascha iniziar il dialog che po prevegnir a violenza e manar a soluziuns da convivenza basadas sin il respect dals dretgs umans e da la democrazia. L'UFCE salva la radunanza da delegads ed il 40avel congress internaziunal questa primavaira dals 25 fin ils 28 da matg a San Murezzan. Represchentants prominents da la organisaziun internaziunalas sco il Cussegl d'Europa, l'OSCE e l'UE vegnan a dar pled e fatg areguard las perspectivs ed ils sforzs che vegnan fatgs per garantir a las minoritads ils medems dretgs sco quai che gjaudan las majoritads. Per turnar tar il tema da questa **Babylonia**: Uschè bleras minoritads sco la fin da matg a San Murezzan na vegni a dar en nagins auters lieus da la Svizra.

Romedi Arquint

Georges Lüdi
Université de Bâle

Les migrants comme minorités linguistiques en Suisse ?

Un des facteurs de transformation linguistique et culturelle des plus importants est donné par la migration. Ce fait accompagne l'analyse de Georges Lüdi qui, partant de la manière par laquelle on essaie d'affronter le problème des alloglottes en Suisse, brosse le tableau, différencié, de l'usage des langues sur le territoire national. La discussion de la relation qui s'instaure entre langue d'accueil et langue d'origine permet à l'auteur d'exclure la formation de nouveaux îlots alloglottes. Par contre on constate une intégration plus complexe aboutissant à des structures sociales "en réseau" et à la naissance de répertoires linguistiques plurilingues. (Réd.)

Introduction*

Il y a quelques temps, un juge fédéral américain faisait sensation en obligeant une communauté locale à prodiguer, aux frais du contribuable, un enseignement en espagnol à des enfants d'immigrés latinoaméricains. Il argumentait que le droit à l'éducation, reconnu comme droit humain, ne se limitait pas au droit d'assister à un enseignement en anglais, si cette langue était incompréhensible pour les enfants en question, et ceci indépendamment du fait que ce fût la langue usuelle, voire officielle du pays. Selon ce juge le droit à l'éducation implique le droit de l'enfant à la recevoir dans sa langue. Ajoutons que ce jugement ne fait nullement l'unanimité parmi les juristes, qui soit le rejettent complètement, soit ne veulent l'accepter qu'à condition qu'il existe une communauté linguistique minoritaire. Le débat est en cours. Pourrait-il avoir des conséquences pour la Suisse?

Jusqu'à ce jour, la protection des minorités linguistiques se limite, en Suisse, aux minorités nationales, voire cantonales. Et cette protection est restreinte aux territoires linguistiques respectifs (avec un débat ouvert sur le fait de savoir si les frontières de ces territoires doivent être historiques, démographiques ou politiques; voir les débats dans *Babylonia* 2/1, 1994). Le 50,2% des italophones et le 51,3% des romanchophones qui vivent en dehors du territoire ne bénéficient ainsi d'aucune protection particulière. Et une proposition du Conseil fédéral visant à protéger les langues minori-

taires sur l'ensemble du territoire national a été rejetée par le Parlement. Le problème se pose d'une autre manière encore pour les langues déterritorialisées issues de l'immigration. Il est bien connu — et le Gouvernement fédéral l'a réaffirmé en 1991 — que “[la] mobilité croissante de la population (...) a (...) conduit à une destabilisation de la situation des langues”, et que “même si en Suisse domine encore l'image traditionnelle d'un pays composé de plusieurs régions culturellement et linguistiquement homogènes, (...) l'homogénéité de nos aires culturelles n'existe plus”. L'exigence d'une assimilation totale des alloglottes s'explique, dit encore le Conseil fédéral, “par la peur qu'éprouve toute communauté face à de nouveaux arrivants (...), [mais] ruine tout espoir de parvenir à une bonne entente entre les divers groupes linguistiques”. Suivait un plaidoyer courageux en faveur d'une ouverture linguistique: “Le plurilinguisme devrait être davantage encouragé, et ce non seulement dans

* Les résultats présentés dans ce papier proviennent d'un programme d'analyse des données du recensement fédéral de la population 1990, initié et subventionné par l'Office Fédéral de Statistique, dans le cadre duquel l'auteur coordonne, ensemble avec Sandro Bianconi, Bernard Cathomas et Iwar Werlen, le projet “Les langues en Suisse”. Un volume avec des résultats plus complets, à paraître dans la série “Statistique de la Suisse” de l'OFS, est en préparation.

l'optique de la liberté de la langue et de l'épanouissement personnel, mais également parce qu'il constitue un facteur essentiel de rapprochement entre les langues et les cultures." (Conseil fédéral, 1991).

De son côté — et sans toucher par ailleurs à la priorité absolue de la langue territoriale comme langue de la scolarisation —, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, de son côté, a non seulement insisté sur la nécessité de soutenir substantiellement les enfants migrants dans leur effort pour acquérir la langue d'accueil, mais a aussi reconnu le bienfondé des revendications visant à maintenir et renforcer leur compétence en langue d'origine (CDIP 1985).

S'agirait-il, ici, d'un premier pas en direction de la reconnaissance d'un statut de minorité linguistique pour les alloglottes en Suisse?

Les données démographiques

Pour comprendre les enjeux de cette question, il est bon de se remémorer la situation démographique. On sait qu'il y avait, en 1990, 1'246'000 étrangers en Suisse, c'est-à-dire 18,1% de la population totale (Recensement fédéral, 1990). Mais dans la perspective que nous adoptons ici, ce chiffre n'est pas pertinent, puisqu'il ne dit rien sur les langues (beaucoup d'étrangers parlent la langue du territoire, de nombreux Suisses ne le font pas). Les *alloglottes*, c'est-à-dire les personnes qui vivent dans un des quatre territoires linguistiques sans que la langue territoriale soit leur langue principale, se composent donc de deux ensembles différents:

(a) les locuteurs de langues non nationales

Leur pourcentage a fortement augmenté pendant les dernières décennies, montant de 0,7% en 1950 à 1,4% en 1960, 4,3% in 1970, 6% en 1980 et

8,9% en 1990. En 1990, 613'550 personnes déclaraient une langue non nationale comme leur langue principale. Parmi eux, 19% parlaient une langue espagnole, 18% une langue slave du Sud, 15,3% le portugais, 10% une langue turque, 9,9% l'anglais et 5,8% l'albanais. Les locuteurs de chacune de ces langues sont plus nombreux que les locuteurs de la quatrième langue nationale, le rhétoromanche (39'632 personnes).

Leur répartition sur l'ensemble du pays est très inégale. Pour les cantons, les pourcentages varient beaucoup. On trouve en tête Genève (18.7%), Vaud (12.5%), Bâle-Ville (12.1%) et Zurich (9.9%) tandis que le Tessin (5.4%), Obwald (5.3%), le Jura (4.8%), Nidwald (4.6%) et Uri (4.5%) occupent les dernières positions.

(b) les locuteurs des langues nationales en dehors de leurs territoires

Leur nombre est en baisse depuis plusieurs années. Voici les chiffres:

allemand	135'457	3,1%
français	85'146	6,4%
italien	279'273	53,3%
rhétoromanche	20'332	51,3%
total	520'208	8,3%

(Nombre et pourcentage des locuteurs des langues nationales en dehors des territoires respectifs, source: OFS, Recensement

fédéral, 1990)

Sur l'ensemble du territoire national il y a par conséquent plus de 1'100'000 alloglottes, avec une proportion un peu plus grande en Suisse romande et dans le territoire romanchophone: Les alloglottes sont particulièrement nombreux dans les grandes villes, qui présentent des pourcentages encore plus élevés:

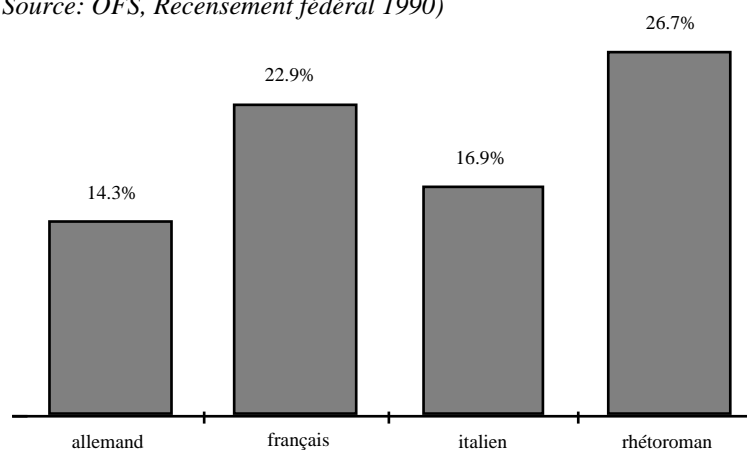
Genève	34,3%
Lausanne	25,5%
Bâle	23,0%
Zurich	22,9%
Berne	19,1%
Winterthur	18,2%
Saint-Gall	17,6%
Lucerne	15,7%

(Pourcentages des locuteurs alloglottes dans les plus grandes villes de Suisse, source: OFS, Recensement fédéral, 1990)

A l'intérieur des villes, des différences importantes existent entre les quartiers. Dans le quartier populaire de Bâle Matthäus, il y a ainsi 40,2% d'alloglottes tandis que ce taux descend à 19,9% dans le quartier bourgeois Bruderholz (voir Lüdi, 1994, p. 12).

Se pose alors la question du statut de ces alloglottes. Revendiquent-ils l'étiquette de 'minorité linguistique'? Leur

Graphique 1: Pourcentage d'alloglottes par région linguistique (Source: OFS, Recensement fédéral 1990)



comportement les désigne-t-il comme tels indépendamment de leur statut légal, voire de leurs revendications?

Qu'est-ce qu'une minorité linguistique ?

Il n'existe aucune définition internationalement reconnue de 'minorité linguistique' comme l'a souligné Peter Nelde lors de la *IVe Conférence sur le droit et la langue* du 14 au 17 septembre 1994 à Fribourg. Si presque tout le monde est d'accord pour affirmer qu'il ne s'agit en aucun cas d'une simple question statistique, aucun consensus n'existe quant aux critères définitoires précis. Nous nous en tiendrons donc, ici, à l'ancienne définition de Capitant pour lequel la notion de *minorité* a pris, au XXe siècle, le sens juridico-politique de "collectivité de race, de langue ou de religion, caractérisée par un vouloir-vivre collectif, englobée dans la population majoritaire d'un Etat dont les affinités tendent à l'éloigner" (Capitant 1936, repris par les dictionnaires *Robert*). L'emploi du terme *minorité linguistique* connote par conséquent d'une part une relation de minorisation entre la langue, voire la communauté dominante et la langue, voire le groupe dominé (qui pourrait être, statistiquement parlant, majoritaire comme l'étaient les langues indigènes pendant la période de la colonisation), d'autre part des revendications sur le plan de la juridiction linguistique (droit d'employer une langue en public et vis-à-vis des institutions de l'état, de l'enseigner, de l'employer comme première ou unique langue d'enseignement, etc.) et de la planification linguistique (standardisation et officialisation de langues minoritaires, protection de langues minoritaires comme patrimoine national, etc.). Quand on parle de *collectivité de race, de langue ou de religion*, on sous-entend en outre l'existence d'une histoire commune, d'une volonté de se souvenir de ses

origines, d'un discours historiographique.

Personne ne doute que les Rhéto-romans ou les Haut-Valaisans, pour ne citer que deux exemples, correspondent à cette définition. Mais les communautés migrantes? De nombreux indices portent à croire qu'elles correspondent, dans certains cas et du moins partiellement, à la définition esquissée (voir Lüdi, 1990 pour une discussion). Et leur statut de minorité, impliquant le droit au maintien et à la cultivation de la langue d'origine avec l'aide du système éducatif de la société d'accueil, est internationalement de mieux en mieux accepté comme en témoigne l'emploi du terme 'community languages' en Australie et aux Pays-Bas (Clyne, 1991; Extra/Verhoeven 1993). Par contre, en Suisse comme dans les pays européens immédiatement voisins "...les débats actuels sur l'intégration des immigrés avec leurs spécificités culturelles et linguistiques ne semblent pas encore augurer pour [eux] (...) l'emploi de la notion de minorités linguistiques" (Jerab, 1988, 58). Ceci surtout pour trois raisons:

- il s'agirait d'un phénomène de trop courte durée (les migrants sont censés retourner dans leurs pays d'origine

lorsque certaines conditions — matérielles et/ou politiques — sont remplies);

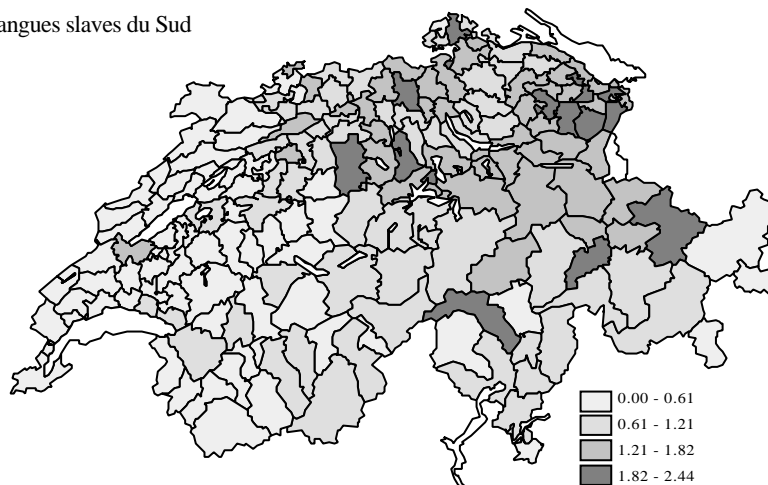
- il s'agirait de ressortissants d'autres pays ne bénéficiant pas des mêmes droits que les indigènes;

- les droits territoriaux historiques des langues d'accueil seraient violés.

En d'autres termes, le statut — plutôt valorisant — de minorité linguistique est actuellement, en France et dans beaucoup d'autres pays d'européens, réservé aux autochtones et refusé aux immigrés. On ferme pour ainsi dire les yeux envers ce que l'on a parfois appelé pudiquement des *minorités linguistiques personnelles* (Mackey, 1983), issues de mouvements migratoires d'origines diverses (réfugiés, travailleurs immigrés, fonctionnaires coloniaux rapatriés, etc.), pour la langue desquelles on a proposé récemment le terme plus approprié de *langues déterritorialisées des communautés en immigration* (Vermes, 1988). Ainsi, ces populations sont-elles caractérisées "par un traitement inégalitaire, voire discriminatoire par rapport aux autres groupes sociaux" (Benattig, 1987, 111). On peut donc tout au plus parler, avec Poggeschi (1994), de 'minorités linguistiques non reconnues'...

Carte 1: densité des langues slaves du Sud par district (Source: OFS, Recensement fédéral 1990)

Langues slaves du Sud



Des îlots alloglottes ('Sprachinseln') en Suisse ?

Dans les pays d'immigration classiques, on connaît bien le phénomène que des groupes de migrants s'isolent de la population d'accueil environnante et maintiennent leur langue et leurs coutumes pendant des générations. C'est surtout le cas si l'émigration a eu lieu sous la contrainte, pour des raisons religieuses. Des groupes mennonites alémaniques dans le Jura

francophone, mais aussi des villages de Valsers au Tessin et dans les Grisons témoignent, dans notre propre pays, du même phénomène. Ils forment des îlots alloglottes ('Sprachinseln'). Traditionnellement, ceux-ci étaient définis comme "punktuell oder flächenhaft auftretende, relativ kleine geschlossene Sprach- und Siedlungsgemeinschaften in einem anderssprachigen, relativ grösseren Gebiet" (*Lexikon der Germanistischen Lin-*

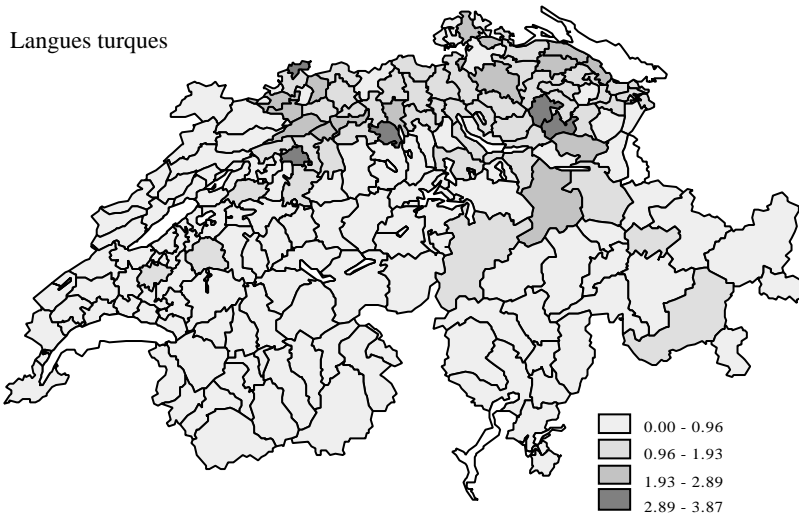
guistik, 1980). Il est évident que cette définition ne peut plus convenir à la situation migratoire moderne. On a donc proposé récemment une définition plus sociolinguistique, qui met l'accent non plus sur l'homogénéité territoriale, mais sur les comportements linguistiques: "Eine Sprachinsel ist eine durch verhinderte oder verzögerte sprachkulturelle Assimilation entstandene Sprachgemeinschaft, die — als Sprachminderheit von ihrem Hauptgebiet getrennt — durch eine sprachlich/ethnisch differente Mehrheitsgesellschaft umschlossen und/oder überdacht wird, und die sich von der Kontaktgesellschaft durch eine die Sonderheit motivierende soziopsychische Disposition ausgrenzt bzw. von ihr ausgegrenzt wird." (Mattheier, 1994, 334)

L'une ou l'autre de ces définitions s'applique-t-elle à l'un ou l'autre des groupes migrants en Suisse ?

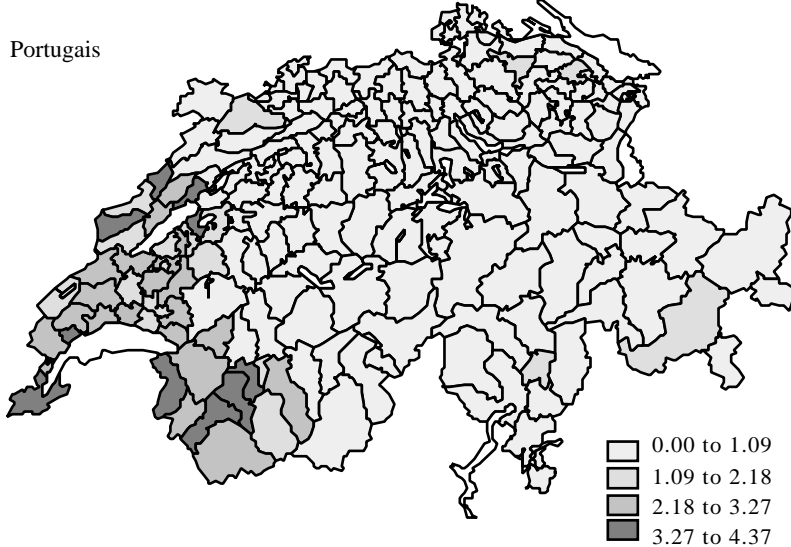
Un premier regard à la diffusion des langues déterritorialisées sur l'ensemble du pays montre qu'il existe bien certaines différences de distribution. Ainsi les Lusophones se concentrent en Suisse romande, les locuteurs des langues turques et slaves du Sud en Suisse alémanique avec, en plus, de grandes disparités régionales comme l'illustrent les cartes de densité 1 à 3. Le "territoire linguistique" du turc offre un exemple intéressant avec une espèce de faucille allant de Glaris au lac de Constance, avec des "îlots" dans le Nord-ouest de la Suisse et Bâle comme "capitale" cachée.

A en croire la presse, la formation d'îlots alloglottes serait déjà très avancée: "In Kleinbasel ist Klein-Istanbul. Wie leben die letzten Schweizer hier?", demandait la *Weltwoche* (Nr, 43, 27.10.94, p. 25). Un peu plus différenciée, la *Basler Zeitung* constatait, quelques mois plus tôt, l'existence, dans le quartier Klybeck, d'une "orientalische Händlerkultur", c'est-à-dire d'une densité de magasins turcs ne trouvant son pareil nulle part

Carte 2: densité des langues turques par district (Source: OFS, Recensement fédéral 1990)



Carte 3: densité du portugais par district (Source: OFS, Recensement fédéral 1990)



ailleurs en Suisse et justifiant l'appellatif 'Little Istanbul' (Nr. 54, 5.3.94, p. 21).

Mais une analyse détaillée de la situation statistique à Bâle ne justifie pas de tels affirmations alarmistes.

L'exemple de la ville de Bâle montre en effet qu'il n'existe nulle part une concentration locale telle que les locuteurs formeraient une majorité ou au moins une minorité substantielle dans certains quartiers, créant ainsi les conditions pour des réseaux sociaux unilingues denses et multiplexes favorisant un retardement de l'intégration linguistique cité plus haut. En effet, les migrants alloglottes sont doublement minorisés: d'une part par la société d'accueil englobante, d'autre part parce qu'ils représentent des petits groupes dispersés, même si ceux-ci cohabitent avec d'autres petits groupes de migrants alloglottes d'autre provenance.

Le graphique 2 montre la répartition des langues principales sur les quartiers de la ville:

- la répartition des Germanophones

est plus ou moins égale sur tous les quartiers;

- les Anglophones et les Francophones présentent une répartition nettement différente de celle des autres langues;

- toutes les autres langues se concentrent dans les mêmes quartiers à haut pourcentage d'étrangers, mais avec de petites différences:

- les valeurs maximales sont dans le Klybeck et à Kleinhüningen pour les Italophones, dans le Klybeck et le St. Johann pour les Hispanophones, dans le Matthäus, le Clara et le Gundeldingen pour les langues slaves;

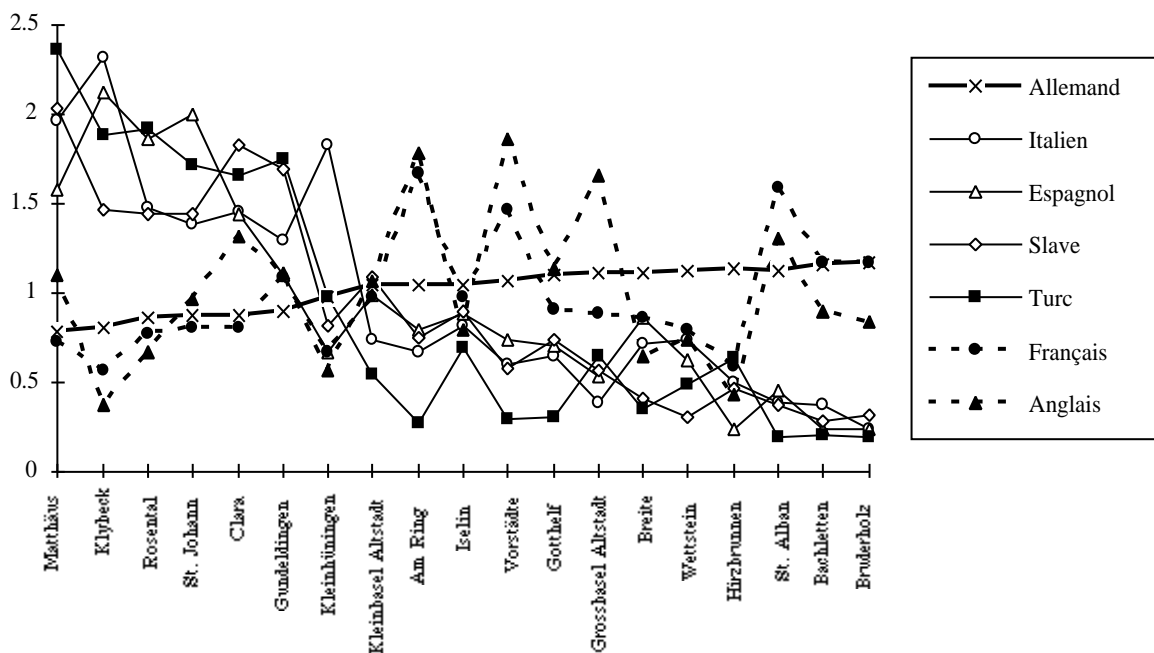
- une répartition moins homogène chez les Turcs, avec des pointes dans le Klybeck, le Rosental et le Gundeldingen, indique une tendance plus grande à se regrouper que pour les autres groupes linguistiques.

L'interprétation de ces graphiques ne laisse pas de place au doute: Les données du recensement fédéral 1990 prouvent que les alloglottes de même origine ne forment pas des îlots alloglottes dans le sens géographique

du terme. Les valeurs de densité indiquent que c'est d'abord le statut socioéconomique et non pas la langue d'origine qui détermine le quartier dans lequel un migrant va habiter. Ainsi, des familles de langues et de cultures différentes, mais de statut socioculturel similaire, cohabitent dans les mêmes immeubles. Les quartiers de Bâle ne sont pas unilingues, mais plurilingues et multiculturels.

Il est vrai que cette distribution ne favorise pas, certes, la ghéttoisation et l'intégration retardée, mais qu'elle ne les empêche pas non plus vraiment. Il va donc falloir nous poser, en plus, la question du maintien ou de la perte de la langue d'origine, voire de l'acquisition de la langue d'accueil. D'une manière générale, la plupart des migrants ont des projets de migration à durée réduite. Ils ne convoitent pas nécessairement la naturalisation. S'ils envoient leurs enfants à l'école locale, c'est comme mesure de transition (et en voulant leur donner la meilleure scolarisation possible). En prévision du retour, on tente de main-

Graphique 2: Densité des locuteurs des langues principales majeures parlées à Bâle (Source: OFS, Recensement fédéral 1990)



tenir et de cultiver la langue d'origine, souvent avec l'aide explicite des pays d'origine. Et ces tentatives sont de plus en plus ouvertement favorisées et soutenues par le système éducatif d'accueil. On peut en conclure à ces projets d'éducation bilingues, implicites ou explicites.

Quelles sont alors les conséquences des contacts quotidiens avec la langue d'accueil? Les données du Recensement fédéral 1990 (qui relevait, pour la première fois, les langues parlées en famille et au travail) offrent, là aussi, des premières réponses.

On connaît bien le modèle sociolinguistique "des trois générations" pour expliquer le changement de langue dans des communautés migrantes: selon ce modèle, la première génération acquerrait une compétence réduite en langue d'accueil, la deuxième génération développerait un bilinguisme plus ou moins symétrique, la troisième n'aurait plus qu'une compétence rudimentaire dans la langue d'origine des grands-parents et la quatrième (au plus tard) serait unilingue en langue d'accueil. On sait par ailleurs que certaines communautés migrantes résistent mieux que d'autres à la pression de la langue d'accueil (Clyne, 1982; Romaine, 1989). Leur vitalité ethnolinguistique serait soutenue par un support institutionnel, un statut élevé et une concentration démographique (Taylor, 1977).

Si l'on veut mesurer l'intégration, voire l'assimilation linguistique des migrants à l'aide de réponses sur la langue principale et sur les langues d'usage (au travail et en famille), on doit partir de l'hypothèse que la langue d'accueil s'ajoute à la langue d'origine (et peut, à la longue, la remplacer) en plusieurs étapes:

(1) La langue d'accueil est intégrée dans le répertoire linguistique comme langue d'usage au travail (ensemble avec la langue d'origine ou même exclusivement);

(2) la langue d'accueil est introduite dans le domaine de la famille (sous

forme d'alternance entre les deux langues ou exclusivement);

(3) la langue d'accueil remplace la langue d'origine comme langue principale, mais cette dernière est toujours employée comme langue d'usage en famille;

(4) la langue d'origine n'apparaît plus dans le répertoire d'une personne d'origine alloglotte.

L'analyse des chiffres de 1990 ne permet évidemment pas, et de loin, de suivre avec précision ces mouvements dans la mesure où elle ne repose que sur une prise de vue instantanée d'une situation mouvante. Deux premières constatations peuvent pourtant être dérivées de ces observations:

(a) *L'intégration de la langue d'accueil dans le répertoire du migrant est assez rapide.*

Dans la partie francophone de la Suisse, où le taux d'emploi du français dans la vie professionnelle est très élevé (95,5%), les alloglottes (c'est-à-dire les personnes avec une autre langue principale que le français) le déclarent particulièrement souvent, avec pourtant des différences entre les langues d'origine: les italophones sont les champions du

bilinguisme, les anglophones sont les plus réticents à parler français:

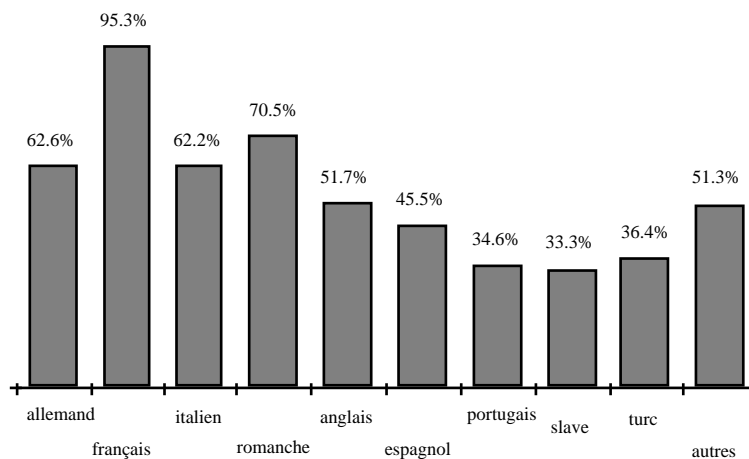
Italien	94.9%
Espagnol	92.5%
Turc	92.3%
Allemand	91.9%
Romanche	90.8%
Portugais	89.8%
Slave du Sud	89.5%
autres	88.5%
Anglais	79.7%

(Français langue d'usage au travail par langue alloglotte principale, source: OFS, Recensement fédéral 1990)

La communication au sein de la famille résiste évidemment mieux à la pression de la langue d'accueil, mais, là encore, le taux d'intégration de la langue d'accueil n'est pas négligeable. Le graphique 3 indique le taux d'emploi du français comme langue d'usage en famille (exclusivement ou ensemble avec la langue d'origine) selon la langue principale.

Cette fois-ci, les différences entre les groupes linguistiques sont visiblement plus importantes. Si l'on veut considérer la pénétration de la langue d'ac-

Graphique 3: Pourcentage des locuteurs des langues principales les plus fréquentes parlant le français à la maison (Source: OFS, Recensement fédéral 1990)



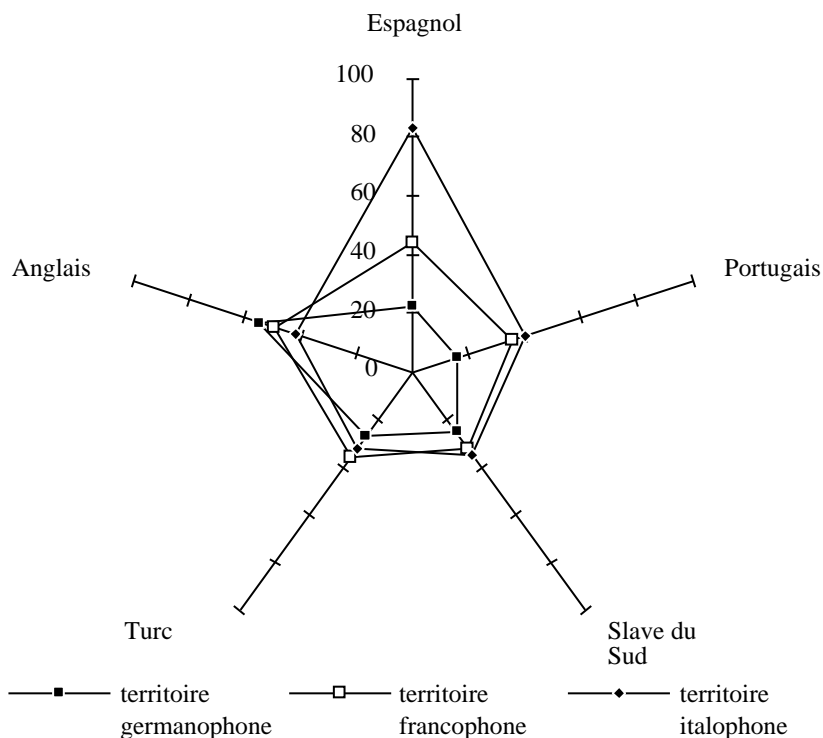
cueil dans la famille comme un indice d'un changement de langue, les locuteurs du portugais, du slave et du turc feraient preuve d'une plus grande loyauté linguistique envers la langue d'origine, les romanchophones seraient les plus enclins à abandonner leur langue (mais il faudrait évidemment tenir compte d'autres variables comme la durée de la migration, l'âge, etc.).

(b) Des différences importantes existent non seulement entre les groupes linguistiques immigrés, mais aussi entre les régions linguistiques suisses.

En effet, si toutes les langues ne s'intègrent pas aussi facilement, les régions linguistiques développent, en plus, une force d'attraction plus ou moins forte. Par exemple 77,4% des hispanophones vivant dans le territoire linguistique italien, mais seuls 47,2% de ceux vivant dans le territoire français et 26,6% de ceux vivant en Suisse alémanique parlent la langue d'accueil respective à la maison. Antonini/Franceschini (1994) ont représenté cet état de fait à l'aide d'une étoile (les rayons représentent les langues déterritorialisées, les cercles concentriques sont formés par les pourcentages de locuteurs de ces langues parlant la langue d'accueil en famille dans chacune des trois grandes régions linguistiques du pays (les alloglottes sont trop peu nombreux dans le territoire linguistique romanche pour pouvoir être intégrées dans ce graphique):

D'une manière générale, les alloglottes présentent une plus grande loyauté linguistique face à l'allemand que face aux autres langues. A la suite de l'hypothèse présentée ci-dessus, on pourrait parler d'un indice d'une perte de langue d'origine plus rapide dans les régions latines qu'en Suisse alémanique. Comme l'expliquait une mère germanophone vivant au Tessin: "*Die Kinder sprechen nur italienisch. Im Tessiner Dorf, wo wir wohnen, sind*

Graphique 4: Emploi de la langue d'accueil à la maison par langue principale et région linguistique (Source: OFS, Recensement fédéral 1990)



die Deutschschweizer nicht sehr beliebt, Zucchini nennt man sie (...). Und da wollen die Kinder sich nicht durch die Sprache ausgrenzen lassen." (TA Magazin, 17.9.94, 55) On conclura de ces données que les locuteurs d'autres langues emploient très largement la langue d'accueil dans leur vie quotidienne et qu'il serait faux, dans cette perspective aussi, de craindre la formation d'îlots alloglottes. La tendance au maintien de la langue d'origine est pourtant plus marquée en Suisse alémanique et auprès des locuteurs des langues turques et slaves. C'est ici, si jamais, qu'on pourrait détecter un tout premier début d'intégration retardée. Mais il est évidemment bien trop tôt pour vouloir accorder une importance précise à ces chiffres.

Une étude de cas

Une enquête auprès de migrants francophones à Bâle, mandatée par le Fonds national dans le cadre du PNR 21 (voir Lüdi/Py et al., 1994 pour des résultats complets), apporte une nuance supplémentaire à ces résultats dans la mesure où elle a permis de montrer qu'une langue d'origine commune ne suffisait pas pour former une "communauté linguistique minoritaire" en région d'accueil, mais que les francophones ayant migré à Bâle choisissent des solutions différentes à leurs problèmes langagiers et identitaires, solutions qui sont élaborées, testées — et ajustées à des besoins nouveaux et divers — dans l'interaction.

Le questionnaire employé contenait en particulier des questions concernant l'affiliation identitaire et le comportement langagier. Son dépouillement ainsi qu'une enquête qualitative

auprès du même type de migrants a permis d'isoler quatre options identitaires typiques:

(1) *Francophone*: Référence à une communauté langagière et culturelle internationale à laquelle appartiennent potentiellement tous les locuteurs du français en région d'accueil

(2) *Romand*: Référence à l'identité "historique" en région d'accueil

(3) *Suisse/Européen*: Référence à un espace culturel englobant et la région d'origine et la région d'accueil, qui accorde une importance mineure aux langues dans la constitution de l'identité

(4) *Romand de Bâle*: Revendication de racines en région d'accueil avec référence simultanée à la langue d'origine et à l'identité historique.

(5) *Bilingue*: Identité linguistique double avec référence simultanée à la langue (et culture) d'accueil et à la langue (et culture) d'origine.

La première surprise fut de voir que seuls 48,1% des locuteurs du français de nationalité suisse à Bâle (contre

69,9% auprès des étrangers et 62,0% auprès d'un groupe de contrôle à Neuchâtel; les informateurs pouvaient cocher plusieurs choix) revendiquaient une identité "francophone" qui se révéla donc représenter un choix identitaire parmi d'autres. En croisant systématiquement la variable identitaire avec le comportement langagier, nous avons pu montrer que ces options identitaires déterminent des choix de langue différents dans toute une série de situations. En d'autres termes, la corrélation entre le comportement langagier — en particulier l'intégration de la langue d'accueil dans le répertoire du migrant — et les revendications identitaires est hautement significative. Le graphique 5 retient trois situations types: "en famille" (fam), "avec des amis" (amis) et "pour demander un renseignement à un inconnu dans la rue" (rens), où les informateurs pouvaient chaque fois indiquer s'ils employaient le français (fr) et/ou l'allemand (alm) et/ou le suisse allemand (sa) et/ou

l'anglais (angl):

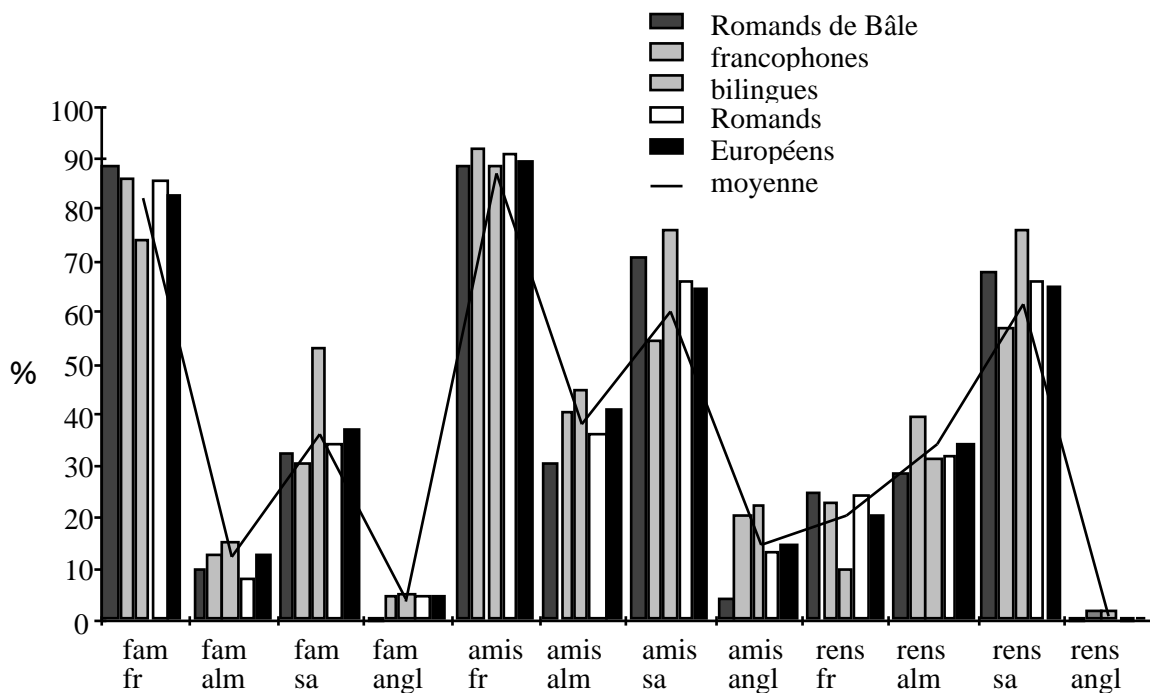
Voici quelques résultats de détail:

- La francophonie fondamentale de toutes les personnes interrogées se manifeste dans un taux uniformément élevé de français avec les amis (en moyenne 87,4%). Par contre, des partenaires alloglottes et des enfants plus ou moins bilingues mènent à des différences visibles pour le français comme langue en famille (88,6% pour les "Romands de Bâle" contre 74,3% pour les "bilingues").

- Des valeurs très basses pour l'anglais en famille (moyenne 3,7%) et pour demander un renseignement (moyenne 1%) manifestent le rôle marginal de cette langue pour la migration francophone.

-Les réponses à la question concernant la langue dans laquelle on demande un renseignement dans la rue témoignent de l'évaluation des compétences en français de la population d'accueil (qui n'est pas très élevée), mais aussi des compétences variables des informateurs eux-mêmes (alle-

Graphique 5. Choix de langue en fonction de la situation et des revendications identitaires (Source: Enquête Fonds national 1987/88)



mand et suisse allemand).

- Les taux d'emploi différenciés pour le suisse allemand selon les situations (taux très bas en famille et très haut pour demander un renseignement chez les "Romands de Bâle", taux très élevés pour les deux situations chez les 'bilingues') prouvent que la maîtrise et l'emploi ne vont pas nécessairement de pair et que la décision de parler ou non une langue dans une situation, en particulier en famille, relève bien d'un choix identitaire et non pas uniquement d'une origine commune et/ou de la compétence linguistique.

Ajoutons que les informateurs avaient la possibilité de cocher plusieurs options identitaires et qu'ils étaient nombreux à exploiter cette possibilité. Une identité différenciée, "plurielle" et manifestement plutôt la règle que l'exception dans une société plurilingue comme la nôtre (cf. Le Page/Tabouret-Keller, 1985: 243, Milroy, 1987: 115, Lüdi, 1992;). Voilà encore un argument contre l'hypothèse qui stipule que des migrants de langue d'origine identique vont se regrouper et former des communautés linguistiques minoritaires.

Conclusions

L'analyse de la dimension langagière de la migration dans des perspectives et avec des méthodes diverses converge vers un ensemble de conclusions:

- Si l'on peut observer, au macro-niveau national, un certain *regroupement des migrants en fonction de la langue d'origine*, celui-ci ne mène pas, au niveau des communes et des quartiers, à des îlots alloglottes dans le sens traditionnel, territorial du terme, mais à des structures sociales "en réseau".

- Des densités locales parfois assez élevées favorisent, certes, l'emploi de la langue d'origine dans ces réseaux, mais *la pression en direction de l'emploi de la langue d'accueil* est très

forte. L'analyse comparative des régions linguistiques manifeste toutefois des proportions différentes d'emploi de la langue d'accueil, révélant une capacité d'intégration décroissante dans l'ordre: territoire linguistique italien, français, allemand, rhéto-roman.

- Il en résulte des *repertoires linguistiques plurilingues*, ne comprenant pas seulement les langues d'accueil et d'origine respectives, mais aussi d'autres langues nationales, véhiculaires ou déterritorialisées. Cela ne représente pas seulement un capital symbolique important; les compétences linguistiques des migrants et, par là même, les mesures visant à renforcer celles-ci en langue d'accueil aussi bien qu'en langue d'origine, représentent aussi des bénéfices matériels tout à fait réels. Des recherches dans les sciences économiques ont en effet montré que favoriser le plurilinguisme augmente la compétitivité internationale de la société d'accueil et diminue en même temps les coûts sociaux de l'immigration (Grin, 1994). Force est alors de constater que ces ressources sont inégalement réparties sur l'ensemble du pays et que certains cantons, mais aussi certaines régions, plus unilingues que d'autres, bénéficient moins des avantages du plurilinguisme (tout en pouvant économiser, il est vrai, dans les frais que celui-ci produit, p.ex. dans le domaine des classes d'intégration).

- Or, des stéréotypes puissants véhiculent toujours une *vision unilingue de la Suisse plurilingue*. Cela a mené les administrations et les législateurs à privilégier fortement la défense de l'intégrité des territoires linguistiques au dépend des intérêts des "nouvelles minorités". Bien qu'ils aient été réfutés depuis des années, des préjugés contre le bi- et multilinguisme continuent par ailleurs à circuler et empêchent parents et systèmes éducatifs à choisir avec plus de conséquence encore la voie de l'éducation bilingue.

- On en viendra par conséquent à

exiger d'une part une nouvelle politique linguistique, cohérente et fondée sur ce que l'on peut savoir des coûts et bénéfices du plurilinguisme, mais d'autre part et surtout une multiplication des recherches mesurant ces coûts et bénéfices et évaluant les diverses mesures visant à optimiser la relation entre ces deux facteurs en fonction des divers "marchés linguistiques" sur le plan local ou cantonal, national et international.

Bibliographie

- BENATTIG, R. (1987): *Les migrants en Europe. Quel avenir éducatif et culturel?* Paris, L'Harmattan.
- CAPITANT, H. (1936): *Vocabulaire juridique*. Paris, PUF.
- CDIP (1985): *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère du 24 octobre 1985*. Berne.
- CLYNE, M. (1982): *Multilingual Australia. Resources - needs - policies*. Melbourne, River Seine Publications.
- CLYNE, M. (1991): *Community languages. The Australian experience*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CONSEIL FEDERAL (1991): *Message concernant la révision de l'article constitutionnel sur les langues (art. 116 cst.) du 4 mars 1991*. Berne, OCFIM.
- EXTRA, G./VERHOEVEN, L. (eds. 1993): *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
- GILES, H./BOURHIS, R./TAYLOR, D. (1977): *Towards a theory of language in ethnic group relations*, in: GILES, H. (ed.): *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London, Academic Press.
- GRIN, F. (1994): *Conséquences économiques de l'intégration linguistique des immigrants*. IVe Conférence internationale sur le droit et les langues: *Droit et langue(s) d'enseignement*, Fribourg, 14-17 septembre 1994.
- JERAB, N. (1988): *L'arabe des maghrébins. Une langue, des langues*, in: VERMES, G. (éd.): *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*. 2 vol., Paris, L'Harmattan, t.2, 31-59.
- LE PAGE, R. / TABOURET-KELLER, A. (1985): *Acts of identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LÜDI, G. (1990): *Les migrants comme minorité linguistique en Europe*, *Sociolinguistica* 4, 113-135.
- LÜDI, G. (1992): *Internal migrants in a multilingual country*, *Multilingua* 11/1, 45-73.
- LÜDI, G. (1994): *Qu'est-ce qu'une frontière linguistique?*, *Babylonia* 2/1, 1994, 6-17.
- LÜDI, G./Py, B. et al. (1994): *Fremdsprachig*

im eigenen Land. Wenn Binnenwanderer in der Schweiz das Sprachgebiet wechseln und wie sie darüber reden, Basel, Helbing & Lichtenhahn.
MACKEY, W. F. (1983): *The generalization of models of languages in contact*, in: NELDE, P.H. (éd.): *Theorien, Methoden und Modelle der Kontaktlinguistik*. Bonn, Dümmler.
MATTHEIER, K. (1994): *Theorie der Sprachinsel. Voraussetzungen und Strukturierungen*, in: BEREND, N./MATTHEIER, K. (Hrsg.): *Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig*. Frankfurt a/M, Lang, 333-348.
MILROY, L. (21987): *Language and social networks*. Oxford, Basil Blackwell.
POGGESCHI, G. (1994): *Les minorités linguistiques en Italie et les administrations locales*, IVe Conférence internationale sur le droit et les langues: *Droit et langue(s) d'enseignement*2. Fribourg, 14-17 septembre 1994.
ROMAINE, S.(1989): *Bilingualism*. Oxford, Blackwell.
VERMES, G. (éd. 1988): *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*. 2 vol., Paris, L'Harmattan.

Georges Lüdi

né en 1943 prof. de linguistique à l'Université de Bâle. Il a publié de nombreux travaux dans ce domaine et en particulier sur les problèmes du plurilinguisme et sur l'acquisition des langues étrangères.



p.a. GM distribution
Ch. d'Etraz 2 CH - 1027 Lonay
Tél. 021/8032626 Fax 021/8032629 (centrale)
Tél. 021/803 26 46 (directe Hatier)

Pubblicità Melisa

Multilingualism in Europe: Focus on the Netherlands

Ludo Verhoeven
Tilburg University

To date, political factors have been primarily responsible for determining the predominant model of literacy instruction for ethnic minority children both in the United States and in Europe. In this article, however, Ludo Verhoeven provides longitudinal research data and discusses the results of evaluation studies done in the Netherlands in an effort to develop convincing arguments in favor of biliteracy education in multi-ethnic societies. Among other things, the author argues against the prevailing “second language submersion approach” (i.e. direct literacy instruction in L2 in the case of ethnic minority children) and argues in favor of a “transitional L1/L2 approach” whose educational objective is to achieve a more positive orientation toward literacy in both L1 and L2. Verhoeven’s considerations on biliteracy education also have significant implications for second language acquisition in general. (Red.)

The migration of people around the world has a profound effect on language education in the host countries. When a speech community moves to a new environment the schools in that environment will have to help the immigrant children acquire language and literacy skills. Literacy can be taught in the children’s mother tongue and in the language spoken in the new environment. Whether one or more languages are used for instruction at school and which language and literacy abilities are taken as educational objectives for immigrant children depends on language education policies.

Ethnic communities are often confronted with the task of communicating in the dominant language of a majority environment in order to cope with daily life. Usually, this language is learnt as a second language. From a linguistic point of view ethnic minority people are often conceived of as ‘second language learners’. However, this conception is problematic for at least two reasons. First of all, not all members of ethnic minority groups acquire the dominant language of the majority environment successfully. In fact, L2 acquisition may come to a halt at a stage that is far removed from near-native competence. Secondly, the first language is taken into account as a potential source of (un)successful transfer in L2 acquisition, rather than a language variety in its own right. Language varieties of the countries of origin, being learnt in the process of primary socialization, can be used as

a vital instrument for in-group communication. These language varieties may therefore have an important value as symbols of ethnic identity.

Hornberger (1989) proposed a framework for understanding bilingual development in the individual by defining three continua: oral language-written language, reception-production and L1-L2 transfer. To a large extent the way of progress along these continua is dependent on the instructional alternatives offered to the learner. Different models of literacy instruction in a bilingual context may result in different skills on the part of the learner (cf. Hornberger, 1990). The effectiveness of several instructional alternatives has been discussed in many studies. It can be assumed that children who receive literacy instruction in a second language are faced with a dual task: besides the characteristics of written language, they will have to learn an unfamiliar language, partly referring to an unfamiliar cultural background. An essential question is to what extent the development of first and second language literacy skills proceeds interdependently. The interdependency hypothesis, brought forward by Cummins (1983; 1984), predicts transfer from L1 to L2, and also from L2 to L1, given positive conditions of exposure and motivation.

In the present paper the acquisition of language and literacy by ethnic minority children will be dealt with. Throughout the whole paper references will be made to the research

outcomes of current and recently completed studies on immigrant communities in the Netherlands. The first generation of these communities moved into the Netherlands during the seventies as foreign workers. The children of these immigrants are rarely given initial literacy instruction in their first language. In the vast majority of cases, instruction is conducted in Dutch from the first year of primary school. In the course of the curriculum some additional instruction is offered in their native language, for a few hours a week.

In the first part of the paper general trends in research on ethnic minorities in the Netherlands are discussed. In addition, recent outcomes on the language development in the largest ethnic communities are reviewed. First, the early acquisition of bilingual proficiency in minority children is examined. Special attention is given to the relationship between oral language acquisition, the development of metalinguistic awareness and emergent literacy. Then, the processes of learning to read in a second language are explored. It is investigated to what extent the processes of learning to read in a second language and in the native language can be compared. Furthermore, the relationship between bilingual development and school success is discussed. The notion of transfer in bilingual development throughout schooling is focused on. Finally, a perspective on language education for ethnic minority children is given.

Research trends

With respect to research on the language use in ethnic communities in the Netherlands, there is a clearly biased social and scientific interest in the dominant second language. Research questions on the status and use of ethnic community languages like the following ones, received only scant

attention:

-What varieties of ethnic community languages are used in oral and written communication, given various interlocutors, social settings and topics?

-What language attitudes towards the use of source and target languages can be observed within dominant and dominated communities?

-What interactions in terms of transfer and code-switching can be observed between dominant and dominating languages?

-How are ethnic community languages acquired in a dominant second-language environment?

-To what extent is there a tendency within ethnic communities to shift from the use of the ethnic group language towards the use of the second language?

This bias reflects the scientific interest in the literature on multilingualism in the rest of Europe and in the United States. In the Netherlands, there has been a rich philological tradition on non-indigenous languages, such as Turkish, Arabic and South Asian languages. However, the fact that these languages are spoken "here and now" has not led to a significant modification of a basically historical focus of research. A lack of affinity with methodological approaches followed in psycholinguistic and sociolinguistic research partly explains this lack of interest.

During the past decade, some changes have emerged across Europe to counterbalance this biased perspective (cf. Extra & Verhoeven, 1993a).

A landmark in scope and size was the *Linguistic Minorities Project* (1985), more recently followed up by a study of Alladina and Edwards on languages other than English in Great Britain. Similar studies came out on ethnic community languages in Sweden (Boyd, 1985) and France (Vermes, 1988). At the same time several studies have been published focusing on the status and use of specific ethnic

group language varieties, such as Finnish (Lainio, 1987), Serbo-Croatian (Pavlinic, et al., 1988) and Turkish (Johanson, 1990; Pfaff, 1991). Moreover, in periodically collected national population census data several questions on language use were included. In the Netherlands, a similar trend of growing interest in research on ethnic community languages can be perceived. Research projects are funded by local universities, by the Dutch Science Foundation, or by national, regional and local agencies, in particular ministries and large cities. The initial support came primarily from the latter agencies. The main accent was on short-term, policy relevant research. Only in recent years, more independent university-based research increased. However, long-term research programs starting from more fundamental questions still have a modest share. An exception is the recent support from the National Science Foundation for a research program on language change among Turks and Moroccans in the Netherlands, to be carried out by the linguistics departments at the universities of Tilburg and Nijmegen. The program aims at cross-linguistic comparison by varying both the source language (Turkish vs Moroccan-Arabic) and the age of informants (children vs adults). Moreover, the program takes a dynamic, process-oriented approach regarding two domains:

- first and second language development of children;

- language switch, shift and loss of adolescents and adults.

The first domain focuses on intragenerational processes of language change over time. The second domain focuses on intergenerational processes of language change over time. For a more detailed description of the aims and the methods in this research program see Extra and Verhoeven (1993b).

With respect to the research on ethnic community languages in the Nether-

lands several trends can be uncovered (Extra & Verhoeven, 1993c). First of all, sociolinguistic studies appeared, focusing on the use of the home language in various ethnic groups. In several studies the attitudes towards the use of Frisian have been examined. It was found that parental attitudes are generally favorable, and that parental attitudes are not related to the level of education or socio-economic status of informants. A favorable attitude towards the use of various non-indigenous languages was also demonstrated in a number of studies (e.g. Van de Wetering, 1986).

Second, several researchers focused on language policy, in particular on the policy on language use in education. In a study by Extra (1989) the position of non-indigenous languages in Dutch primary education was contrasted with the Frisian experience. He found a number of noteworthy differences with respect to the legislation of primary education in the two cases. Extra also compared the language policy towards bilingual education held by the Dutch authorities with the language policies held in other countries.

Third, in a number of studies the focus was on code-switching. The incorporation of Dutch elements into the Turkish speech of 4- to 8-year-old children was studied by Boeschoten and Verhoeven (1985, 1987). Boeschoten (1990) and Backus (1990) focused on code-switching among Turkish adolescents living in the Netherlands. Moreover, Nortier (1993) studied the code-switching behavior of Moroccan adolescents and adults. From a structural point of view, the studies revealed interesting results, indicating that constraints of grammatical integration, as formulated in previous studies with reference to the use of Spanish and English in the US, could be falsified.

Fourth, there has been a growing interest in the acquisition of ethnic group languages in the Dutch language sub-

mersion environment. In a number of small-scale studies Boeschoten and Verhoeven focused on the acquisition of Turkish in the age range from 4-8 (for an overview, see Verhoeven, 1991a). Schaufeli (1991) went into the first language development of Turkish children by the end of primary school. The acquisition of Moroccan-Arabic at school age was studied by Van de Wetering (1991). Furthermore, in a small number of projects the language results in bilingual experiments at primary school have been reported on. Wijnstra (1980), Teunissen (1986) and Verhoeven (1987) all came to the conclusion that bilingual education leads to no harm of second language acquisition, in spite of the smaller amount of time spent. Instead, positive effects could be evidenced, especially on the children's attitudes toward learning.

Finally, in several studies the question of language shift within ethnic communities was addressed. Weltens *et al.* (1986) presented a series of papers in which several relevant methodological issues are discussed. Empirical evidence on language shift taking place comes from Jaspaert and Kroon (1991).

Early bilingualism

Acquisition of bilingual proficiency

For many ethnic minority children first language (L1) starts from a favorable position. Its development benefits from rich input from the family and the neighborhood, but later the conditions of exposure to L1 may become very poor. At school the mother tongue is often banned; at best it constitutes only a minimal portion of the curriculum. Depending on the channels of language input in the home environment, a large variation in first and second language acquisition patterns among ethnic groups can be expected. In a recent study (Narain & Verhoeven, 1993; Verhoeven, et al.,

1993) we examined the patterns of first and second language development of 91 Turkish, 111 Moroccan and 104 Antillean children living in the Netherlands. In a longitudinal design, language data were collected at three moments of measurement: at the beginning of kindergarten, and after one and two years of instruction in school. Departing from a hierarchical structure of language proficiency, distinct tasks were administered, measuring equivalent phonological, lexical, syntactic and textual abilities in L1 and L2.

The Turkish children turned out to be by far dominant in L1 (especially at lexical, syntactic and textual tasks). Analysis of variance showed that the effects of Time and Language were significant for each task. The Moroccan children were also dominant in L1. With progression of time, however, the differences tend to become smaller. Analysis of variance showed that the effects of Time and Language were significant in all cases.

The language proficiency level of the Antillean children turned out to be much more balanced than that of the two former groups. From analysis of variance we learned that the effect of Time was significant for all measures. The effect of Language was only significant for phonological skills which were higher developed in L1. The interaction between the two effects was significant for all measures, indicating that with progression of time the skills in L2 developed faster than those in L1.

From the present study several conclusions can be drawn. First of all, it is clear that the patterns of bilingual development can be very different for different ethnic groups. In our study the Turkish children tend to be quite dominant in their mother tongue. The language proficiency levels of the Antillean children, on the other hand, tended to be much more balanced. The Moroccan children seem to take in an intermediate position. Different

socio-cultural factors may be responsible for these different patterns of development (see Verhoeven, 1991b).

Bilingual proficiency and metalinguistic awareness

With respect to cognition, it is also important to evaluate the consequences of bilingual development. In several studies it was shown that children who learn to use two languages at an early stage enjoy an advantage in a number of cognitive domains (for an overview see Bialystok & Ryan, 1985; Hakuta, 1986; Cummins, 1989). One particular domain is metalinguistic awareness, the conscious understanding and manipulation of the units of language. The awareness of linguistic form and content is crucial for grasping the written code.

In Narain and Verhoeven’s study (1993) we also explored the effect of bilingual development on Turkish, Moroccan and Antillean children’s metalinguistic awareness in Dutch. For each ethnic group the children were, according to their L1/L2 proficiency, divided into three subgroups: children with above average scores in both languages, children with above average scores in either L1 or L2, and children with below average scores in two languages. In addition, the mean

scores of children in the three subgroups on the following metalinguistic tasks, each consisting of 10 items, were compared: sentence analysis, phonemic segmentation, word blending, rhyme and word objectivation. Instructions for these tasks were given both in L1 and L2. The results are presented in Table 1.

It can be seen that for each ethnic group the children with a balanced level of bilingual proficiency tended to obtain the highest scores on the metalinguistic tasks. Within the Turkish group the differences in scores were significant for all the tasks under consideration, within the Moroccan group for sentence analysis, phonemic segmentation, rhyme and word objectivation, and within the Antillean group for all tasks, except sentence analysis. This part of the study seems to support the hypothesis that a more or less balanced level of bilingual proficiency enhances children’s metalinguistic awareness. As such, there is evidence for the assumption that the development of a high proficiency in two or more languages at an early stage leads to an advantage in the metacognitive domain.

Learning to read in a second language

Processual characteristics

Bilingual learners bring with them a quite specific information processing system containing two subsystems that are somehow geared to each other, aimed at the comprehension and production of oral and written information in L1 and L2, respectively.

Departing from this bilingual language user system, the question is in what ways the process of learning to read in a second language may be different from the process of learning to read in a native language. Three possibilities arise: by restricted background knowledge, by interference from L1 and by limited proficiency in L2. However, at the onset of literacy acquisition the influence of restricted background knowledge can be considered weak, because in the initial reading curriculum narratives are highly emphasized. Two possibilities remain. The question of interference has traditionally been investigated by conducting a contrastive analysis. Similarities and differences between two or more languages were taken as a starting point for the interpretation of second language learning problems. However, the debate on the role of interference in second language reading turned out

	sentence analysis	phonemic segmentation	word blending	rhyme	word objectivation
<i>Turks</i>					
Above average L1 and L2	5.63	4.67	7.67	6.41	6.92
Above average L1 or L2	5.67	2.53	4.24	4.94	5.59
Below average L1 and L2	4.50	1.55	2.95	4.41	5.14
<i>Moroccans</i>					
Above average L1 and L2	6.81	5.65	5.12	8.35	7.75
Above average L1 or L2	6.08	5.08	5.85	8.38	6.55
Below average L1 and L2	5.57	4.48	4.46	7.14	5.69
<i>Antilleans</i>					
Above average L1 and L2	6.25	3.21	4.46	8.54	7.75
Above average L1 or L2	5.68	2.23	2.91	7.23	6.55
Below average L1 and L2	5.50	0.44	1.06	6.13	5.69

Table 1: Mean scores of Turkish, Moroccan and Antillean 6-year-old children with varying language proficiency levels on metalinguistic tasks

to be far from conclusive (Shuy, 1979; Hall & Guthrie, 1982).

A newer way of looking at L2 learning problems is to refer to substantial similarities between the strategies employed in first language learning and those in second language learning. Such a design was used in a longitudinal study in which the processes of literacy learning of Turkish children in L2 Dutch were documented and compared with those of Dutch children in their mother tongue during the first two grades of primary school (see Verhoeven, 1987a, 1990a/b). The results of this study show that second language learners are less efficient in various subprocesses of reading and writing than their monolingual peers. Differences in efficiency were found both at the lexical level and at the discourse level of literacy tasks. It can be tentatively argued that owing to limited proficiency in the target language, second language learners have difficulty both in processes of lexical access and in using context. With respect to lexical access, it is interesting to note that the nature of such difficulties changed at different stages of development. At first, L2 learners had problems in

recoding graphemic strings, next in using orthographic constraints, and finally in attaining direct recognition. In addition to the finding that second language learners are less efficient in various subprocesses of reading Dutch, Verhoeven found that in the acquisition of both lexical abilities and discourse abilities first and second language learners relied on highly comparable strategies. At the lexical level it was concluded that the strategies first and second learners use in decoding and encoding isolated words are based on the graphonological structure of the target language Dutch. Moreover, the patterns of misreadings and misspellings in the two groups of learners turned out to be highly comparable. Universal characteristics were also evidenced with regard to the children's processing of discourse. An analysis of oral reading revealed no evidence of interlingual patterns. Moreover, it was found that semantic complexity does show comparable developmental features in first and second language learners with regard to the understanding of coherence, anaphoric and inferential devices in text.

In order to explain individual differ-

ences in second language reading in an L2 submersion context, the reading comprehension results of the 74 Turkish children were related to various learner variables. Groups of measures of the children's metalinguistic awareness, oral language proficiency, nonverbal cognitive skills and cultural orientation were separately related to their second language reading comprehension results. An attempt was also made to account for bottom-up and top-down factors in the second language reading process by relating reading comprehension abilities to the children's word reading abilities, their lexical knowledge and their syntax knowledge. The longitudinal relationship for reading comprehension was moderate, those for word reading ability, lexical knowledge and syntax knowledge were strong. From a cross-sectional point of view, the children's word reading abilities highly predict reading comprehension. At the end of grade 1, lexical knowledge and syntax knowledge can also be seen as substantial predictors of L2 reading comprehension. At the end of grade 2, the predictive power of syntax knowledge increased, while that of lexical knowledge decreased. Apparently, syntactic processing is extremely relevant in the initial stage of L2 reading when lexical knowledge is still minimal. However, it can be seen that lexical abilities by the end of the second grade becomes a significant predictor of word decoding ability. It can thus be concluded that children succeed better in word decoding as more lexical entries are available. It can also be seen that the children's nonverbal cognitive skill, as measured by Raven's Progressive Matrices, is only a moderate predictor of second language reading proficiency. Another moderate predictor of L2 reading was sociocultural orientation. However, it can be seen that there is a strong indirect influence of this variable given its strong prediction of children's oral L2 abilities.



Riccardo Köhli, Scuola Media, Lugano-Besso

In conclusion, during the first two years of reading acquisition in L2 bottom-up influences seem to be partly replaced by top-down influences. In comparison with research on L1 reading acquisition it seems that the transition from bottom-up to top-down processes passes relatively fast. Juel, Griffith & Gough (1986) found a low correlation between the abilities in listening comprehension and reading comprehension with monolingual children in the second grade. The early influential role of top-down processes in L2 reading can tentatively be ascribed to the large individual variation of learners as regards their oral L2 proficiency.

Causes of class repeating

The children's oral L2 proficiency also turned out to be a significant factor related to school success. Neither the age level, nor the cognitive growth of children explained the teacher's decision that the child should repeat first grade. The teacher's classification of successful and unsuccessful second language learners was much better explained from the children's (meta)linguistic proficiency in L2 at the end of the first grade. On a variety of oral and written proficiency tasks in L2 Dutch, the children who were advised to repeat first grade scored significantly lower than the other children. In a discriminant analysis, metalinguistic measures related to literacy, together with global L2 oral proficiency measures, were the most crucial factors in distinguishing between the two groups of children. Additionally, it was found that the classification of first grade repeat of second language learners can already be predicted from several L2-related measures at the onset of literacy instruction. Among these, phonemic discrimination and vocabulary size in L2 Dutch turned out to be the best predictors.

An important practical implication of this research is that the acquisition of

literacy in a second language requires a certain level of oral proficiency in that language. A minimum level of competency in these two variables seems to be a prerequisite at the onset of literacy instruction for grasping the alphabetical principle in an L2 submersion context. Children with limited L2 oral proficiency should be given the opportunity to build up elementary literacy skills in their mother tongue first.

Instructional alternatives

With respect to children's cognitive and social development, it can be argued that the acquisition of literacy will be facilitated if the instruction links up with his or her linguistic background. From a cognitive point of view, the transition from oral to written language can be seen as a critical event in the development of children. As Olson (1980, 1991) has pointed out, in written communication logical and ideational functions are primary, whereas oral communication has more informal characteristics. In oral communication the listener has access to a wide range of contextual cues which may clarify the intentions of the speaker, while in written communication such cues are almost completely absent. In a subsequent study Verhoeven (1991c) found that a transitional L1/L2 approach of literacy instruction may have beneficial effects. In two small-scale experiments it was found that a strong emphasis on instruction in L1 leads to better literacy results in L1 with no retardation of literacy results in L2. On the contrary, there was a tendency of L2 literacy results in the transitional classes being better than in the regular submersion classes. Moreover, it was found that the transitional approach tended to develop a more positive orientation toward literacy in both L1 and L2.

Bilingualism and school success

Attaining first language skills

Research conducted in the United States and Europe on the language and literacy levels of ethnic minority children indicate that they frequently lag behind their monolingual peers (cf. Cummins, 1991). Reports on National Assessment also give evidence that ethnic minority children in the Netherlands attain significantly lower literacy levels in Dutch than native Dutch children. In a study by Triesscheijn, Van den Bergh & Hoeksma (1985) it was shown that ethnic minority children scored lower on a variety of reading and writing tasks. The comprehension of informative texts turned out to be particularly difficult. In a recent assessment study it was estimated that about 15 percent of ethnic minority children can be called functionally illiterate in Dutch (Zwarts, 1990).

An interesting question is what level of first language proficiency will be attained by ethnic minority children in an L2 submersion environment. Owing to a restriction of language models in the community and lack of support for the mother tongue through educational institutions, a stagnation in L1 development can be expected. In a recent study we discovered that such does not necessarily need to occur (Aarts, De Ruijter & Verhoeven, 1994). In this study we collected oral and written language data of Turkish and Moroccan children by the end of primary school. The L1 proficiency of 263 Turkish and 222 Moroccan children in the Netherlands was compared with that of a reference group of 276 Turkish and 242 Moroccan peers in Turkey and Morocco respectively. The overall results are presented in Table 2.

From this part of the study it can be concluded that the pattern of literacy development in distinct ethnic groups can be highly different. In our case the Turkish children attained a biliteracy level with native-like performance in

Tasks	N items	Turkish children		Moroccan children	
		in NL	in T	in NL	in M
<i>Oral tasks</i>					
receptive vocabulary	31	77	85	60	91
understanding instruction	20	86	-	52	-
<i>Written tasks</i>					
decoding	35	96	96	79	95
spelling	35	57	76	30	64
sentence judgement	31	70	75	-	-
reading vocabulary	36	66	79	34	77
reading comprehension	19	59	53	50	91

Table 2: Mean percent correct scores on oral and written Turkish and Arabic language tasks of Turkish and Moroccan children in the Netherlands and in Turkey and Morocco

the mother tongue, and only a slightly lower literacy level in Dutch in comparison with their Dutch peers. The Moroccan children, on the other hand, obtained a relatively low literacy level in the ethnic group language and a moderate literacy level in Dutch. The results can partly be explained from different literacy practices in the two groups. Among the first generation Turkish immigrants it was estimated that about 15 percent of the men and 45 percent of the women were illiterate. Among the first generation Moroccan immigrants the estimates were 66.4 and 90.2 percent. Moreover, within the Turkish community a much greater number of written media in the native language is used than in the Moroccan community.

Bilingual proficiency and school progress

In the study by Aarts, et al. an attempt

was also made to explain individual differences in first and second language literacy levels of Turkish and Moroccan children in terms of learner, family and educational characteristics. For the Turkish group it was found that the variables of children's self-esteem, parental support, and the proportion of immigrant children in school explained about 38 percent of the variance in literacy scores. About 12 percent of the variance in their first language literacy scores was predicted by the variables of self-esteem and parental support. The variable of L1 instruction turned out to be another relevant predictor. For the Moroccan group parental support was the most relevant predictor, explaining 26 percent of the variance in Dutch literacy scores. About 34 percent of the variance in first language literacy scores was explained by the cultural orientation of the child and again parental

support. Out-of-school instruction in Arabic turned out to be another relevant predictor.

In the same study we found that the first language proficiency of Turkish and Moroccan children by the end of primary school was positively related with their success of participation in secondary school. As is shown in Table 3, there were positive correlations between factor scores of oral and written L1 proficiency and level of schooling after one and two years of secondary school. In addition, multiple regression analyses were carried out with the children's success in secondary school as dependent variable and their level in L1 proficiency, L2 proficiency and mathematics at the end of primary school as independent variables. It was found that along with the L2 proficiency and mathematics scores, the written L1 proficiency predicted the school success of Turkish and Moroccan children.

	School level after 1 year	School level after 2 years
Oral Turkish	.17**	.23**
Written Turkish	.32**	.34**
Oral Moroccan-Arabic	.04	.07
Written Standard-Arabic	.31*	.15*

Table 3: Correlations between oral and written L1 proficiency of Turkish and Moroccan children by the end of primary school and their level of schooling after 1 and 2 years at secondary school

Transfer in bilingual development

With respect to the individual variation in literacy success and literacy motivation in bilingual instruction models, the notion of interdependency is highly important. With respect to the acquisition of cognitive/academic language skills such as reading and writing, Cummins (1983) has brought forward the interdependency hypothesis which says that:

“To the extent that instruction in a certain language is effective in promoting proficiency in that language, transfer of this proficiency to another language will occur, provided there is adequate exposure to that other language (either in the school or environment) and adequate motivation to learn that language.”

The hypothesis not only predicts transfer from L1 to L2, but also from L2 to L1, unless the exposure and motivation conditions are negative.

In a bilingual program, the interdependency hypothesis would predict that reading instruction in one language not only leads to literacy skills in that language, but also to a deeper conceptual and linguistic proficiency which is strongly related to literacy and general academic skill in the other language. In other words: although surface aspects of linguistic proficiency, such as orthographic skills, fluency, etc. develop separately, an underlying proficiency is presupposed which is common across languages, which is said to facilitate the transfer of cognitive/academic language skills such as literacy-related skills across languages.

Cummins (1984) attempted to conceptualize language proficiency in such a way that the developmental interrelationships between academic achievement and language proficiency in both L1 and L2 can be more fully understood. He integrated his earlier distinction between basic interpersonal and cognitive/academic language skills in a new theoretical framework by conceptualizing language proficiency along two continua: a horizontal and a vertical continuum. The horizontal continuum relates to the range of contextual support for expressing or receiving meaning. The extremes of this continuum are described as ‘context-embedded’ versus ‘context-reduced’. In context-embedded communication, meaning is said to be actively negotiated by participants who give each other feed-

back and supply paralinguistic cues in case meaning is not fully understood. In context-reduced communication, learners are said to be entirely dependent on linguistic cues for meaning and to suspend knowledge-of-the-world in some cases in order to interpret the logic of the communication. The vertical continuum in Cummins’ framework is intended to address the developmental aspects of language proficiency in terms of the degree of active cognitive involvement for appropriate performance on a task. Cognitive involvement is conceptualized in terms of the amount of information which must be processed simultaneously or in close succession by the individual. As such, the upper part of the vertical continuum refers to tasks in which language processes become largely automatized, while at the lower end active cognitive involvement is required.

According to Cummins (1984), the above framework permits the developmental interrelationships between proficiency in L1 and L2 to be conceptualized. First, he proposed that such interrelationships can predominantly take place in the case of performance on academic tasks. A task is defined as more academic as the context-reduction and the cognitive demands increase. Cummins suggested that the transferability across languages of many of the proficiencies involved in reading and writing is obvious because they highly incorporate context-reduction and cognitive demands. In a review of studies on bilingual development, Cummins (1989, 1991) concluded that research evidence shows consistent support for the principle of linguistic interdependency in a variety of linguistic domains, including literacy.

In the beforementioned study by Narain and Verhoeven (1993) the role of interdependency in early bilingual development of Turkish, Moroccan and Antillean children was explored. Linear structural analysis on factor

scores of L1 and L2 tasks gave evidence for substantial transfer taking place from one language to the other. Verhoeven (1991b/c, 1994b) found also empirical evidence for the interdependency hypothesis in a study on biliteracy development of Turkish children in the Netherlands. Word decoding skills and reading comprehension skills being developed in one language turned out to predict corresponding skills in another language acquired later in time. Interdependency for word decoding could be explained from the cognitively demanding nature of metalinguistic skills required. For reading comprehension, the decontextualized nature of text handling seemed the best explanation.

Both studies are more or less in line with earlier research. As such, they provide a cross-validation of the hypothesis that biliteracy education entails no negative consequences for children’s linguistic and academic development.

Final remarks

In a multi-ethnic society, ethnic communities may use various written codes serving at least partially distinct sets of functions. The written code with the highest status will primarily be used in societal institutions, whereas the written code of the ethnic group language can be used for intragroup communication and expressing one’s ethnicity. Besides, another written code may be used for religious identification. In order to do justice to the literacy needs of ethnic minorities, the competence of functional literacy should be defined in terms of their multilingual and multicultural background. With an eye on assessment it is important to evaluate to what extent people belonging to an ethnic community are literate in the ethnic group language, in the language of wider communication, or

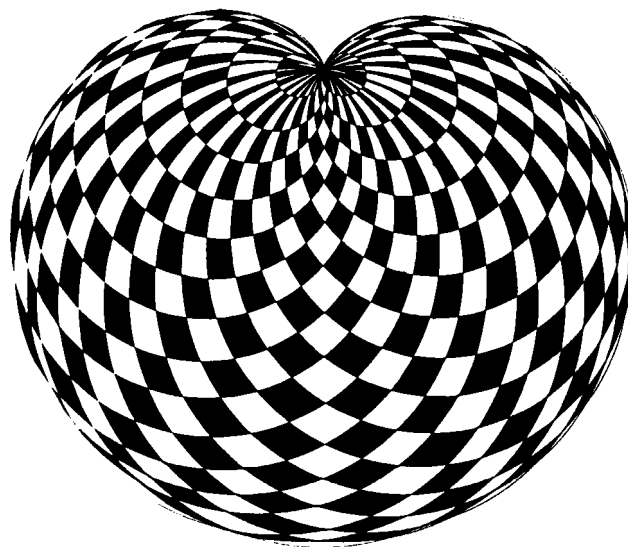
in another language. It is essential to assume that literacy skills in all these languages are seen as relevant human resources.

From a socio-cultural point of view, members of an ethnic community may feel the need to use two written codes serving two complementary sets of purposes. The primary function of the use of the majority language will be intergroup communication in the community as a whole; functions of the use of the ethnic group language will be intragroup communication and expressing one's ethnicity (Fishman, 1980). With respect to the acquisition of literacy, there is clear evidence that the motivation of children to learn to read increases, as they become more familiar with the language and as they find themselves more competent to accomplish school tasks in that language (see Gillmore & Glatthorn, 1980; Trueba, Guthrie & Au, 1981). Whether one or more languages are used at school and which language and literacy abilities are taken as educational objectives for ethnic minority children has been extensively discussed (cf. Verhoeven, 1994a). In evaluation studies the position of the L2 submersion approach of literacy instruction has been complicated by extremely contrary results in different settings. In experimental bilingual programs in Canada (immersion programs) it was found that children speaking English as a majority language reached a high level of L2 French literacy skills without their L1 literacy skills lagging behind (e.g. Lambert & Tucker, 1972; Genesee, 1984; Kendall, et al., 1987). Quite contrary results were obtained in studies of direct literacy instruction in L2 in the United States and Europe when L1 was an ethnic community language with a low level of societal prestige. This paradox can be solved by assuming that in the latter context the learning of L2 reflects the loss of L1. Poor results in both languages will then be the consequence, because

of feelings of ambivalence on the part of the ethnic community toward the majority group and the majority language, as created by the social milieu.

The debate on bilingual education should be evaluated against the background of a restricted perspective of ethnic minority children in terms of socio-economic and second language 'deficits' rather than ethno-cultural differences. Policy makers in both Northern America and Europe have looked upon home language instruction as a temporal facility for low SES ethnic minority children. Their focus was on bridging the mismatch in language use in the home and the school while aiming at higher results in the majority language. However, home language instruction can also be conceived of in terms of affirmative cultural policy (cf. Extra & Verhoeven, 1993). From a cultural perspective home language instruction can be defined as a structural facility for children with a non-native home language, independent of socio-economic background. Contribution to first language learning is then defined as an autonomous goal. As such, first language proficiency is seen as a school subject and accordingly being evaluated.

With respect to the use of language and literacy, two world-wide trends can be observed. On the one hand, there are processes of unification and internationalization through mass media, trade, labor migration and tourism. On the other hand, there is a growing awareness of the significance of cultural and linguistic diversity. A basic policy question in the area of institutional support is how to reconcile the opposite trends of unification and diversification of different communities in multi-ethnic societies. This question also dominates the language debate, given the fact that languages are prominent features of both trends and also that, within educational contexts, languages are relatively easy to promote or neglect. It is important to note that a second-language-only approach of literacy teaching does not fit very well with the linguistic and socio-cultural background of ethnic minority children. Given the claim that it is easier for children to build up elementary literacy skills in which they have acquired basic phonological, lexical and syntactic skill, it is important to evaluate ethnic minority children's oral proficiency in L1 and L2 at the onset of literacy instruction. A mismatch



*Nathalie Diedliker,
Scuola Media,
Lugano-Besso*

between children's linguistic abilities and the language of instruction in the literacy curriculum can then be reduced.

Research data show that simultaneous and successive literacy instruction in two languages is feasible. Such programs appear to be capable of improving students' academic proficiency and not to result in any retardation of second language literacy skills. Moreover, ethnographic studies make clear that literacy in the own ethnic language may help to enhance community and cultural identity. Thus, both cognitive and anthropological arguments speak in favor of a biliteracy curriculum.

The actual educational programs for ethnic minority communities are not predominantly determined by psychological arguments or evaluation studies, but rather by political factors. The language policies of regional and national authorities determine whether or not ethnic communities will be in the position to become literate in the majority language, as well as in the ethnic group language. Three types of language policy can be distinguished: language segregation, language assimilation and language maintenance (see Spolsky, 1977; Paulston, 1978). As has been proposed by Grosjean (1982:207), there will be little chance for education in the ethnic group language when a policy is one-sided directed at assimilation; linguistic diversity in bilingual education can be expected when it is a matter of policy to develop ethnic identities. According to Grosjean, language policies in multilingual societies are determined by many factors, such as the number and importance of the ethnic group languages in the society, their geographic concentration, their linguistic development, the social and religious structure of the population, the attitudes of the various ethnic communities and the availability of teachers and learning materials. Fishman (1977) pointed out that a

language maintenance policy will only lead to functional bilingualism and biliteracy, if both languages find support in the wider community.

References

- AAARTS, R., DE RUITER, J. & L. VERHOEVEN (1993): *Tweetaligheid en school succes* [Bilingualism and school success]. Tilburg: University Press.
- BACKUS, A. (1989): *Code-switching onder Turkse jongeren in Tilburg*. Tilburg: Tilburg University (Unpublished MA Thesis).
- BACKUS, A. (1993): *Turkish-Dutch code-switching and the frame-process model*. In G. EXTRA & L. VERHOEVEN (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BIALYSTOK, E. & E.B. RYAN (1985): *Metacognitive framework for the development of first and second language skills*. In: D.L. FORREST-PRESSLEY, G.E. MACKINNON and T.G. WALLER (eds.), *Metacognition, cognition and human performance*. New York: Academic Press.
- BOESCHOTEN, H.E. (1990): *Acquisition of Turkish by immigrant children*. Wiesbaden: Harrasowitz.
- BOESCHOTEN, H. & L. VERHOEVEN (1985): *Integration niederlandischer lexikalischer Elemente ins Türkisch: Sprachmischung bei Immigranten der ersten und zweiten Generation*. *Linguistische Berichte*, 98, 347-364.
- BOESCHOTEN, H. & L. VERHOEVEN (1987): *Language mixing in children's speech: Dutch language use in Turkish discourse*. *Language Learning*, 191-215.
- BOYD, S. (1985): *Language survival. A study of language contact, language shift and language choice in Sweden*. University of Gothenburg (diss.).
- CUMMINS, J. (1983): *Heritage language education: A literature review*. Toronto: Ministry of Education.
- CUMMINS, J. (1984): *Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students*. In: C. RIVERA (ed.): *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1989): *Language and literacy acquisition in bilingual contexts*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 1, 17-31.
- CUMMINS, J. (1991): *Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts*. *AILA Review*, 8, 75-89.
- DOWNING, J. (1984): *A source of cognitive confusion for beginning readers: Learning in a second language*. *Reading Teacher*, 37, 4, 366-370.
- EXTRA, G. (1990): *Ethnic minorities, language diversity and educational implications*.

A case study on the Netherlands. *Toegepste Taalwetenschap in Artikelen*, 36, 1, 45-71.

EXTRA, G. & L. VERHOEVEN (1993a): *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

EXTRA, G. & L. VERHOEVEN (1993b): *A bilingual perspective on Turkish and Moroccan children and adults in the Netherlands*. In: EXTRA, G. & L. VERHOEVEN: *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

EXTRA, G. & L. VERHOEVEN (1993c): *Community languages in the Netherlands*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

FANTINI, A.E. (1985): *Language acquisition of a bilingual child*. Clevedon: Multilingual Matters.

FISHMAN, J.A. (1977): *The social science perspective*. In: *Bilingual education: Current perspectives*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

FISHMAN, J. (1980): *Ethnocultural dimensions in the acquisition and retention of biliteracy*. *Journal of Basic Writing*, 3, 48-61.

GENESE, E. (1984): *French immersion programs: A Canadian innovation to bilingual education*. In: S. SHAPSON & V. D'OYLEY (eds.): *Bilingual and multicultural education: Canadian perspectives*. Avon: Multilingual Matters.

GILLMORE, P. & A. GLATTHORN (1980): *Ethnography and education: Children in and out school*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.

GROSJEAN, F. (1982): *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

HAKUTA, K. (1986): *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.

HALL, W.S., & L. F. GUTHRIE (1982): *On the dialect question and reading*. In: R.J. SPIRO, B.C. BRUCE & W.F. BREWER (eds): *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N.J.: LEA.

HORNBERGER, N.H. (1989): *Continua of biliteracy*. *Review of Educational Research*, 59, 3, 271-296.

HORNBERGER, N.H. (1990): *Creating successful learning contexts for bilingual literacy*. *Teacher College Record*, 1-36.

JASPAERT, K. & S. KROON (1991): *Social determinants of language shift by Italians in the Netherlands and Flanders*. *International Journal of Sociology of Language*, 90, 77-96.

JASPAERT, K. & S. KROON (1993): *Methodological issues in language shift research*. In: EXTRA, G. & L. VERHOEVEN (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

JOHANSON, L. (1990): *Sudien zur turkei-türkischen Grammatik*. In: G. HAZAI (ed.), *Die türkische Sprachwissenschaft der Gegenwart*. Budapest: Akademia Kiado.

JUEL, C., GRIFFITH, P.L. & P.B. GOUGH (1986): *Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade*. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-

255.

KENDALL, J.R., LAJEUNESSE, G., CHMILAR, P., SHAPSON, L.R. & S.M. SHAPSON (1987): *English reading skills of French immersion students in kindergarten and grades 1 and 2*. Reading Research Quarterly, 22, 135-159.

LAINIO, J. (1987). *Language use of Finns in Sweden*. Scandinavian Working Papers on Bilingualism, 7, 11-28.

LAMBERT, W. & G. TUCKER(1972): *Bilingual education of children: The St. Lambert Project*. Rowley, MA: Newbury House.

Linguistics Minorities Project (1985): *The other languages of England*. London: Routledge & Kegan Paul.

NARAIN, G. & L. VERHOEVEN (1993): *Ontwikkeling van vroege tweetaligheid* [Development of early bilingualism]. Tilburg: University Press.

NORTIER, J. (1993): *Code-switching and borrowing in an Arabic-Dutch context*. In G. EXTRA & L. VERHOEVEN. (eds), *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

OLSON, D.R. (1980): *On the language and authority of textbooks*. Journal of Education, 23, 186-196.

OLSON, D.R. (1991): *Literacy as meta-linguistic activity*. In: D.R. OLSON & N. TORRANCE: *Literacy and orality*. Cambridge: University Press.

PAVLINIC, A., BRCIC, K. & N. JEFTIC (1988): *Supplementary mother tongue education and the linguistic development of Yugoslav children in Denmark*. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 9, 151-167.

PPAFF, C. (1991): *Turkish in contact with German*. International Journal for the Sociology of Language.

SCHAUFELI, A. (1993): *Turkish language development in the Netherlands*. In G. EXTRA & L. VERHOEVEN(eds): *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

SHUY, R.W. (1979): *The mismatch of child language and school language: Implications of beginning reading instruction*. In: L. RESNICK & P. WEAVER (Eds.): *Theory and Practice of Early Reading*, vol 1. Hillsdale, N.J.: LEA.

SPOLSKY, B. (1977): *The establishment of language education policy in multilingual societies*. In: B.SPOLSKY & R.L. COOPER(eds): *Frontiers of bilingual education*. Rowley: Newbury House.

SPRATT, J.E., SECKINGER, B. & D.A. WAGNER(1991): *Functional literacy in Moroccan school children*. Reading Research Quarterly.

TEUNSISSSEN, F. (1986): *Een school, twee talen*. University of Utrecht (diss.).

TOSI, A. (1979): *Mother tongue teaching for the children of immigrants*. Language teaching and Linguistics: Abstracts, 12, 213-231.

TOSI, A. (1984): *Immigration and bilingual education*. Oxford: Pergamon Press.

TRIESSCHEIJN, B.H., BERGH, H.VAN DEN

& J.B. HOEKSMAS (1985): *Voorstudie periodiek peilingsonderzoek* [Pilot study national assessment]. Amsterdam: SCO.

TRUEBA, H.T., GUTHRIE, G.P. & K.H. AU (1981): *Culture in the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography*. Rowley, MA: Newbury House.

VAN DE WETERING, S. (1990): *Onderwijs in eigen taal en cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland*. Utrecht: Rijkuniversiteit Utrecht (Unpublished MA Thesis).

VERHOEVEN, L. (1987a): *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy* (Diss.). Berlin: De Gruyter.

VERHOEVEN, L. (1987b): *Literacy in a second language context: Teaching immigrant children to read*. Educational Review, 39, 245-261.

VERHOEVEN, L. (1990a): *Acquisition of reading in a second language*. Reading Research Quarterly, 25, 2, 90-114.

VERHOEVEN, L. (1990b): *Language variation and learning to read*. In: P. REITSMA & L. VERHOEVEN (eds): *Acquisition of reading in Dutch*. Berlin: De Gruyter.

VERHOEVEN, L. (1991a): *Acquisition of Turkish in a first and second language context*. In: H. BOESCHOTEN & L. VERHOEVEN (eds.): *Turkish Linguistics Today*. Leiden: Brill.

VERHOEVEN, L. (1991b): *Predicting minority children's bilingual proficiency: Child, family and institutional factors*. Language Learning, 41, 2, 205-233.

VERHOEVEN, L. (1991c): *Acquisition of biliteracy*. AILA Review, 8, 61-74.

VERHOEVEN, L. (1994a): *Linguistic diversity and literacy development*. In: L. VERHOEVEN (Ed.): *Functional literacy: Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

VERHOEVEN, L. (1994b): *Transfer in bilingual development. The linguistic interdependency hypothesis revisited*. Language Learning, 44, 3, 381-415.

VERHOEVEN, L., EXTRA, G., KONAK, O., NARAIN, G. & R. ZERROUK(1993): *Peiling van vroege tweetaligheid* [Assessment of early bilingual proficiency]. Tilburg: University Press.

VERMES, G. (ed.) (1988): *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France: les langues immigrées*. Paris: Editions l'Harmattan.

WELLS, G. (1985): *Language development in the preschool years*. Cambridge: University Press.

WELTENS, B., DE BOT, K. & T. VAN ELS (eds) (1986): *Language attrition in progress*. Dordrecht: Foris.

WIJNSTRA, J. (1980): *Het onderwijs aan van huis uit Friestalige kinderen*. Den Haag: Staatsuitgeverij.

WILLIG, A. (1985): *A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education*. Review of Educational Research, 55, 269-317.

ZWARTS, M. (1990): *Balans van het taalonderwijs einde basisschool* [Assessment

language proficiency by the end of primary school]. Arnhem: Cito.

Ludo Verhoeven,

is an Associate Professor at the Linguistics Department of Tilburg University. He received his PhD in linguistics in 1987. His research interests focus on the acquisition of language and literacy by first and second language learners.

Publicità Migros

Mehrsprachige Bildung: "Kleine" Sprachen versus "grosse" Sprachen?

Cristina Allemann-Ghionda
Bern

Die Frage, die mich hier beschäftigt, lautet, ob und wie die Bildungssysteme der Schweiz und einiger EU-Länder (insbesondere der Nachbarländer Deutschland, Frankreich und Italien) die Mehrsprachigkeit der Bevölkerung berücksichtigen; um sie genauer einzugrenzen, frage ich, wie sich in diesen Bildungssystemen die Behandlung der "kleinen Sprachen" im Vergleich zur Behandlung der "grossen Sprachen" gestaltet. Insbesondere interessiere ich mich für die Sprachen der Migranten oder der "nichtnationalen Minderheiten", die nicht im eigenen Territorium leben oder denen gar kein Territorium zugestanden wird.

Im Titel dieses Beitrags steht die Gegenüberstellung "kleine Sprachen" vs. "grosse Sprachen" im Mittelpunkt; daher möchte ich in einer ersten Näherung einige Kriterien auflisten, die sich mit den beiden Kategorien verbinden lassen:

Kleine Sprache

- kleines Territorium
- ohne Territorium
- Sprecher nicht im eigenen Territorium lebend
- Sprache einer kulturellen Minderheit
- Sprache einer gesellschaftlichen Minderheit
- Sprache einer wirtschaftlichen Minderheit
- wenig Prestige
- ohne eigenes Bildungssystem
- geringe Anerkennung im Regelschulsystem
- wenige Sprecher (im Verhältnis zu einer Mehrheit)

Grosse Sprache

- grosses Territorium
- mit Territorium
- Sprecher im eigenen Territorium lebend
- Sprache einer kulturellen Mehrheit
- Sprache einer gesellschaftlichen Mehrheit
- Sprache einer wirtschaftlichen Mehrheit
- viel Prestige
- eigenes Bildungssystem
- im Regelschulsystem anerkannt
- viele Sprecher (im Verhältnis zu Minderheiten)

Dabei interessieren mich insbesondere die Sprachen, die grosso modo den Kriterien in Kursiv entsprechen (mit Variationen), also die Sprachen der Migranten oder der "nichtnationalen Minderheiten", die nicht im eigenen Territorium leben oder denen gar kein Territorium zugestanden wird. Ich werde in drei Schritten vorgehen, zuerst jeweils von einer Teilfrage ausgehend, und schliesslich, indem ich versuche, ein Fazit zu ziehen.

Trägt die Präsenz von Migranten dazu bei, die monolinguale Ausrichtung der Bildungssysteme zu modifizieren?

Eine wichtige Funktion der europäischen Bildungssysteme, deren heutige Struktur im Laufe des 19. Jahrhunderts zustande gekommen ist, besteht darin, die Identität der national verfassten Staaten aufzubauen, zu pflegen und weiterzutradieren (Mitter, 1993). Ein wirksames Mittel dazu war und ist die Ausrichtung der Ziele und der Lehrpläne auf die angenommene (oft aber fiktive) Einsprachigkeit der Bevölkerung und somit der potentiellen "Kunden" der Schulen. In der Schweiz mit ihren vier Landessprachen hat jede Sprachregion, diesem Muster folgend und das Territorialitätsprinzip einbauend, ihre eigene "Nationalsprache". Diese bestimmt dann auch das Funktionieren der kantonal autonomen Bildungsinstitutionen weitgehend. Diese grossräumige sprachliche Trennung wird in eini-

gen zwei- oder mehrsprachigen Gebieten (Kantone Freiburg, Bern, Wallis, Graubünden) und in einigen schulischen “Inseln” durchbrochen; ihr wird (zunehmend, wie mir scheint) die Einführung von zweisprachigen Schulversuchen entgegengesetzt (Brohy, 1992; Fried-Turnes, 1994; Lüdi, 1994). Aber im grossen und ganzen kontrastiert auch in der Schweiz, wie in anderen europäischen Ländern, der “monolinguale Habitus” (Gogolin, 1994) der Bildungssysteme mit der Realität der mehrsprachigen Schule und Gesellschaft und der zahlreichen zwei- oder mehrsprachigen Individuen, welche die Schulen besuchen.

In bildungspolitischen Gremien, in der Forschung und in der Schulentwicklung wächst jedoch gleichzeitig das Bewusstsein, dass die Fiktion der einsprachigen Schulbevölkerung immer weniger mit der Wirklichkeit übereinstimmt. Sie tat es nie, denn Migration, Mobilität und sprachlich-kulturelle Vielfalt prägen Europa seit Jahrhunderten, aber der Assimilationsdruck und die (möglicherweise nicht ganz freiwillige) Assimilationsbereitschaft von Individuen und Gruppen trugen lange dazu bei, die Mehrsprachigkeit weitgehend zu verdrängen. Seit die Migrationsflüsse immer deutlicher einen anhaltenden und einen stabileren Charakter aufweisen (Stabilisierungs- vs. Rotationspolitik), tritt die kollektive Mehrsprachigkeit augenfälliger in Erscheinung. Migration hat als Katalysator gewirkt.

Es sieht so aus, als ob die monolinguale Schale der westeuropäischen Bildungssysteme immer dünner würde und im allgemeinen die Bildungssysteme eine grössere Sensibilität gegenüber der Notwendigkeit einer möglichst mehrsprachigen Bildung zeigten. Im übrigen macht sich diese Tendenz auch in osteuropäischen Ländern bemerkbar. Es ist anzunehmen, dass folgende Faktoren dazu beitragen:¹

Es sieht so aus, als ob die monolinguale Schale der Bildungssysteme immer dünner würde. Im allgemeinen zeigen diese eine grössere Sensibilität gegenüber der Notwendigkeit einer möglichst mehrsprachigen Bildung .

- Ein geringerer Assimilationsdruck — zumindest auf dem Papier und im Vergleich zu den Tendenzen der siebziger Jahre — seitens der offiziellen Migrationspolitik. In allen Ländern heisst das Zauberwort “Integration”; dem Zauberwort stehen allerdings je nach Land mehr oder weniger taugliche Integrationsmittel gegenüber.

- Eine quantitativ stark ins Gewicht fallende, ethnisch sehr diversifizierte Migration, in der mehr europäische und nichteuropäische Sprachen und Dialekte als je zuvor vertreten sind. Dieser Tatbestand zwingt die nationalen Bildungssysteme und die supranationalen Instanzen dazu, sich zumindest als Möglichkeit mit Alternativen zur monolingualen Bildung zu beschäftigen.

- Eine insgesamt positivere Wertung der Zwei- und der Mehrsprachigkeit als vor wenigen Jahrzehnten. Diese veränderte Einstellung geht teilweise auf Forschungstheoreme und -ergebnisse, teilweise auf die wirtschaftlichen Implikationen und Flexibilitätserfordernisse der europäischen Integration zurück. Sie äussert sich in bildungspolitischen Dokumenten mit mehr oder weniger verbindlichem Charakter (Europäisches Parlament, 1993), Reformen und Schulversuchen. Europäische Bildungssysteme legen zunehmend auf das frühe Erlernen von Fremdsprachen sowie auf die Schaffung bilingualer und internationaler Schulen wert, was nicht heisst,

dass nicht gleichzeitig Widerstände und Engpässe zu beobachten wären.² In bildungspolitischen Dokumenten spiegelt sich zunehmend die Erkenntnis, dass die Anwesenheit der Migrantenkinder in der Organisation der Bildung eine Rolle spielt bzw. spielen sollte. Welche Folgen diese “Erkenntnis” in der Praxis tatsächlich hat, wird noch zu diskutieren sein. Wie eine Brücke zwischen der Förderung des Fremdsprachenunterrichts und der bilingualen Bildung einerseits und der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern andererseits möglich ist, äussert sich bisher erst in wenigen Modellen der Organisation der Sprachen im Unterrichtsangebot.

Ich will hier vor allem untersuchen, ob dieses Aufweichen der monolingualen Ausrichtung teilweise auf die Anwesenheit von Migranten zurückzuführen ist, genauer: auf die Einführung von unterschiedlich gearteten Bildungsangeboten für diese.

Um diese Frage zu beantworten, muss ich etwas ausholen. Das Prinzip des Unterrichts in den Herkunftssprachen der Migranten ist keine brandneue Errungenschaft. In der EU (früher EG) gilt es für Kinder aus Mitgliedstaaten seit der Richtlinie Nr. 486 vom 25. Juli 1977. In der Schweiz findet dieses Prinzip übrigens erst viel später Eingang in offizielle Papiere (EDK, 1985 und 1991). In der Praxis ist dieses Prinzip weder in der EU noch in der Schweiz lückenlos akzeptiert und verwirklicht; die Formen seiner Umsetzung sind sehr unterschiedlich und widerspiegeln teils eine Unterteilung zwischen EU-Sprachen und anderen Sprachen, teils eine Hierarchie zwischen Sprachen mit stärkerer und solchen mit schwächerer Lobby — verbunden mit mehr oder weniger Prestige.

Ausgehend von der tatsächlichen Behandlung der Herkunftssprachen der Migranten in den Bildungssystemen unterscheide ich vier Muster, die ich im folgenden skizziere:

- Hierarchische Segregation,

- Hierarchische Teilintegration,
- Zweisprachige Bildung und
- Förderung der “natürlichen Mehrsprachigkeit”.

Hierarchische Segregation

In diesem Modell haben sprachliche Minderheiten (dies kann für nationale oder nichtnationale und für solche mit oder ohne Territorium gelten) kein Recht auf Unterricht in der eigenen Herkunftssprache. Von ihnen wird ausschliesslich verlangt, dass sie die Ortssprache erlernen und sich assimilieren, also sprachlich und kulturell anpassen. Nach der Kenntnis der Herkunftssprache oder anderer bzw. weiterer Sprachen wird nicht gefragt. Diesem Muster unterliegen diejenigen Minderheiten, die keinen Unterricht in der Herkunftssprache erhalten oder dann nur in einem “Schattensystem”, das privat getragen und vom Regelsystem kaum zur Kenntnis genommen, allenfalls geduldet, eventuell bekämpft wird. Dazu gehören z.B. in Italien die meisten Gruppen von “extracomunitari”; lediglich den Chinesen, die in einigen Städten wie Florenz oder Mailand sehr zahlreich sind, und einigen wenigen anderen Gruppen wird punktuell ein Unterricht zugestanden, jedoch nur im Rahmen privater Initiativen und nicht als Aufgabe der staatlichen italienischen Schule (Campani / Maddii, 1992: 63). Analoge Beispiele lassen sich auch für Gruppen von Migranten in der Schweiz finden (Kurden, Tibeter, Koreaner usw.). Denkbar wäre zudem, dass Kurse in der Herkunftssprache für Schweizer Kinder, die in einer anderen Sprachregion als der eigenen leben, organisiert würden. Beispiele sind mir allerdings keine bekannt.

Hierarchische Teilintegration

Hier besteht ein offiziell autorisiertes Angebot: es heisst “muttersprachlicher Unterricht” (Deutschland), “Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur” oder “HSK” (deutsche Schweiz),

Für einige Kantone steht die “Integration” deutlich im Gegensatz zum Unterricht in der Herkunftssprache.

“enseignement/cours de langue et culture d’origine” oder “ELCO” (Frankreich und französische Schweiz), “corsi di lingua e cultura di origine” (Italien und Tessin). Die Trägerschaft ist jedoch unterschiedlich: Von elf alten Bundesländern haben fünf die Trägerschaft oder die Aufsicht über den muttersprachlichen Unterricht, dies aber nur für eine beschränkte Anzahl Sprachen (Gogolin, 1994:26). In den übrigen Bundesländern sowie in den anderen erwähnten Ländern fällt die Organisation der Kurse weitgehend in die Zuständigkeit der Herkunftsstaaten. Die Einschränkung “weitgehend” ist angebracht, denn verschiedene Beispiele widersprechen diesem Prinzip:

- Trotz der EG-Richtlinie von 1977 bietet Italien keine Kurse für EU-Angehörige an; diese sind auch zu wenig zahlreich und sind aufgrund ihrer sozio-ökonomischen Lage kaum auf Förderung durch die Schule angewiesen.
- Frankreich hat ab Anfang der siebziger Jahre einige Sprachen von Migranten (vornehmlich Arabisch und Portugiesisch) auf der Sekundarstufe I in das Angebot der langues vivantes einfliessen lassen (Reich, 1994). Die Kurse auf der Primarstufe werden in Frankreich immer noch von den Herkunftsstaaten getragen. Migrantenkinder und die Kurse in ihren Herkunftssprachen gelten in Frankreich gemäss offizieller Auffassung 1985 noch als “hautement dignes de cette entorse à l’uniformité jacobine” (Berque, 1985: 29); ihre “cultures d’apport” werden als Beitrag zur “culture nationale” betrachtet (ebda.: 46). Die offizielle französische Diagnose lautet indessen 1991 radikal anders: das ELCO “pose des problèmes

sérieux” (Haut Conseil, 1991: 22). In der französischen Variante fliesst also der Unterricht in den Herkunftssprachen teilweise in den Fremdsprachenunterricht ein, teilweise besteht er jedoch weiterhin (mit erheblichen gesundheitlichen Beschwerden) als offiziell geduldetes Subsystem, das man lieber abschaffen möchte.

- In der Schweiz sind die HSK- oder ELCO-Kurse nach herkömmlichem Muster je nach Situation verschieden gut integriert, teilweise ausdrücklich als Bestandteil des regulären Stundenplans. Stets gehören sie jedoch (ich spreche immer noch vom Muster der hierarchischen Integration) deutlich zu einem Subsystem, das keine Berührungsflächen mit dem System des Fremdsprachenunterrichts aufweist. Die Chancen für eine bessere Integration der HSK- bzw. ELCO-Kurse und vor allem für deren Finanzierung durch die Kantone stehen schlecht. Eine Umfrage des VPOD, auf die bisher siebzehn Kantone geantwortet haben, förderte ernüchternde Einstellungen zutage. Für einige Kantone steht die “Integration” deutlich im Gegensatz zum Unterricht in der Herkunftssprache. In der Antwort des Kantons Graubünden wird gar damit argumentiert, dass der Kindergarten sich “um die Assimilation fremdsprachiger Kinder bemühen muss”. Für keinen Kanton kommt es in Frage, die Kosten der Kurse zu tragen (VPOD, 1994 und 1995). Die Praxis sprengt teilweise diesen monolithischen Rahmen, was im folgenden zu erörtern sein wird.

Es ist spannend zu untersuchen, wie Aufnahmeland, die zumindest eine Teilintegration der Herkunftssprachen befürworten, die Nützlichkeit des Unterrichts in diesen Sprachen begründen. Ich kann in diesem Rahmen nur einige Kostproben anbieten.

Der Kanton St. Gallen schrieb 1982 noch kaum etwas über den Sinn der HSK-Kurse, sondern regelte lediglich die Rechte und Pflichten der Kinder, die sie besuchten; 1993 wird

explizit auf die Bedeutung hingewiesen, die eine gute Kenntnis der Herkunftssprache für das Erlernen der deutschen Sprache hat (zit. in Sidler-Angehern, 1994: 13). Ein weiteres Beispiel aus dem Kanton Bern:

“Die Muttersprache ermöglicht den eingewanderten Kindern die Verbundenheit mit ihrer angestammten Kultur (...). Für eine spätere Reintegration ist sie eine Notwendigkeit (...) ist vor allem deshalb wesentlich, weil sie die nötigen Voraussetzungen für ein allgemeines Sprachbewusstsein, für das Erfassen sprachlicher Strukturen (...) schafft.” (Erziehungsdirektion Kanton Bern 1993: 2)

Die Übereinstimmung mit den Argumenten der EDK-Empfehlungen (1985, 1991) ist evident.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: identitäre und sprachdidaktische Begründungen, in Frankreich zusätzlich die Idee, dass “andere” Sprachen und Kulturen die nationale Kultur bereichern mögen, haben allgemein in die offiziellen Weisungen auf einer höheren, allgemeineren Ebene Eingang gefunden und überwiegen deutlich gegenüber der ursprünglichen Begründung, eine Rückkehr werde erleichtert. Doch je lokaler das Niveau der Stellungnahmen und je “unbegleiteter” die Schulpraxis, desto grösser das Risiko, dass Vorurtei-

le über die Herkunftssprache als minderwertige Sprache oder als Störfaktor überhandnehmen, teils aus Unwissenheit, teils aus politischer Opportunität heraus (Sparmassnahmen, Rücksicht auf Protest der Eltern). Mittelfristig zeichnet sich ab, dass zumindest für die relativ stärkeren Sprachen, d.h. für die EU-Sprachen sowie Türkisch (in Frankreich auch Arabisch), der muttersprachliche Unterricht in den Fremdsprachenunterricht einfließen wird.

Zweisprachige Bildung

Ich kann hier nicht auf die zahlreichen Formen des zweisprachigen Unterrichts eingehen, die im Laufe der Jahrzehnte für Migrantenkinder und für nationale Minderheiten in verschiedenen Weltteilen erprobt worden sind (Fthenakis u. A., 1985; Skutnabb-Kangas / Cummins, 1988) und spreche auch nicht von Formen des zweisprachigen Unterrichts, die nicht ausdrücklich auch Migrantenkinder einbeziehen wollen und die häufig de facto einen Elite-Charakter aufweisen. Ich möchte vielmehr auf Beispiele der zweisprachigen Beschulung von Migrantenkindern hinweisen, die sich m.E. erfolgreich dem Vorwurf entziehen, ethnische Segregation zu betreiben, oder anders ausgedrückt: Migrantenkinder in eine Ghettoschule

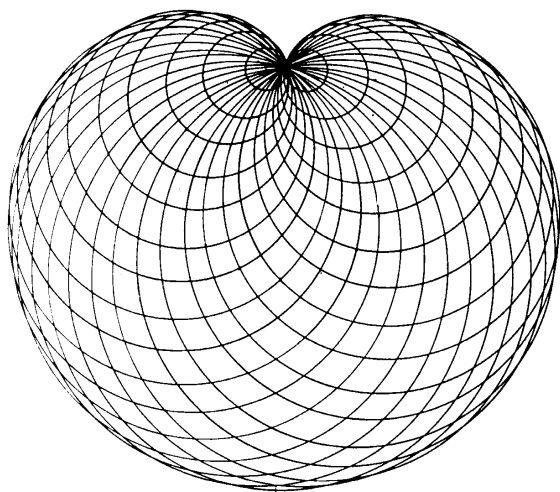
zu verbannen.

Das erste Beispiel ist ein Modell, das seit etwa einem Jahrzehnt in Berlin funktioniert, Bestandteil des Regelangebots geworden ist und in der Grundschule den parallelen Unterricht in Deutsch und Türkisch — oder anders ausgedrückt: die zweisprachige Alphabetisierung für türkische Kinder in sprachlich gemischten Klassen — beinhaltet. Das Berliner Konzept sieht zudem verschiedene Formen und Intensitätsgrade der Integration der türkischen Sprache in das Regelsystem vor — bis zur Möglichkeit, Türkisch als Abiturfach zu wählen (GEW, 1994).

Das zweite, viel bescheidenere Beispiel ist ein Pilotprojekt, das 1991/92 in Basel durchgeführt wurde und die zweisprachige Führung von zwei Kindergärten je in Deutsch—Italienisch und Deutsch—Spanisch beinhaltete. An diesem Projekt waren zwei Klassen (zusammengesetzt aus Migranten und Nichtmigranten) beteiligt (Allemann-Ghionda, 1992). Das Kindergartenprojekt wurde in dieser Form nicht weitergeführt, da nach Ansicht der Behörden die extreme ethnische Vielfalt und die Verteilung in den Quartieren die Bildung zweisprachiger Gruppen kaum ermöglichten.

Schliesslich ist an ein Modell auf der Sekundarstufe II zu erinnern, das ‘Liceo artistico’ in Zürich. Hier handelt es sich um den Versuch, eine schweizerisch-italienische Synthese zwischen zwei Bildungssystemen und zwei gymnasialen Ausrichtungen zu schaffen, mit dem Ziel, ein zweisprachiges und bikulturelles Curriculum zu verwirklichen, das allen Schülern mit den nötigen Voraussetzungen offensteht (Moos, 1994).

Der Vergleich zwischen zwei grossen, mehr oder weniger institutionalisierten Projekten in einer Weltstadt bzw. in grösseren Industrieagglomerationen, einem Pilotprojekt in einer viel kleineren, aber im schweizerischen Kontext bedeutenden Stadt mit ebenfalls hohem Migrationsanteil,



*Alessandro Santini,
Scuola Media,
Lugano-Besso*

und schliesslich einem gemeinsamen Projekt zweier Bildungssysteme, lässt folgendes gemeinsames Merkmal hervortreten: In allen Fällen ist die zuständige Behörde auf die Förderung eingegangen, eine Herkunftssprache von Migrantenkindern ins ordentliche Pensum zu integrieren, in der Annahme, dass die gesamte sprachliche und soziale Entwicklung der Kinder bzw. Jugendlichen davon profitieren und dass dies sich auf den Schulerfolg auswirken würde. Der Vergleich macht aber auch deutlich, dass es nötig ist, solche Versuche zu begleiten und eine Erfolgskontrolle durchzuführen. Es geht bei der Förderung von Zweisprachigkeit nicht nur um das Recht der Minderheiten, ihr sprachliches und kulturelles Potential anerkannt zu sehen, sondern es geht um Chancengleichheit und Schulerfolg.

Förderung der “natürlichen Mehrsprachigkeit”

Durch die zunehmende ethnische und sprachliche Diversifizierung in den Schulen stellt sich immer wieder die Frage, wie es möglich sei, HSK- bzw. ELCO-Kurse in Dutzenden von Sprachen anzubieten und die finanziellen, organisatorischen und pädagogischen Folgen einer solchen Unternehmung zu tragen. Das vor einigen Jahren noch als wegweisend betrachtete “Schwedische Modell”, in dem alle Migrantenkinder grundsätzlich das Recht auf muttersprachlichen Unterricht hatten und diesen dank sozusagen fliegenden Lehrkräften auch erteilt bekamen, scheint in letzter Zeit unter finanziellen und organisatorischen Schwierigkeiten zu leiden und kann in dieser Form in der EU und in der Schweiz wohl nicht en bloc vorgeschlagen werden. Verschiedene Gründe sprechen dagegen: Die sprachliche Diversifizierung nimmt tendenziell zu; Motive und Umstände der Migration sowie die Zugehörigkeit der Kinder zu verschiedenen Migran-

Wichtig ist, dass die in der Klasse repräsentierten Sprachen aktiv in Erscheinung treten: Märchen in mehrfacher Übersetzung, Rollenspiele, metasprachliche Reflexion usw. Dadurch verspricht man sich einen Lernprozess der Öffnung gegenüber der Gleichwertigkeit “anderer” Sprachen, einen Abbau der Angst vor fremden Lauten und Strukturen.

tengenerationen führen dazu, dass der Sprachstand in L1 sowie die Lernbedürfnisse unterschiedliche Unterrichtsangebote verlangen.

Zweisprachige Modelle, die sich ausdrücklich nicht als Elite-Schulen bezeichnen und die gleichzeitig die Zweisprachigkeit der Migrantenkinder integrieren, sind (abgesehen von den erwähnten Beispielen) in den von mir untersuchten Ländern äusserst rar. Zudem muss deren Verwirklichung notwendigerweise beschränkt bleiben, weil die Verteilung der Allophonen auf die Stadtteile in seltenen Fällen die nötigen Voraussetzungen bietet. Schliesslich müssen wir uns grundsätzlich fragen, welche Attraktivität eine zweisprachige Bildung in der Orts- und der Herkunftssprache für Migrantenkinder besitzt, insbesondere für solche, die im Aufnahmeland geboren sind. Diese Frage kann erst ernsthaft beantwortet werden, wenn wir über genügend Daten betreffend sprachlicher Kompetenz und Einstellungen von Migranten zur Zweisprachigkeit verfügen. Fest steht, dass Englisch und Französisch, die “grossen Sprachen” par excellence, erwiesenermassen in verschiedenen Situationen den “kleinen” Herkunftssprachen den Rang streitig machen (Kommission 1994; REICH, 1994). Ob das Problem der Konkurrenz teilweise durch attraktive Bildungsangebote entschärft werden kann, muss erst verifiziert werden — nicht zuletzt muss es genügend solche Angebote geben.

Die Frage scheint mir heute weniger zu lauten: Wie viele Sprachkurse für Minderheiten ist das Schulhaus X in der Lage anzubieten? oder: Wievielen Minderheiten ohne Territorium bietet die Schule Y einen bilingualen Schultypus an?, sondern: Wie kann das Schulhaus Z die Palette des Fremdsprachenunterrichts derart erweitern, dass Minderheiten und Mehrheiten auf ihre Rechnung kommen?

Die so formulierte Frage versuchen bereits einige Projekte zu beantworten, die sich einerseits mit Bezeichnungen wie “Begegnung mit Sprachen”, “éveil aux langues”, “language awareness” identifizieren, andererseits als Konzepte der (Teil-)Immersion zu bezeichnen sind.

Ich möchte hier drei Beispiele nennen, und dabei wieder ein “grosses Projekt” “kleinen Projekten” gegenüberstellen, eines deren Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Zehntausende gehen, und zwei, die sich im lokalen, miniaturisierten Rahmen — natürlich in der Schweiz — abspielen.

Im ersten von mir gewählten Beispiel LEFEU (Lernen für Europa), das gegenwärtig rund 30 Schulen in Nordrhein-Westfalen einbezieht, wird die “Begegnung mit Sprachen” angestrebt und praktiziert. Die beteiligten Schulen, darunter mehrere Gesamtschulen, haben sich zum Ziel gesetzt, sich ein Europa-orientiertes Profil zu erarbeiten — jedoch nicht in exklusivem Sinne, sondern so, dass die gegebene, mehrheitlich durch Migrantenkinder repräsentierte kulturelle Vielfalt im Unterricht ausgeschöpft wird. Dies kann im Rahmen des herkömmlichen Fremdspra-

chenunterrichts geschehen, aber auch im Rahmen anderer Fächer (einschliesslich Deutschunterricht). Wichtig ist, dass die in der Klasse repräsentierten Sprachen aktiv in Erscheinung treten: Märchen in mehrfacher Übersetzung, Rollenspiele, meta-sprachliche Reflexion usw. Dadurch versprechen sich Lehrkräfte und wissenschaftliche Begleitung einen Lernprozess der Öffnung gegenüber der Gleichwertigkeit "anderer" Sprachen, einen Abbau der Angst vor fremden Lauten und Strukturen; das Interesse der Schüler und Schülerinnen für das Lernen von Fremdsprachen soll geweckt werden; Migrantenkinder sollen ihre Pluspunkte entdecken (Thürmann/ Otten, 1994).

Im Basler "Modell St. Johannis", das gegenwärtig in einer Primarschule in einem Quartier mit hohem Migranten- und Arbeiteranteil verwirklicht wird, erfahren die HSK-Kurse dadurch eine Aufwertung, dass die Lehrkräfte in das Lehrerkollegium und die Kurse in das Pensum integriert sind. Gemeinsame Unterrichtsprojekte führen dazu, dass die HSK-Kurse nicht wie üblich einem eigenen Lehrplan und einer spezifischen Didaktik gehorchen, die unter Umständen dem Regel-

curriculum zuwiderlaufen. Nicht nur die unter den "kleinen Sprachen" stärkeren Sprachen (Italienisch, Spanisch, Türkisch), sondern auch Albanisch und Kurdisch werden angeboten. Ein weiteres wichtiges Merkmal ist das Angebot von Fördermassnahmen nicht nur für Migranten-, sondern für alle Kinder. "Andersartigkeit", nicht nur sprachliche, wird zum Normalfall. Die günstigen Auswirkungen auf das Lern- und soziale Klima liegen auf der Hand (Bruggmann, 1993). Übrigens werden ebenfalls im Kanton Basel-Stadt, der seit dem Schuljahr 1994/95 die "Orientierungsstufe"³ kennt, einige Migrantensprachen als Wahlfächer angeboten.

Schliesslich möchte ich hier ein kürzlich aus der Taufe gehobenes Projekt erwähnen, das im Kanton Neuchâtel dafür gesorgt hat, dass das Territorialitätsprinzip ausnahmsweise ausser Kraft gesetzt wurde (daran sieht man die Vorteile der kantonalen Autonomie). In diesem Fall erhalten Kinder, gleich welcher Herkunft, in der Stadt La-Chaux-de Fonds in der dritten Klasse einen Teil des Unterrichts in italienischer Sprache, sofern sie es wünschen. Einer Umfrage zufolge seien 25 % der Eltern damit einverstanden,

dass der Heimatkunde-Unterricht auf italienisch stattfindet.⁴ Hier wird folgendes erreicht:

- Die ELCO-Kurse sind vollständig integriert: kein Stundenplanproblem und keine Sonderstellung der Lehrkräfte mehr.
- Eine Migranten- und Landessprache (die sonst in den frankophonen Kantonen nicht als erste Fremdsprache angeboten wird, da die erste Fremdsprache Deutsch ist) wird als Unterrichtssprache anerkannt.
- Und es wird das Prinzip aufgehoben, nach dem die Herkunft der Schülerinnen und Schüler in starkem Masse deren sprachliche Ausbildung determiniert.

Mehrsprachigkeit in Konzepten der interkulturellen Bildung

Nun wende ich mich der Frage zu, ob diese verstärkte Beschäftigung mit der Mehrsprachigkeit der Migranten gleichbedeutend ist mit einer Auseinandersetzung mit der kulturellen Vielfalt, wie es Definitionen der "interkulturellen Pädagogik" implizieren (Luchtenberg / Nieke, 1994: 2). Weshalb ich an diesem Zusammenhang

Schema 1: Ansätze der Migrationsforschung und der Behandlung von kultureller Vielfalt im Vergleich

<i>Assimilation</i>	<i>Ethnizität</i>	<i>Diversität</i>
Kultur der Migranten bzw. der Minderheiten gilt als irrelevant	Kultur der Migranten bzw. der Minderheiten gilt als relevant Kulturelle Differenz ist Thema	hat mehrere Dimensionen: -sprachlich -kulturell -sozial -geschlechtsspezifisch -in bezug auf jegliche „Normalität“
Universalistischer Ansatz	Eher partikularistischer, evtl. relativistischer Ansatz	"Minderheit" wird je nach Perspektive als solche definiert
<i>Ausländerpädagogik</i>	<i>Interkulturelle Pädagogik</i> - begegnungsorientierte Strategien - konfliktorientierte Strategien - kombinierte Strategien	<i>Educazione all'alterità</i> <i>Education pour une ouverture à la diversité</i> <i>Pädagogik der Vielfalt</i>

Schema 2: „Wachstumsschübe“ der interkulturellen Pädagogik

Von der „*éducation interculturelle*“ zur „*éducation d’ouverture à la diversité*“ (*educazione all’alterità*)

Von der Beschäftigung mit den Herkunftskulturen (und -sprachen) zur Förderung der „natürlichen Mehrsprachigkeit“

Verbindung des interkulturellen Lernens mit der europäischen Dimension der Bildung

Entwurf:

Die kulturelle Diversität wird weder negiert noch zurückgestellt, sondern auf eine Ebene mit weiteren Diversitäten gestellt.

Entwurf:

Umgang mit Sprachen als Mittel, den Umgang mit Diversität zu lernen.

Entwurf:

Die interkulturelle Pädagogik der 1. Generation (tendenziell eine Pädagogik vor allem „der Armen“) und die Europa—Idee in Bildung und Pädagogik (tendenziell bis jetzt „den Reichen“ vorbehalten) werden zu einer Synthese verknüpft.

interessiert bin, wird daraus ersichtlich, wie die interkulturelle Idee in Europa (namentlich in den von mir berücksichtigten Ländern) sich gegen Ende der achtziger Jahre entwickelt hat (Allemann-Ghionda, 1994 a). Dazu muss ich zwei schematische Darstellungen einfügen (Seite 39).

Die erste betrifft einen Vergleich zwischen Ansätzen der Migrationsforschung und Leitideen, nach denen kulturelle Vielfalt behandelt wird.

Zu Schema 1: In der ersten Spalte haben weder Zwei- noch Mehrsprachigkeit einen Platz; höchstens kann die Herkunftssprache eine untergeordnete Rolle im Hinblick auf eine Rückkehr spielen.

In der zweiten Spalte erhalten HSK- bzw. ELCO-Kurse die Funktion, die Identität der Migrantenkinder zu stärken. Deren Rolle ist jedoch immer noch stark von einem Transitionsmodell bestimmt, also dem Erlernen der Zweitsprache untergeordnet (Extra, 1987: 56). In der dritten Spalte erscheint die Diversität nicht mehr als Monopol der Minderheiten, sondern als Charakteristikum der Gesellschaft als Ganzes und jeglicher Gruppe. In dieser Optik wird der Normalitätscharakter der Mehrsprachigkeit sichtbar.

Zu Schema 2: Es handelt sich hier um eine synoptische Darstellung gegen-

wärtiger Tendenzen, die sich aus einem internationalen Vergleich der gegenwärtigen Diskussion über interkulturelle Pädagogik ergeben. Ich bezeichne sie als „Wachstumsschübe“. Sie betreffen nicht nur die konzeptuelle Ebene, sondern auch die praktische Verwirklichung, wenn auch nur punktuell und versuchsweise. Dem Umgang mit Mehrsprachigkeit wird im Hinblick auf den Umgang mit Diversität eine herausragende Rolle zuteil. Mehrsprachigkeit in der Bildung ist nicht mehr nur im Hinblick auf Sprachförderung von Migrantenkinder relevant, sondern

„als wünschenswerte Sprachkompetenz in einem vielsprachigen Europa“ (Luchtenberg/ Nieke, 1994: 3). Eine im Rahmen meines Forschungsprojekts von mir befragte Schulleiterin in Mailand drückt es so aus: „Se la lingua è funzionale alla familiarizzazione con culture diverse, una lingua vale l’altra (...) consente proprio questa apertura su culture diverse che rende poi molto più semplice il discorso tolleranza, accettazione dell’altro, poi diventa qualcosa che è comune a tutti e non patrimonio solo di alcuni.“⁵ Die kulturelle Vielfalt wird eher durch den mehrsprachigen Unterricht mittransportiert, als dass bewusst eine inhaltliche und methodische Umgestaltung aller Fächer vorgenommen

würde. Der Zuwachs an Fähigkeiten aus dem Erlernen von Sprachen oder aus dem bewussten Umgang damit hängt eher mit erhöhter kommunikativer Kompetenz (Luchtenberg 1994) und erhöhter interkultureller Kompetenz als strategische Fähigkeit (Knapp / Knapp-Potthoff 1990) als mit zusätzlichem Wissen über bestimmte kulturell geprägte Gegenstände, Ereignisse oder Sichtweisen zusammen.

Fazit: Weiterhin „kleine“ Multikulturalität versus „grosse“ Multikulturalität?

Heute überwiegt in der praktizierten europäischen Bildungspolitik — zumindest was die von mir untersuchten Länder anbelangt — noch zweifellos der „monolinguale Habitus“ über die Versuche, der Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Bildung gerecht zu werden.⁶

Trotzdem lässt sich sagen, dass immer mehr verschiedene Formen der Berücksichtigung der Zwei- und der Mehrsprachigkeit in der Bildung erprobt werden. Unterliegen dabei die „kleinen“ Sprachen den „grossen“ Sprachen?

Ich ziehe es vor, diese Frage offenzulassen und auf widersprüchliche Entwicklungen hinzuweisen.

Es gibt in der Bildung so etwas wie eine Mehrsprachigkeit “des Nordens” und eine Mehrsprachigkeit “des Südens”. Letztere ist diejenige der Migranten, d.h. der Minderheiten, die am wenigsten Prestige haben. Der mentale Äquator zwischen diesen beiden Hemisphären ist heute eher ein fließender Übergang als eine scharfe Linie. In anderen Worten: Mischformen der mehrsprachigen Bildung beginnen sich zu konstituieren, bei denen die nationale Herkunft der Schülerinnen und Schüler an Bedeutung verliert: Begegnung mit Sprachen, Herkunftssprachen als Wahlfächer (in einigen deutschen Bundesländern bis zum Status Abiturfach). Allerdings: gerade bei der Einbettung “kleiner” Sprachen in ein Wahlsystem besteht das Risiko, dass die Kinder und Jugendlichen die prestigeträchtigeren Sprachen — vor allem Englisch — bevorzugen. Herkömmliche Sprachenhierarchien sind, zumindest was die Schweiz anbetrifft, nicht so rigide, wie es die Verteidiger eines strengen Territorialitätsprinzips gerne hätten. Beispiele dafür sind: die Einführung des Italienischen als erste Fremdsprache im Kanton Uri (Schuljahr 1994/95); der neue Stellenwert der HSK oder ELCO-Kurse in einzelnen Kantonen; die Diskussion über die freie Wahl einer Landessprache als Maturitätsfach⁷; bilinguale Schulmodelle, die sich zur Zeit noch ausschliesslich mit der autochthonen Zweisprachigkeit befassen, aber in einer nahen Zukunft sehr wohl diejenige allogener Schülerinnen und Schüler einbeziehen könnten.

Die vermehrte Bedeutung, die überall in Europa nationale Minderheiten für sich beanspruchen, kann zu unerfreulichen Abgrenzungen verleiten. Ich zitiere aus einem Zirkular des italienischen Bildungsministeriums: “In ogni caso vi è una sostanziale differenza tra le garanzie e i bisogni di queste minoranze tradizionalmente residenti e la situazione degli alunni

approdati in tempi recenti nella scuola italiana, a seguito della immigrazione delle loro famiglie, (...) portatrici di realtà culturali profondamente diverse dalla nostra. Le minoranze tradizionalmente presenti, riconosciute e non, sono invece costituite da cittadini italiani a pieno titolo (...). Sarebbe d'altronde quanto meno assurdo se la scuola italiana, su tutto il territorio nazionale, si impegnasse a studiare, capire, considerare usi, costumi, storie, spiritualità assai remote dalla nostra, e non realtà straordinariamente più vicine, ricche di elementi di grande affinità, (...) come appunto le realtà delle minoranze linguistiche” (Ministero, 1993).⁸

Das Verhältnis zwischen “kleinen” Sprachen und “grossen” Sprachen (gemäss bildungspolitischen Entscheidungen) wird nicht von sprachwissenschaftlichen und von pädagogischen Argumenten, sondern von Erwägungen politischer Opportunität und von Emotionalität bestimmt. So machen sich zur Zeit vor dem Hintergrund europäischer Bemühungen um die Förderung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Tendenzen bemerkbar, die ich als nationalen *backlash* in der Bildung bezeichne (Allemann-Ghionda, 1995). Danach wird die Priorität der nationalen Sprache (und Kultur) gegen die Sprachen (und Kulturen) der Minoritäten ausgespielt, wie dies offensichtlich in der derzeitigen Bildungsdiskussion in Frankreich der Fall ist (Ministère, 1994; *Le Monde*, 10. Mai 1994). Im wiederaufgeflamten Kopftuchstreit werden die Kulturen, und somit — zumindest in der Darstellung der Presse — die Sprachen von Minoritäten ebenfalls ins Spiel gebracht (*Le Monde*, 21. September 1994). In diesem Spannungsfeld zwischen nationalen und partikularen Anliegen sind die Möglichkeiten und Rechte der “kleinsten” Sprachen und Kulturen, in der Bildung sicht- und hörbar zu werden, geschwächt.

Anmerkungen

¹ Ich kann diesbezüglich nur Hypothesen formulieren, denn der Forschungsstand ist heute so, dass noch nicht genügend empirisches Material zu dieser spezifischen Fragestellung besteht. In meinem eigenen vergleichenden Forschungsprojekt “Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen. Europäische Strategien im Wandel” (Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung, 1993-1996) bearbeite ich unter anderem auch diesen Aspekt.

² Als Beispiel: Wirtschaftliche Kreise kritisieren das Kultusministerium in Baden-Württemberg, da es im Gegensatz zum Elsass die Zweisprachigkeit zu wenig fördere. In: *Dreiland-Zeitung*, 3. November 1994.

³ Es handelt sich sozusagen um eine Fusion der ursprünglich drei Schulzüge, die dazuführt, dass der Zeitpunkt der Selektion um drei Jahre verlegt wird. Nach ähnlichem Muster sind die Schulsysteme der Kantone Genf und Tessin sowie seit kurzer Zeit auch Bern aufgebaut.

⁴ Schriftliche Mitteilung von Michèle Grosjean, 3. September 1994.

⁵ “Wenn die Sprache dazu dient, mit andersartigen Kulturen bekannt zu werden, dann ist es gleichgültig, mit welcher Sprache gearbeitet wird (...) sie (die Sprache) macht die Rede von der Toleranz und Öffnung gegen andere Kulturen einfacher, sie wird zu etwas, das allen gemeinsam ist, und nicht mehr zum ‘Eigentum’ einzelner.”

⁶ Immerhin: Nach Gogolins Untersuchung (1994) sowohl Lehrkräfte als auch Eltern von Migrantenkindern in Hamburg viel weniger monolingual eingestellt, als vermutet werden könnte. Ähnliche Untersuchungen in der Schweiz, insbesondere bei Lehrkräften, die in multilingualen Schulhäusern unterrichten, würden vielleicht zu ähnlichen Ergebnissen führen.

⁷ Eine Petition des “Comitato degli insegnanti d’italiano della Svizzera romanda”, Genf, forderte die freie Wahl einer Landessprache (allerdings nur Deutsch, Italienisch, Französisch — und nicht Rätomanisch) als Maturitätsfach. Darin erblickte ein Teil der Migrantengemeinschaft neue Perspektiven für die HSK- bzw. ELCO-Kurse in der Schweiz (*Agorà*, 14. September 1994). Die Forderung wurde abgelehnt.

⁸ “Jedenfalls besteht ein substantieller Unterschied zwischen den Garantien und den Bedürfnissen dieser traditionell ansässigen Minderheiten und der Situation der Schüler, die vor kurzer Zeit in die italienische Schule eingetreten sind, als Folge der Einwanderung ihrer Familien (...), welche Trägerinnen kultureller Realitäten sind, die sich von der unseren stark unterscheiden. Die traditionell ansässigen, anerkannten und nicht anerkannten Minderheiten bestehen hingegen aus vollwertigen italienischen Bürgern (...). Es wäre im übrigen absurd, wenn die italienische Schule sich auf dem ganzen Landesterritorium darum bemühen würde, Sitten und Gebräuche,

Geschichten, Spiritualitäten zu verstehen, die von unserer sehr entfernt sind, und nicht Wirklichkeiten, die uns ungleich viel näherstehen und grosse Affinitäten zu uns aufweisen, wie es eben die nationalen Minderheiten sind.“

Bibliographie

Agorà, 14 settembre 1994

ALLEMANN-GHIONDA, C. (1992): *Bilingual-bikulturelle und multikulturelle Kindergärten*. Erziehungsdepartement, Basel, (hekt.)

ALLEMANN-GHIONDA, C. (1994 a): *Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonien zu MultiKulti*. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1994 (pp. 127-145)

ALLEMANN-GHIONDA, C., Ed. (1994 b): *Multikultur und Bildung in Europa*, Peter Lang, Bern

ALLEMANN-GHIONDA, C. (1995): *L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe: un péché de jeunesse?* In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ KREWER, B., Eds. (1995): *Education et diversité socio-culturelle*, l'Harmattan, Paris

BERQUE, J. (1985): *L'immigration à l'école de la République*, La documentation Française, Paris

BROHY, C. (1992): *Eine zweisprachige Schule in Freiburg?*, Arbeitsgruppe für eine zweisprachige Schule in Freiburg, Freiburg, (hekt.)

BRÜGGMANN, G. (1993): *Das Modell St. Johans*. Bericht der Arbeitsgruppe. Basel (hekt.)

CAMPANI, G. / MADDII, L. (1992): *Un monde à part: les Chinois en Toscane*. In: Revue Européenne des Migrations Internationales, 3/1992, pp. 51-71

Dreiland-Zeitung, 3. November 1994

EDK (1985, 1991): *Empfehlungen zur Schulung von Migrantenkindern*. Eidgenössische Konferenz der Erziehungsdirektoren und Erziehungsdirektorinnen, Bern

Erziehungsdepartement des Kantons Bern (1993): *Grundsätze und Richtlinien für die Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher im Kanton Bern* (1.8.1993)

Europäisches Parlament (1993): *Entschiessung zur kulturellen Vielfalt und den Problemen der schulischen Bildung der Kinder der Einwanderer in der europäischen Gemeinschaft*, Nr. A3 - 0399/92, 21.1.93., Amtsblatt der europäischen Gemeinschaften (15.2.93), Brüssel

EXTRA, G. (1987): *Zweitspracherwerb und Beschulungsmodelle unter vergleichenden Gesichtspunkten. Die Beispiele Holland und USA*. In: APELTAUER E., Ed.: *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. Hueber München

FRIED-TURNES, U. (1994): *Ein Modell zweisprachiger Schulung: die Rätoromania*. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (1994 b), (pp. 355-369)

FTHENAKIS, W.E./ SONNER, A. / THRUL, R. / WALBINER, W. (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*, Hueber, München

GEW (1994): *Sprachig dilli. Deutsch-Türkische Schulversuche in Berlin*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

GOGOLIN, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann, Münster, N.Y.

Haut Conseil à l'intégration (1991): *Pour un modèle français d'intégration*, La documentation Française Paris

KNAPP, K./ KNAPP-POTTHOFF, A. (1990): *Interkulturelle Kommunikation*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 1, (pp. 62-93)

Kommission der europäischen Gemeinschaften (1994): *Bericht über die Schulbildung von Migrantenkindern*. Brüssel

Le Monde, 10 mai 1994

Le Monde, 21 septembre 1994

LUCHTENBERG, S. (1994): *Überlegungen zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz*. In: LUCHTENBERG, S. & W. NIEKE, (pp. 49-66)

LUCHTENBERG, S. & NIEKE, W., Ed. (1994): *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension*, Waxmann, Münster, N. Y

LÜDI, G. (1994): *Plurilinguisme en Suisse et écoles plurilingues (1994)*. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (1994 b), (pp. 333-353)

Ministère (1994): *Le Nouveau Contrat pour l'Ecole. 158 décisions*. Ministère de l'Education Nationale, Paris

Ministero (1993): *Pronuncia, di propria iniziativa, in merito alla tutela delle minoranze linguistiche*. Ministero della pubblica istruzione, Consiglio nazionale della pubblica istruzione, Roma, 26 giugno 1993

MITTER, W. (1993): *Europas Bildungswesen zwischen Einheit und Vielfalt im Spiegel revolutionärer Wandlungen*, in: LIEDTKE, M., Ed. (1993): *Hausaufgabe Europa*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt. (pp. 212-230)

MOOS, C. (1994): *Das Liceo artistico*. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (1994 b), (p. 383)

REICH, H. H. (1994): *Herkunftssprachen "anstelle einer Fremdsprache". Ein Vergleich zwischen England, Frankreich und (West-) Deutschland*. In: LUCHTENBERG, S. & W. NIEKE (Eds.): *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension*. Waxmann, Münster, N.Y. (pp. 25-37)

SIDLER-ANGEHRN, P. (1994): *Integration und Beschulung fremdsprachiger Kinder auf der Primarschulstufe in der Stadt St. Gallen*. Seminararbeit Institut f. Pädagogik, Universität Bern (unveröffentlicht)

SKUTNABB-KANGAS, T./ CUMMINS, J., Eds. (1988): *Minority Education. From Shame to Struggle*, Multilingual Matters, Clevedon

THÜRMAN, E./ OTTEN, E. (1994): *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule und interkulturelle Erziehung*. In: *Schularbeiten Lernen für Europa*, Februar 1994. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

VPOD (1994): *Welche Zukunft für die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur?* Magazin 88/1994 und 90/1995

Cristina Allemann-Ghionda

Dr. Cristina Allemann-Ghionda ist Oberassistentin am Institut für Pädagogik der Universität Bern. In einem vergleichenden Forschungsprojekt untersucht sie die Strategien, die vier europäische Bildungssysteme (Deutschland, Frankreich, Italien, Schweiz) entwickeln, um der sprachlich-kulturellen Vielfalt zu begegnen (Habilitationvorhaben).

Tema

Altre lingue in Svizzera

Francesca Antonini
Basilea

Lingue non territoriali a Wettingen (AG)

Francesca Antonini illustra, analizzando i dati del Censimento federale del 1990 riguardanti il comune argoviese di Wettingen, i cambiamenti della realtà linguistica svizzera negli ultimi anni. L'idea di un gruppo linguistico legato ad un certo spazio geografico non è più confermata dai dati osservati: a Wettingen la presenza massiccia di lingue non territoriali nel repertorio dei tedescofoni e l'uso frequente della lingua tedesca da parte degli alloglotti residenti in questo comune indicano infatti nuove tendenze, che portano all'affermazione del plurilinguismo.

Negli ultimi anni si è sviluppata una nuova coscienza circa la situazione linguistica svizzera, certamente favorita dagli studi in proposito¹ che hanno dimostrato in modo convincente che l'immagine di una Svizzera quadripartita in cui ogni gruppo linguistico è legato (in modo più o meno stretto) ad un certo spazio geografico, è superata e trova un riscontro minimo nella realtà. La nuova realtà linguistica svizzera è maggiormente diversificata: non solo si registra sempre più spesso la compresenza di più lingue all'interno di una stessa entità territoriale², ma è cambiata anche radicalmente la natura delle lingue presenti nel repertorio linguistico, con fenomeni nuovi di contatto linguistico.

Sulla base di questa nuova coscienza è sorta la necessità di avere uno strumento di misura che permettesse in primo luogo di valutare dal punto di vista quantitativo la portata di questo fenomeno e che fungesse, in un secondo tempo, da supporto a ricerche qualitative in questa direzione. La proposta di ampliare la domanda concernente la lingua all'interno del questionario del Censimento federale si inseriva in quest'ottica.

Come è noto, nell'ultimo Censimento federale (CF90), accanto alla domanda circa la lingua principale³, è stata inserita per la prima volta una domanda sull'uso delle lingue in due grandi settori: la famiglia e il lavoro o, rispettivamente, la scuola. La domanda era formulata in questo modo:

Quale (-i) lingua (-e) parlate abitual-

mente: a) a casa, con i familiari b) a scuola, al lavoro?

Era possibile dare risposte multiple ed era data la scelta tra: svizzero tedesco, tedesco, patois romando, francese, dialetto ticinese o del Grigioni italiano, italiano, retoromancio, inglese e altre lingue (senza la possibilità di specificare quali).

L'Ufficio federale di statistica (UFS) ha affidato ad un gruppo di ricerca⁴ l'analisi e la valutazione dei dati linguistici provenienti appunto da questa fonte.

Presentiamo in questa sede alcuni dati circa la diffusione e l'uso delle lingue non territoriali nel comune argoviese di Wettingen, scelto quale comune-pilota per le nostre ricerche. Cercheremo in particolare di fornire una prima risposta a due importanti questioni legate al plurilinguismo: in che misura le lingue non territoriali⁵ sono presenti nel repertorio dei parlanti territoriali (a Wettingen: i tedescofoni) e, in prospettiva inversa, in che misura la lingua territoriale è presente nel repertorio degli alloglotti (nel nostro caso i non tedescofoni). La risposta a queste due domande ci permetterà di tracciare, con le dovute cautele, un primo quadro del plurilinguismo dei parlanti territoriali e di fare alcune osservazioni circa l'integrazione linguistica dei parlanti alloglotti. Vorremmo in seguito restringere il fuoco della nostra attenzione per analizzare un tipo particolare di plurilinguismo: quello che si ha all'interno delle coppie mistilingui, verificando la presen-

za di lingue territoriali (e non) in copie mistilingui con il tedesco.

Per poter inserire i dati di Wettingen in una dimensione più vasta, verranno indicati di volta in volta i dati relativi alla regione linguistica tedesca.

Partiamo da alcuni dati demografici circa la composizione e la struttura della popolazione del comune di cui ci occuperemo.

Wettingen, con 17'706 abitanti, è il comune più popolato del Canton Argovia. Secondo la classificazione dei comuni adottata dall'UFS⁶, Wettingen fa parte dei comuni a forte pendolarità, è un comune con un'alta percentuale di posti di lavoro⁷ e, secondo il modello centro-periferia, appartiene a una regione non metropolitana⁸.

Dal punto di vista della ripartizione della popolazione per sesso e età, Wettingen presenta valori molto simili a quelli della regione linguistica a cui appartiene e a quelli dell'intera Svizzera (con una leggera prevalenza della popolazione femminile e una maggiore presenza nelle classi d'età anziane).

La variabile che invece distingue Wettingen dalla regione linguistica tedesca è la nazionalità della popolazione. Il 22% degli abitanti di Wettingen è infatti di nazionalità straniera, una percentuale più alta rispetto sia a quella della linguistica tedesca (16%), che a quella nazionale (18%). Anche il profilo socio-professionale della popolazione di Wettingen si scosta da quello dell'intera regione linguistica tedesca, con sensibili differenze a dipendenza della nazionalità e con una maggiore presenza degli svizzeri nelle classi medio-superiori (dagli accademici agli impiegati qualificati). Gli stranieri, viceversa, sono maggiormente presenti nelle categorie degli operai e nelle professioni non qualificate.

Lingue non territoriali a Wettingen

Lingue principali

Procedendo con una prima grande suddivisione tra lingue territoriali e lingue non territoriali, risulta che a Wettingen queste ultime occupano uno spazio maggiore all'interno del repertorio delle lingue principali, rispetto a quanto non avviene nell'intera regione linguistica tedesca (18% contro 14%).

L'insieme delle lingue principali non territoriali è composto, oltre che dalle lingue nazionali (italiano, francese e retoromancio) anche da altre 13 lingue (in ordine di frequenza: lingue slave, spagnolo, turco, inglese, altre lingue europee, portoghese, albanese, ungherese, arabo, lingue scandinave, greco, olandese, rumeno, lingue africane e finlandese).

All'interno di questo gruppo di lingue non territoriali, le lingue nazionali rappresentano meno della metà del totale (47%), mentre la parte più consistente (53%) è formata dalle lingue non nazionali.

Come è prevedibile, la variabile nazionalità influisce in modo determinante sul fatto di essere parlanti non

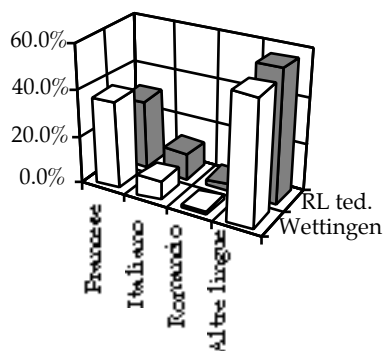
territoriali. Il 64% degli stranieri residenti a Wettingen ha infatti come lingua principale una lingua diversa dal tedesco. Il 5% di allofonia tra gli svizzeri⁹, è spiegabile da un lato attraverso migrazioni interne (romandi, ticinesi o grigionesi trasferitisi a Wettingen) e dall'altro attraverso la presenza di stranieri naturalizzati che hanno mantenuto la propria lingua d'origine.

Il grafico 2 mostra la ripartizione delle lingue non territoriali per nazionalità.

Il francese e il retoromancio compaiono più frequentemente come lingue principali presso la popolazione svizzera di Wettingen, l'altra lingua nazionale non territoriale, l'italiano, ha invece una ripartizione inversa: i non tedescofoni stranieri lo indicano come lingua principale quasi tre volte più spesso rispetto a quanto non facciano gli svizzeri (15% contro 44%), diretta conseguenza della composizione per nazionalità del gruppo degli italo-foni, dove gli stranieri sono in netta maggioranza (85%).

Vi è praticamente equilibrio tra popolazione svizzera e straniera per quanto concerne le indicazioni di altre lingue come lingue principali.

Grafico 1: Ripartizione delle lingue principali non territoriali a Wettingen e nella regione linguistica tedesca sul totale della popolazione



Fonte: Ufficio federale di statistica, Censimento federale 1990

Lingue d'uso

Come detto due erano gli ambiti comunicativi indagati: quello più ristretto e privato della famiglia e quello pubblico rappresentato dal lavoro, o per coloro che non sono ancora attivi professionalmente, dalla scuola.

Più di un terzo della popolazione totale di Wettingen ha indicato di usare in famiglia (anche) una lingua non territoriale, un confronto con la percentuale di stranieri (22%), ci permette di affermare che anche una parte della popolazione svizzera utilizza lingue non territoriali in famiglia. In ambito lavorativo/scolastico la percentuale di popolazione che utilizza (anche) una lingua non territoriale viene quasi duplicata. Si tratta di percentuali mol-

to alte se paragonate a quelle della regione linguistica, dove l'uso delle lingue non territoriali in famiglia non riguarda che un quarto della popolazione totale e in ambito lavorativo/scolastico meno della metà delle persone attive professionalmente (rispettivamente degli studenti).

All'interno delle lingue non territoriali la lingua più indicata in ambito

famigliare risulta essere l'italiano (33%); si noti che la categoria 'altre lingue' (in cui confluiscono tutte le lingue non nazionali ad esclusione dell'inglese) supera di poco la percentuale di uso dell'italiano (38%)¹⁰. In ambito lavorativo/scolastico e tra le lingue non territoriali la lingua emergente (ma non dominante) è l'inglese (35%), il francese risulta pure

molto usato (31%) ed infine si noterà che l'italiano (nella sua varietà standard)¹¹ ottiene il 24% delle indicazioni all'interno delle lingue non territoriali.

Il plurilinguismo individuale a Wettingen

Dopo aver accennato alla diffusione delle lingue non territoriali, analizziamo l'uso che i parlanti ne fanno, considerando in un primo momento i tedescofoni e in seguito gli allogliotti.

I tedescofoni e le lingue non territoriali

Il fatto di indicare, accanto ad una lingua principale, l'utilizzo abituale di una o più lingue (diverse da quest'ultima) comporta plurilinguismo nel senso ampio del termine¹². Chiediamoci dunque in che misura i tedescofoni di Wettingen sono plurilingui, utilizzando per la comunicazione in famiglia, al lavoro/a scuola (anche) una lingua non territoriale. Un primo dato globale indica che il 15% della popolazione tedescofona di Wettingen parla in famiglia (anche) una lingua non territoriale; spostandoci in ambito lavorativo/scolastico questa percentuale viene più che raddoppiata e raggiunge il 36%¹³.

La ripartizione per nazionalità mostra come l'uso delle lingue non territoriali in famiglia sia un fenomeno nettamente più frequente presso i tedescofoni stranieri, che lo presentano cinque volte più frequentemente¹⁴. Soffermiamoci sulla classe dei tedescofoni stranieri, che conta a Wettingen 1352 persone¹⁵. Proprio la consistenza numerica di questa classe indica che devono appartenervi, oltre che cittadini germanici, austriaci, lussemburghesi, belgi e del Liechtenstein (verosimilmente tedescofoni, in totale 543 persone), anche cittadini di altre nazionalità. Si riflettono qui i risultati di un'integrazione linguistica avvenuta in parlanti

Grafico 2 Wettingen: lingue principali non territoriali per nazionalità

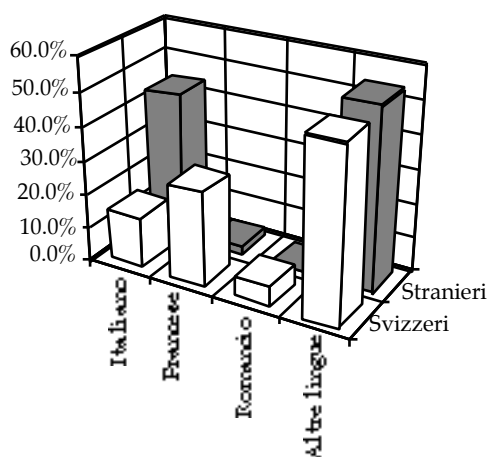
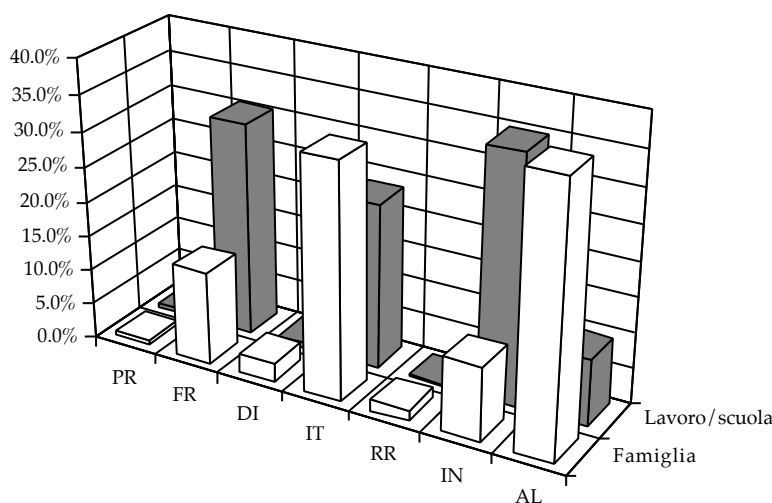


Grafico 3 Wettingen: uso delle lingue non territoriali in famiglia, al lavoro/a scuola



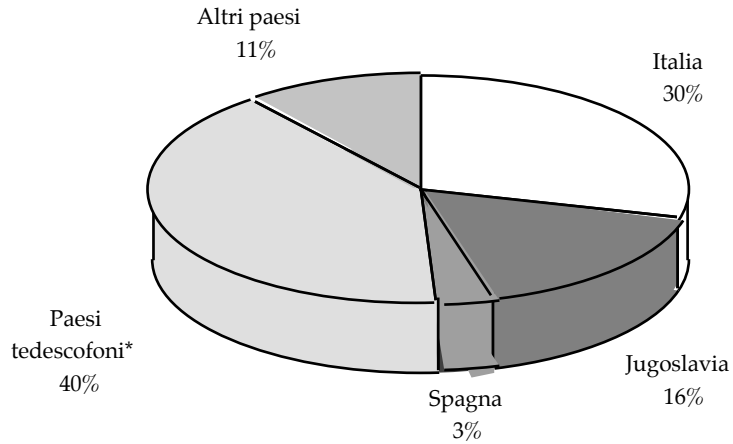
PR = patois, FR = francese, DI = dialetto ticinese o del Grigioni italiano, IT = italiano, RR = retoromancio, IN = inglese, AL = altre lingue

Fonte: Ufficio federale di statistica, censimento federale 1990

che potremmo definire come ex-alloglotti, persone di nazionalità straniera le quali hanno adottato la lingua territoriale come lingua principale, mantenendo la lingua d'origine per la comunicazione familiare.

Non è un caso che tra gli ex-alloglotti (stranieri tedescofoni) si trovino cittadini di paesi con una lunga tradizione di emigrazione in Svizzera con la conseguente presenza di (almeno) una seconda generazione. Un terzo dei tedescofoni stranieri è infatti costituito da cittadini italiani (in totale 400 persone, vale a dire il 27% del totale degli italiani); circa un quarto è formato da cittadini dell'ex-Jugoslavia (in totale 218 persone, pari al 28% degli ex-jugoslavi di Wettingen). Presso gli spagnoli e i portoghesi sembrano invece prevalere atteggiamenti di lealtà linguistica, per cui i 44 cittadini spagnoli che hanno dichiarato il tedesco quale lingua principale (che rappresentano il 20% del totale) non costituiscono che il 3% dei tedescofoni stranieri; nel caso dei portoghesi poi la percentuale scende allo 0,4%¹⁶. L'incrocio con la variabile età ci dice che sono i giovani a mostrare (molto) più frequentemente questo comportamento, ed è perfettamente plausibile che giovani stranieri, per la gran parte

Grafico 5 Wettingen: stranieri tedescofoni secondo il paese d'origine



*(Germania, Belgio, Lussemburgo, Liechtenstein, Austria)

Fonte: Ufficio federale di statistica, censimento federale 1990

scolarizzati in Svizzera indichino il tedesco come lingua principale e usino in famiglia (anche) una lingua non territoriale, sarebbe anzi strano (e preoccupante per il sistema scolastico svizzero) se indicassero la lingua d'origine come lingua che conoscono meglio.

La differenza tra il comportamento dei tedescofoni svizzeri e quelli stranieri è meno marcata in ambito lavorativo/scolastico, sebbene siano ancora i tedescofoni stranieri ad essere maggiormente plurilingui (44% vs. 35%)

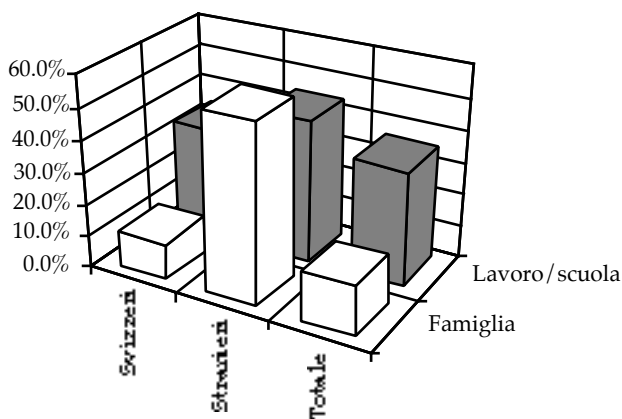
La variabile categoria socio-profes-

sionale che ci permette di notare che la presenza delle lingue non territoriali è caratteristica delle classi socio-professionali alte, senza variazioni importanti, questa volta, in funzione della nazionalità. Non si tratta comunque di un risultato particolarmente sorprendente, conferma semmai il luogo comune secondo cui le lingue 'servono per fare carriera'.

I parlanti territoriali stranieri che utilizzano maggiormente lingue non territoriali al lavoro appartengono alle categorie socio-professionali più alte, mentre i tedescofoni svizzeri che hanno questo comportamento si ritrovano nelle professioni accademiche e nei quadri. Risulta quindi che vi è un forte uso di lingue non territoriali al lavoro, in special modo da parte di tedescofoni stranieri appartenenti alle categorie dirigenziali.

Riassumendo constatiamo che nell'insieme dei due ambiti a Wettingen un tedescofono su tre è plurilingue, che questo plurilinguismo si manifesta maggiormente in ambito lavorativo/scolastico ed infine che in famiglia gli stranieri tedescofoni sono più frequentemente plurilingui rispetto ai tedescofoni svizzeri; ciò che può essere la spia di un avvenuto cambiamento linguistico che potrà essere verificato con il prossimo censimento.

Grafico 4 Wettingen: tedescofoni e uso delle lingue non territoriali in famiglia, al lavoro/a scuola per nazionalità



Fonte: Ufficio federale di statistica, censimento federale 1990

Gli alloglotti¹⁷ e la lingua territoriale
Cambiamo ora ottica e vediamo in che misura le persone non tedescofone utilizzano la lingua territoriale (nella sua varietà standard e/o dialettale).

Il 60% degli alloglotti di Wettingen utilizza il tedesco in famiglia; in ambito lavorativo questo uso riguarda la quasi totalità degli alloglotti (94%). In entrambi gli ambiti le percentuali sono superiori a quelle registrate per il totale della regione linguistica tedesca¹⁸, il che permette di ipotizzare una migliore integrazione linguistica degli alloglotti a Wettingen. Circa i fattori esplicativi di questo fenomeno possiamo a questo punto unicamente avanzare delle ipotesi che andranno verificate nel seguito della ricerca. In particolare ci sembra che siano da tenere in considerazione diversi fattori: il carattere non metropolitano (non urbano) del comune (che potrebbe facilitare il contatto con la popolazione indigena), il carattere di comune con un'alta percentuale di posti di lavoro e il tipo di industria presente

(che comporta maggiore o minore frammentazione all'interno del gruppo degli stranieri) e inoltre il tipo di emigrazione presente (di cui diremo qualcosa nel paragrafo seguente).

Il grafico 7 mostra che gli alloglotti (quindi francofoni, italo-foni e romanciofoni) svizzeri integrano più frequentemente degli stranieri la lingua territoriale in famiglia (83% contro 50%).

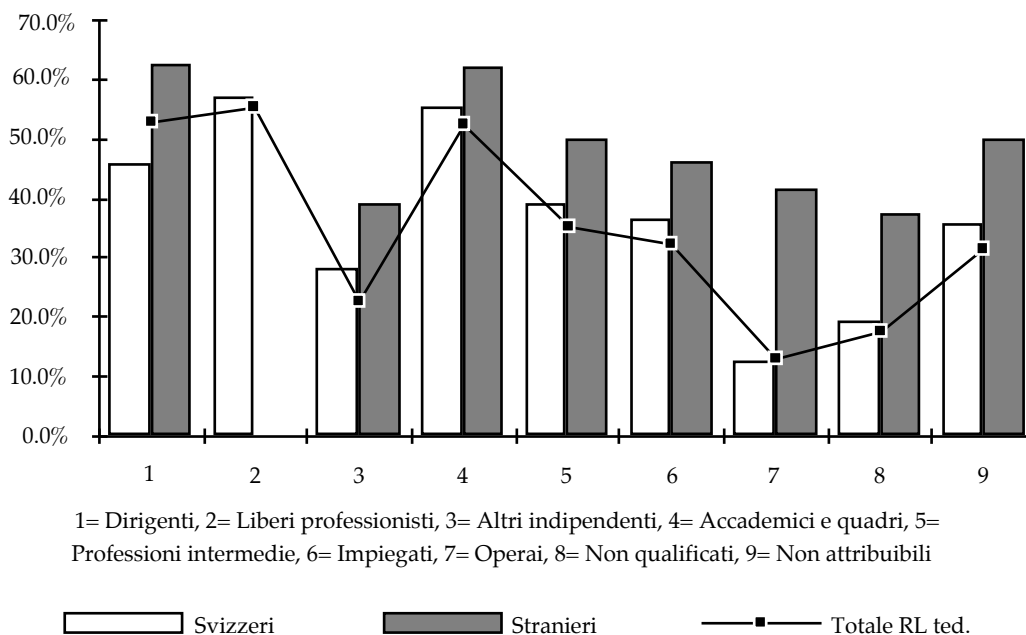
La presenza della lingua del luogo nel repertorio familiare degli alloglotti stranieri è tuttavia notevole: la metà di loro usa in questo ambito (anche) il tedesco. Tra gli alloglotti stranieri la lingua del luogo è quindi presente massicciamente perfino nella sfera intima della famiglia; ciononostante motivi di natura diversa (da un'effettiva maggiore competenza fino ad atteggiamenti di lealtà linguistica) fanno sì che la lingua principale rimanga quella del paese d'origine.

Una tale presenza della lingua del luogo in famiglia potrebbe segnalare

uno stadio di integrazione linguistica molto avanzato, immediatamente precedente al cambio linguistico, con un processo che vede la penetrazione della lingua del luogo dapprima in ambito lavorativo/scolastico, per passare in seguito in quello familiare ed eventualmente a lingua principale. Una situazione simile presuppone la presenza di un'emigrazione di lunga data, ciò che in effetti si verifica a Wettingen. Lo prova il fatto che più di 3/4 della popolazione straniera di Wettingen possiede un permesso di residenza (e vi abita dunque da almeno dieci anni)¹⁹; il carattere di emigrazione di lunga data risulta inoltre dal fatto che gli stranieri che nei cinque anni precedenti il censimento si sono stabiliti a Wettingen rappresentano solo il 5% della popolazione totale (mentre per esempio a Baden i nuovi arrivi dall'estero rappresentano il 9%, a Spreitenbach il 7%, a Neuenhof il 6%²⁰).

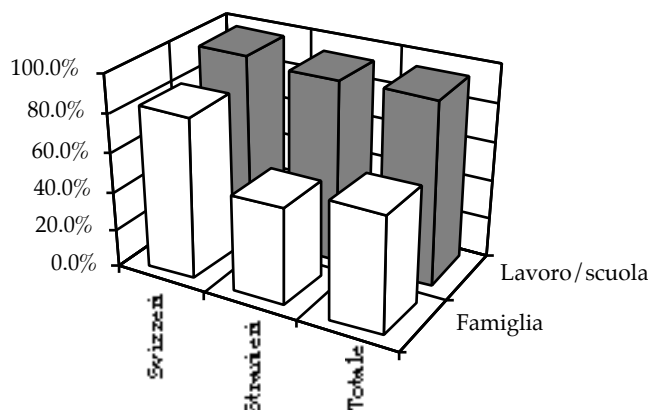
Le differenze tra alloglotti svizzeri e

Grafico 6 Wettingen: tedescofoni e uso delle lingue non territoriali al lavoro per nazionalità e categoria socio-professionale (confronto con la regione linguistica tedesca)



Fonte: Ufficio federale di statistica, censimento federale 1990

Grafico 7 Wettingen: alloggi e uso del tedesco per nazionalità



Fonte: Ufficio federale di statistica, censimento federale 1990

stranieri sono poco rilevanti nell'ambito lavorativo dove in pratica si ha lo stesso comportamento con un uso massiccio della lingua territoriale (97% tra gli svizzeri e 94% tra gli stranieri). La variabile classe socio-professionale dà conferma di questa uniformità di uso: in quasi tutte le categorie socio-professionali il tedesco raggiunge un uso del 90% tra i non tedescofoni; inoltre si scende sotto questa quota solo nella classe delle professioni non qualificate e nel gruppo degli stranieri (88%).

Un tipo particolare di plurilinguismo sociale: le coppie mistilingui

Il plurilinguismo sociale è principalmente il risultato di una mobilità spaziale, che porta al contatto di comunità linguistiche diverse. In quest'ottica la famiglia può essere considerata come l'unità minima in cui si manifesti plurilinguismo sociale. Vediamo come si presenta la situazione a Wettingen.

Le coppie mistilingui con il tedesco
 Circa il 12% delle coppie di Wettingen sono mistilingui, composte cioè da partner che non hanno la stessa lingua principale; si tratta di una percentuale

sensibilmente superiore a quella dell'intera regione linguistica (9%), in relazione diretta con la maggiore presenza di popolazione straniera a Wettingen. Il fatto tuttavia che nella quasi totalità dei casi (93%) il tedesco compare come lingua principale di un partner ci indica che la componente territoriale (endogena) è molto forte. Le coppie mistilingui con il tedesco, se da un lato rappresentano un terreno propizio per un plurilinguismo esogeno (con un impiego di lingue non territoriali del 52%), dall'altro non costituiscono assolutamente una zona impenetrabile per la lingua territoriale, che è usata come lingua comune dal 75% delle coppie.

Le combinazioni che presentano la maggiore permeabilità al tedesco come lingua di famiglia sono quelle tra tedesco e romancio, tedesco e francese e tedesco e inglese. Il fatto che a Wettingen tutte le coppie tedesco-romanciofona utilizzino il tedesco (nella varietà standard e/o dialettale, ma più frequentemente in quest'ultima), dà conferma del bilinguismo molto spinto dei romanciofoni e della relativa debolezza del retoromancio in situazione di extraterritorialità²¹. Percentuali alte di uso della lingua territoriale in ambito familiare si ritrovano, come detto, nelle coppie te-

desco - anglofone e nelle coppie tedesco - francofone (l'85% di queste usa il tedesco in famiglia).

Nelle coppie tedesco - italofone la lingua del luogo viene utilizzata dal 77% dei casi, meno frequentemente dunque di quanto succede con altre lingue: l'italiano rivela in questa situazione una minore permeabilità al tedesco che si spiega con la maggiore forza dell'italiano quale lingua di famiglia, come confermano i dati al capitolo "Lingue d'uso".

Osservazioni conclusive

Abbiamo accennato in apertura che attraverso i dati linguistici del CF90 è possibile tracciare un quadro più completo della situazione linguistica svizzera. In questo senso alcuni aspetti evidenziati per il comune di Wettingen ci sembrano avere una validità più generale.

- Il plurilinguismo è un fenomeno riscontrabile sia a livello di comunità linguistica, dove le lingue non territoriali vengono usate massicciamente (specialmente al lavoro), sia a livello individuale. Esso riguarda inoltre tanto i parlanti della lingua del luogo che gli alloggiati. Fattori determinanti per la presenza di questo plurilinguismo risultano essere da un lato la composizione e la stabilità della popolazione (in particolare la presenza di migranti interni ed esterni: quanti sono e da quanto tempo risiedono) e dall'altro la natura socio-economica del comune o della regione (presenza e tipo di industrializzazione).
- Dai dati sull'uso della lingua territoriale da parte degli alloggiati non risultano particolari situazioni di segregazione linguistica, la lingua del luogo, pur con differenze tra le varie classi d'età, è infatti frequentemente indicata anche in famiglia. E' bene tuttavia sottolineare, soprattutto in relazione a questo dato, che siamo sempre confrontati ad autovalutazioni attraverso le quali i

reali comportamenti linguistici possono essere filtrati e valutati soggettivamente sulla base di atteggiamenti linguistici.

Da ultimo i dati ci hanno permesso di fare alcune osservazioni indirette circa il cambiamento linguistico. Essi indicano infatti che una buona parte di cittadini stranieri provenienti da paesi la cui lingua non è quella del luogo, non solo usa molto frequentemente la lingua del luogo in famiglia e al lavoro, ma la indica pure come lingua principale, affermando così di conoscerla meglio della propria lingua d'origine. Si tratta essenzialmente del risultato di un'integrazione linguistica, particolarmente evidente presso i giovani della seconda generazione di un'emigrazione di lunga data. Va peraltro ricordato che le modifiche apportate nel CF90 alle domande sulla lingua (v. nota 3) hanno certamente giocato un ruolo in questo senso. Togliendo il richiamo alla 'lingua madre' si è distolto il parlante dalla tentazione di attribuirsi una lingua in base a criteri di identificazione etnico-culturali e contemporaneamente, grazie alla presenza della domanda sulle lingue d'uso, gli lasciava comunque la possibilità di identificarsi come parlante della propria lingua d'origine.

Note

¹ Gli studi sulla situazione linguistica svizzera hanno conosciuto un notevole sviluppo (anche qualitativo) a partire dagli anni '80. Per una rassegna si veda Franceschini (1993). Ricordiamo inoltre che a partire dal 1986 lo stesso Dipartimento dell'interno si è occupato della questione nel quadro dei lavori per la revisione dell'articolo costituzionale sulle lingue (articolo 116) formando un apposito gruppo di lavoro che ha esaminato il problema dal punto di vista storico, giuridico e politico. I risultati di questo lavoro sono contenuti in *Quadrilinguismo svizzero - presente e futuro*.

² Ciò che ha fatto parlare di un „territorio metaforico“ cfr. Bianconi (1992).

³ La domanda, che prevedeva una risposta unica, aveva la stessa formulazione dei censimenti precedenti: *Qual è la lingua in cui pensa-*

te, che conoscete meglio?. L'unica modifica rispetto al passato consiste nell'eliminazione della denominazione di 'lingua materna' che appariva come titolo della domanda. Si tratta di una modifica importante: evitando di utilizzare il concetto, per molti versi problematico, di lingua materna (per una discussione a questo proposito si veda in particolare Dietrich (1987) ma anche Berruto - Moretti - Schmid (1988: 10-12), è risultato più chiaramente che il criterio centrale per la determinazione della lingua principale è quello della competenza (che il parlante si attribuisce) e si è nel contempo evitato che fattori di identità etnicoculturale, suggeriti da una denominazione come 'lingua madre', intervenissero troppo pesantemente nella scelta della lingua.

⁴ Del gruppo, diretto dai professori Lüdi, Werlen, Cathomas e Bianconi, fanno parte Rita Franceschini, Jean-Jacques Furer, Christine Quiroga-Blaser, Adrian Wymann e chi scrive. I risultati di questa ricerca saranno raccolti in una pubblicazione dell'Ufficio federale di statistica, che apparirà a metà del 1995.

⁵ Con lingua territoriale si intende la lingua che ha ottenuto la maggioranza (assoluta o relativa) di indicazioni tra le lingue principali. Lingue non territoriali, di conseguenza, sono le lingue la cui percentuale resta al di sotto di questa quota. Per esemplificare: a Wettingen la lingua territoriale è il tedesco (indicato come lingua principale dall'82% della popolazione residente), mentre tutte le altre lingue presenti nel repertorio linguistico sono ritenute lingue non territoriali (senza distinzioni tra lingue nazionali e non nazionali).

⁶ La tipologia, elaborata dall'*Institut de recherche sur l'environnement construit* (IREC) del Politecnico federale di Losanna, suddivide i comuni svizzeri in 22 tipi (raggruppabili in 5 grandi categorie: centri, comuni terziari, comuni a forte pendolarità, comuni a pendolarità debole e comuni con forte regressione demografica) sulla base di criteri diversi: in primo luogo il contesto regionale, visto nella prospettiva del modello centro-periferia, inoltre la proporzione tra pendolari e posti di lavoro, la specializzazione settoriale, e quella terziaria.

⁷ Il 42% delle persone attive occupate almeno 6 ore settimanali lavora e vive a Wettingen, mentre nel distretto di Baden ciò si verifica solo per il 32% della popolazione e a livello cantonale per il 38%.

⁸ La gran parte dei comuni che appartengono allo stesso tipo è situata nelle regioni nordoccidentali (Argovia e Soletta), ma se ne trovano anche nella Svizzera orientale e in Ticino. A titolo esemplificativo elenchiamo alcuni comuni appartenenti, come Wettingen, alla categoria 12: Pfäffikon (ZH), Spiez (BE), Cham (ZG), Düringen e Villars-sur-Glâne (FR), Schönenwerd (SO), Sissach (BL), Jona e Gossau (SG), Suhr (AG), Grandson (VD), Losone, Agno e Giubiasco (TI). Si tratta di comuni fortemente industrializzati (51,5% delle persone attive occupate nel secondario) e poco turistici.

⁹ Il dato è superiore alla media della regione linguistica tedesca (4%), ciò che va messo in relazione (anche) con la maggior presenza di stranieri a Wettingen.

¹⁰ Anche in questo caso i dati riguardanti l'intera regione linguistica concordano, pur presentandosi leggermente inferiori (per l'italiano: 28%, per le altre lingue 37%).

¹¹ I dati riguardanti la regione linguistica mostrano un uso nettamente superiore del francese come lingua di lavoro (tra le lingue non territoriali è stato indicato nel 37% dei casi) a scapito dell'inglese (30%) e dell'italiano (21%).

¹² Come inteso per esempio da Mackey (1987: 700) „(...) the knowledge and use of two or more languages“. Sulla forma e sulla qualità di questo plurilinguismo non è ovviamente possibile fare alcuna affermazione.

¹³ I dati corrispondenti per la regione linguistica indicano un uso di lingue non territoriali in famiglia da parte di tedescofoni intorno al 10% e al lavoro/a scuola di circa il 30%.

¹⁴ I dati per l'intera regione linguistica tedesca indicano un divario ancora più netto tra tedescofoni stranieri e svizzeri per quanto riguarda l'uso delle lingue territoriali in famiglia: i tedescofoni stranieri lo praticano infatti sei volte più spesso degli svizzeri (49% contro 8%).

¹⁵ Pari al 7% della popolazione totale e al 33% di quella straniera.

¹⁶ Per i cittadini portoghesi in particolare vi è da segnalare, oltre ad un forte tasso di mantenimento della propria lingua d'origine (83%, mentre per gli spagnoli la percentuale è del 76%), anche una forte presenza dell'italiano come lingua principale (8%, mentre tra gli spagnoli è del 3%).

¹⁷ Come detto generalmente sono considerati alloggiati coloro che hanno indicato un'altra lingua che non sia il tedesco come lingua principale. Nel calcolo dell'uso delle lingue non territoriali non sono stati inclusi tra gli alloggiati le persone che non usano la loro lingua principale nei rispettivi ambiti.

¹⁸ Dove le rispettive percentuali si fissan sul 58% e 92%.

¹⁹ Il 13% della popolazione straniera di Wettingen possiede un permesso annuale (B), il 4% ha un permesso stagionale e i richiedenti d'asilo, i possessori di permessi brevi o temporanei costituiscono meno del 2% degli stranieri.

²⁰ Si tratta di comuni appartenenti alla stessa agglomerazione che, come Wettingen, presentano una percentuale di popolazione straniera più alta rispetto alla media della regione linguistica (Baden 25%, Neuenhof 32% e Spreitenbach 37%).

²¹ Questo risultato si raggiunge anche attraverso il numero assoluto molto piccolo di queste coppie a Wettingen (18). Il dato della regione linguistica tedesca conferma comunque questo massiccio uso del tedesco: il 93% delle coppie tedesco-romanciofe che vi risiedono parla tedesco in famiglia.

Bibliografia

BERRUTO, G./ MORETTI, B./ SCHMID, S. (1988): *L'italiano di parlanti colti in una situazione plurilingue*, In "Rivista Italiana di Dialettologia", 12: 7-100.

BERRUTO, G./ MORETTI, B./ SCHMID, S., (1990): *Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell'articolo*, in E. BANFI e P. CORDIN (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Atti del XXIII Congresso Internazionale di Studi della S.L.I (Trento-Rovereto, 18-20 maggio 1989), Bulzoni, Roma: 203-228.

BIANCONI, S. (1992): *Per un territorio metaforico*. In: "Babylonia" 0 : 21-26.

DIETRICH, R. (1987): *Erstsprache - Zweitsprache - Muttersprache - Fremdsprache*, in U. AMMON/ N. DITTMAR/ K.J. MATTHEIER (eds.), *Sociolinguistics. An International Handbook of Science of Language and Society*, de Gruyter, Berlin-New York.

FRANCESCHINI, R.: (1993): *Mehrsprachigkeit: Präliminarien zur Auswertung der Sprachdaten der Volkszählung 1990*, In:

„Bulletin CILA“ 58, Neuchâtel: 93-108.

MACKEY, W. F.(1987): *Bilingualism and Multilingualism*, in U. AMMON, N. DITTMAR, K.J. MATTHEIER (eds.): *Sociolinguistics. An International Handbook of Science of Language and Society*, de Gruyter, Berlin-New York: 699-713.

Quadrilinguismo svizzero - presente e futuro. Analisi, proposte e raccomandazioni di un gruppo di lavoro del Dipartimento federale dell'interno, Dipartimento federale dell'interno, Berna, 1989.

Francesca Antonini

Pubblicità REVOCA

Tema

Altre lingue in Svizzera

Stephan Schmid
Zürich

Zum Italienisch spanischer Arbeitsimmigranten in der deutschsprachigen Schweiz

Seit den 60er Jahren wird das Italienische von den spanischen Arbeitsimmigranten als lingua franca verwendet. In diesem Beitrag untersucht der Autor die Gründe, die zur Entstehung des Fremdarbeiteritalienischen geführt haben, und den Kontext, in dem sich diese nichtterritoriale Sprache durchgesetzt hat. (Red.)

In «Babylonia» 1/1993 beschreibt Bruno Moretti die Verbreitung des Italienischen in der deutschen Schweiz als *lingua franca*, die zur interethnischen Kommunikation für Fremdarbeiter aus verschiedenen Herkunftsländern dient. Er analysiert dieses Phänomen als 'alternatives soziolinguistisches Szenario', bei welchem als Verkehrssprache nicht eine der lokalen Sprachvarietäten (Deutsch oder Dialekt) zur Anwendung kommt, sondern eine nichtterritoriale Sprache mit niedrigerem sozialen Prestige.

Die auch als 'Fremdarbeiteritalienisch' (Berruto, 1991) bezeichnete *lingua franca* stellt genau genommen ein Kontinuum von Lernervarietäten dar, die sich in unterschiedlichem Grad der Zielsprache nähern. Dieses Kontinuum geht von Sprechern mit bruchstückhaften Italienischkenntnissen über Lerner mit einer typischen Interimsprache bis zu Individuen, die über eine Muttersprachlern ähnliche Kompetenz verfügen (vgl. Berruto/Moretti/Schmid, 1990, 203-204). Es ist mehrmals betont worden (vgl. z.B. Berruto/Moretti/Schmid, 1990, 208; Moretti, 1993b), dass in dieser 'Sprachgemeinschaft' den Einwanderern mit einer anderen romanischen Muttersprache, also den Spaniern und Portugiesen, eine spezielle Rolle zukommt, indem diese einerseits einen erleichterten Zugang zum Italienisch haben, andererseits einen wesentlichen Beitrag zur Verbreitung der *lingua franca* leisten.

Der folgende Beitrag fokussiert

gewissermassen das Zentrum dieses interlinguistischen Kontinuums, indem wir das Fremdarbeiteritalienisch aus der Perspektive der spanischsprachigen Immigranten betrachten. Dabei sollen folgende Fragen diskutiert werden: Wie verbreitet ist die von uns untersuchte Erscheinung? Seit wann lernen Spanier in der Schweiz Italienisch? In welchem Kontext sprechen sie Italienisch, mit wem? Wie lernen sie es, und weshalb?

Bevor wir diese Fragen für die spanischsprachige Immigration zu beantworten versuchen, drängen sich aber vorerst ein paar allgemeine Bemerkungen über die Gründe auf, die zur Entstehung des Fremdarbeiteritalienischen geführt haben.

Fremdarbeiteritalienisch

Warum eigentlich Italienisch und nicht Deutsch, Schweizerdeutsch oder eine andere Immigrantensprache? Die Gründe sind zum Teil historischer und demographischer, zum Teil soziologischer und soziolinguistischer Natur. Die italienische Einwanderung ist die älteste und traditionsreichste in der deutschen Schweiz; sie reicht bis ins letzte Jahrhundert zurück. Auch während dem wirtschaftlichen Boom der 50er und 60er Jahre kamen zuerst Arbeitskräfte aus Italien, so dass diese Nation unter den Immigranten auch heute noch zahlenmässig am stärksten vertreten ist¹. Obwohl ihr Anteil in den letzten Jahren kontinuierlich abgenommen hat, repräsentierten die

Italiener aufgrund ihrer historischen Verwurzelung und ihrer demographischen Konsistenz während Jahrzehnten den Prototyp des 'Fremdarbeiters'. Innerhalb der verschiedenen Einwanderergruppen nehmen sie heute auch die höchste Position ein punkto sozioökonomischer Integration und beruflicher Stellung; so kann man seit den 80er Jahren eine leichte Verschiebung von Baugewerbe und Industrie Richtung Tertiärsektor feststellen (vgl. Allemann-Ghionda/Franceschini/Mordasini, 1988, 6-7). Diese Faktoren haben dazu geführt, dass das Italienische gegenüber anderen nicht-territorialen Sprachen die besten Chancen hatte, als *lingua franca* verwendet zu werden. Weshalb sprechen aber die Ausländer untereinander nicht einfach Deutsch? Hier ist auf die Tatsache hinzuweisen, dass die Arbeitsimmigranten sich nicht nur in gewissen Berufen und Branchen unserer Wirtschaft konzentrieren (z.B. im Bau- und im Gastgewerbe), sondern oft auch in gewissen Wohngebieten. Aufgrund der geringen Integration in der Gesellschaft des Einwanderungslandes war es in einigen Fällen sogar möglich, in der deutschen Schweiz zu leben, ohne die lokalen Sprachvarietäten zu sprechen (siehe Allemann-Ghionda/Franceschini/Mordasini, 1988, 102-104). Dazu kommt, dass ein Teil der Schweizer Bevölkerung im beruflichen Kontext zur Kommunikation mit Ausländern ebenfalls das Italienische braucht; es handelt sich dabei einerseits um Vorgesetzte am Arbeitsplatz, z.B. Poliere auf den Baustellen oder Vorarbeiter in Fabriken (vgl. De Jong, 1986, 179), andererseits um Angestellte und Selbständigerwerbende im Tertiärsektor, wie z.B. Ärzte oder Metzger. Nicht zuletzt spielt hier natürlich auch der Status des Italienischen als National- und Amtssprache eine Rolle, welcher sich u.a. in der Verfügbarkeit administrativer und kommerzieller Texte auf Italienisch sowie in der Verbreitung italienisch-

sprachiger Massenmedien niederschlägt.

Wer spricht seit wann mit wem Italienisch, und wo?

Bezüglich der Verbreitung des Italienischen unter der spanischsprachigen Bevölkerung, bzw. zu dessen Gebrauch im Alltag stehen zur Zeit noch keine quantitativen Daten zur Verfügung. Aufgrund langjähriger Beobachtungen und der einhelligen Aussagen vieler Interviewpartner gehe ich jedoch davon aus, dass ein grosser Teil der in der deutschen Schweiz ansässigen Spanierinnen und Spanier über gewisse Kenntnisse des Italienischen verfügt (was nicht unbedingt heisst, dass sie diese auch täglich anzuwenden brauchen). Dies trifft sowohl für Männer als für Frauen, in etwas geringerem Mass auch für Kinder zu. Was die Variable 'Geschlecht' betrifft, so kann in vielen Fällen beobachtet werden, dass gerade an typischen Frauen-Arbeitsplätzen (z.B. in der Textilindustrie, in Wäschereibetrieben und im Reinigungswesen) häufig auf Italienisch kommuniziert wird². Ein interessantes Beispiel in diesem Zusammenhang ist in der Ausgabe vom 24. Juni 1993 im Zürcher «Tages-Anzeiger» (S. 65) beschrieben worden: es handelt sich um eine spanische Familie, in der Vater und Sohn ausser Spanisch sowohl Deutsch als auch Italienisch sprechen, die Mutter ausser Hause jedoch nur Italienisch braucht. Dass Immigrantinnen oft geringere Deutschkenntnisse aufweisen als ihre männlichen Familienangehörigen entspricht einer Feststellung, die M. Müller-Zanovello (1993, 577-579) auch in einer italienischen Gruppe getroffen hat. Bezüglich der Altersgruppen ist in mehreren Deutschschweizer Kantonen beobachtet worden, dass Angehörige der zweiten Generation bereits als Kinder mit italienischen Spielkameraden deren Sprache sprechen

(siehe López de Abiada, 1982 28; Schmid, 1994a, 25 und 54-55).

Seit wann lernen Spanier in der deutschen Schweiz Italienisch? Die ersten Hinweise aus der soziolinguistischen Forschung reichen in die 70er Jahre zurück (vgl. Rovere, 1974, 103; 1977, 30). Spanische Arbeiter sind jedoch schon zehn Jahre früher in die Schweiz gekommen und aus mehreren Sprachbiographien ist ersichtlich, dass am Anfang nicht Deutsch, sondern Italienisch gelernt wurde. Als Beispiel dazu mag die Aussage einer Katalanin gelten, die 1962 in die Schweiz eingewandert ist³:

(1) «lavorava in linceria y avía una ragassa dal nort + friulana y là hemo eh per= cominciato con lei a parlare sempre l'italiano l'italiano + y el español y + empariamo prima l'italiano che non tedesco».

Somit können wir die Entstehung des Fremdarbeiteritalienischen auf die erste Hälfte der 60er Jahre datieren, auf jenen Zeitraum also, wo nicht nur italienische Arbeitskollegen, sondern auch Schweizer Vorgesetzte begonnen haben, mit den spanischen Immigranten Italienisch zu sprechen – und umgekehrt⁴. In den letzten dreissig Jahren hat sich dieses soziolinguistische Szenario in immer mehr Situationen durchgesetzt und ist in nicht wenigen Betrieben zum Normalfall geworden (vgl. De Jong, 1986, 179). Ebenso verhält es sich mit der Reihenfolge im Zweitspracherwerb: das Italienische kommt in der Regel vor dem Deutschen, wie eine in den 70er Jahren eingewanderte Frau bestätigt:

(2) «è stata la prima cosa che ho imparato è l'italiano».

Nicht nur Spanier, sondern zum Teil auch Einwanderer aus Südamerika (z.B. Chilenen und Kolumbianer) sprechen heute Italienisch. Selbst die nicht mehr sehr zahlreichen Neuzuzüger aus Spanien werden sich sehr schnell der Bedeutung des Italienischen bewusst, wie aus der Aussage eines jungen Arbeiters hervorgeht, der

1988 nach einjährigem Aufenthalt in Zürich interviewt wurde:

(3) «se parla molto italiano + es una lengua + qui en este paese + necesaria».

In Anlehnung an De Jong (1986, 179-180) können wir für die griechische und die spanische Immigration annehmen, dass die Reihenfolge im Zweitspracherwerb mitunter auch die effektive Stellung der beiden Sprachen im kommunikativen Repertoire bestimmt. Solche Sprecher verfügen demnach über eine bessere Sprachkompetenz im Italienischen als im Deutschen.

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass die primäre Domäne des Fremdarbeiteritalienischen der Arbeitsplatz ist. Die Verwendung dieser *lingua franca* ist somit vorerst funktional begründet, wie ein älterer Arbeiter feststellt:

(4) «per me è una lengua de comunicacione».

Damit ein Gespräch auf Italienisch stattfindet, ist es gar nicht notwendig, dass *native speakers* daran teilnehmen; oft reicht die Präsenz von Spaniern, damit die Sprachwahl aufgrund einer impliziten Abmachung auf das Italienische fällt⁵:

(5) «perché siamo due grechi due españolas + y così parliamo italiano per capirci tutti».

(6) «si è una persona diciamo + libera + eh ++ vuol fare contatto + anche si sa eh lo= loro sanno lui sa che sei spagnolo qualche parola te la (...) te la vuole dire in italiano».

(7) «c'era un'italiana lì + poi c'era la chefa che era svizzera però parlavamo in italiano anche»

Die Kommunikation mit den Schweizer Vorgesetzten scheint weniger selbstverständlich zu sein. Manchmal bestehen diese auf dem Deutschen, selbst wenn sie über gewisse Italienischkenntnisse verfügen. Die spanischen Arbeiter tendieren ihrerseits eher auf das Italienische, so dass die Sprachwahl mitunter auch Konfliktstoff in sich birgt:

(8) «ho trovato + tante capi (...) che parlavano italiano (...) atri si rifiut= anzi i sviseri si rifiutano anche si lo sanno si

rifiutano»

(9) «qualcuno no vuoi parlarlo perché sono racistas (...) e me parlan en tedesco pero yo capisco bastante y yo + contesto respondo en italiano»

Wie aus dem Begriff 'Fremdarbeiteritalienisch' hervorgeht, ist der Gebrauch des Italienischen zunächst mit der typischen Arbeitsmigration verbunden und erhält mitunter auch die Konnotation einer 'Sprache der Arbeiterklasse'. Dies wird durch jenen spanischen Funktionär einer Schweizer Gewerkschaft illustriert, der sich an seiner 1. Mai-Ansprache auf Italienisch an die «ausländischen Kollegen» wendet. Eine solche politische Dimension tritt freilich relativ selten zutage und die vielfältige Präsenz des Italienischen in der viersprachigen Schweiz führt dazu, dass in Zürich auch spanischsprechende Personen Italienisch lernen, die wohl kaum als Arbeiter im traditionellen Sinn zu bezeichnen sind, wie etwa ein kolumbianischer Musikstudent am Konservatorium oder ein Spanischlektor an der Universität.

Der Arbeitsplatz ist zwar ein wichtiger, aber nicht der einzige Kontext, in

welchem spanische Immigranten Italienisch sprechen. Die häufig zu beobachtende Konzentration der ausländischen Bevölkerung in bestimmten Quartieren führt dazu, dass Kontakte zwischen italienischen und spanischen Nachbarn geknüpft werden, wobei in der Regel Italienisch gesprochen wird. Manchmal erfolgen die ersten sozialen und sprachlichen Begegnungen mit Italienern nicht während der Arbeit, sondern zuhause. Im folgenden Interview-Ausschnitt beschreibt eine Spanierin ihre ersten Erfahrungen in der Schweiz, Mitte der 70er Jahre:

(10) «siamo arrivati (...) + siamo andati a ri= ad abitare in unaa + una casa + a H. e lì abitava anche una famiglia italiana (...) per me è stato una cosa molto m + trovarsi in un altro paese (...) allora io mi chiudevo lì nella mia camera [ride] non uscivo poi loro avevano bambini + e loro venivano sempre perché io ero anche una cosa nuova per loro poi piano piano ho cominciato a parlare + a uscire un pochettino»

Aus Bekanntschaften am Arbeitsplatz und in der Nachbarschaft können freundschaftliche Beziehungen entstehen, wie das nächste Beispiel zeigt⁶:



Marco Trainer, Scuola Media, Lugano-Besso

(11) A: »adove abíto anche sì c'è due vicini de casa che sono italiani c'ho anche c'è unn collega che ha lavorato con me al ristorante sono madrina anche de la bambina che es italiana + he abuto molto contatto con italiani (...) c'è anche + adesso hanno andato via definitivamente del + de la Toscana de Lucca (...) he stato tanti voltes + conosco tutta l'Italia».

Dass Immigranten aus Italien und Spanien ihre Freizeit zusammen verbringen, ist keine Seltenheit und es kommt auch vor, dass Spanier sich in italienischen Sportvereinen betätigen. In einer aargauischen Kleinstadt existierte vor einigen Jahren ein Fussballteam «ASC Italia», das allerdings nur zur Hälfte von Italienern gebildet wurde; die andere Hälfte bestand aus Spaniern, Portugiesen und einem Schweizer⁷.

Die grösstmögliche Durchmischung der beiden Einwanderergruppen ergibt sich natürlich in binationalen Ehen. Wie solche Beziehungen entstehen können, erzählt eine mit einem Italiener verheiratete Spanierin:

(12) A: «no no + eh c'era una festa a S. y son venuti un gruppoo italiani a veder le spagnole dopo de due mese (...) dopo de due mese è stato che noi eramo qua e + era venutoo no (...) + el grupo tuo non + el grupo tuo non era venuto ancora»

S: «quello è dopo»

A: «quando yo ho conosciuto mio marito ee ancora questo gruppo non era arrivato»

B: «no no siamo arrivato a mayo»

A: « \perp eramo queste cinque el primo gruppo di cinque persone + ee abbiamo visto questi eh italiani che dice che c'era una festa andiamo a ballar con queste spagnole vediamo chee se son simpatica così sembrava che doveano andare a pescare» [ridono tutti]

I: «eh erano giovani insomma»

A: «y en lo stesso paese de S. no + c'era questa festa + e siamo andati a ballare ee + y da quel djorno non m sono staccata più» [ridono tutti]

I: «si vede che è stato un amore a prima vista insomma»

A: «a prima vista beh amore scherso scherso schersi ma + praticamente de quel

djorno non siamo staccato più».

Es wäre interessant, die Kommunikationsprozesse in solchen Familien genauer zu untersuchen. Das in der soeben erwähnten Familie gewählte Szenario dürfte wohl nicht untypisch sein: Italienisch wird zur Familiensprache, in der die Mutter (eine Spanierin) auch ihre Kinder erzieht.

Wie eingangs erwähnt, besteht für die ausländische Bevölkerung die Möglichkeit, bei der Beanspruchung gewisser Dienstleistungen, z.B. beim Einkaufen, auf ihre *lingua franca* zurückzugreifen. Manchmal antworten die Schweizer Gesprächspartner sogar 'automatisch' auf Italienisch, auch wenn sie auf Deutsch angesprochen worden sind. Von Spanierinnen und Spaniern wird dieses vermeintliche Entgegenkommen nicht immer geschätzt und im Gegenteil als ein Art *talking down* empfunden:

(13) A: «e poi qui c'è un problema + perché io non è la prima volta che forse vado in un negozio + mi è ya successo e quello mi fa arrabiare a me perché se io chiedo una cosa la chiedo in tedesco e la ho chiesta bene perché io lo so io so anche quando faccio uno sbaglio me ne accorgo che l'ho fatto e loro mi rispondono in italiano per esempio quello mi fa arrabiare (...) beh se ne accorgono che sono una straniera naturalmente no allora non so se è per far sapere che loro parlano anche l'italiano o se xx»

I: «sì è una cosa ambigua cioè da una parte può essere un venire incontro + allo straniero»

A: «no ma non mi sembra che sia venire incontro se noo una cosa come + come dare un calcio più che altro (...) perché se uno risponde anche se risponde in italiano ma con gentilezza allora + non so se è come se se mi stesse facendo un piacere a me (...) ma se io vedo che mi risponde in italiano proprio così + aggressivo (...) ecco parlami in italiano che io ti capisco anche + ma come (...) forse se ci chiedo in italiano dice ah + io non capisco l'italiano».

Zweitspracherwerb bei nahverwandten Sprachen

Gerade das letzte Zitat (13) zeigt, wie nahe die Italienischkompetenz einzelner Spanierinnen und Spanier an diejenige eines *native speaker* herankommt. Es ist dies das Resultat eines spontanen Zweitspracherwerbs; praktisch niemand gibt an, jemals einen Italienischkurs besucht zu haben. Für die Immigranten selbst handelt es sich um einen alltäglichen, selbstverständlichen und im wesentlichen auch unbewussten Prozess:

(14) «italiano ho imparato + così male [ride] come lo parlo ho imparato + col tempo dopo tanti anni de stare qua + uno senti occi una parola domani un'altra domani un'altra + e anche ho avuto un po' di contatto sempre conn qualcun italiano no».

(15) «poi sul lavoro c'era una italiana allora + si + forse le prime due settimane è stato un po' + per capire tutte le cose + difficile ma poi ho incominciato me lo son messa così in testa l'italiano che arrivavo a caso e parlavo con il marito l'italiano». Im Gegensatz zum Deutschen, welches als sehr schwierig empfunden wird – «el tedesco è molto duro» (Zitat 17) – ist das Italienische für einen Spanier leichter zu erlernen: «es più facile per me» (Zitat 16)⁸. Diese Meinung entspricht nicht nur einem Gemeinplatz der *folk linguistics*, sondern wird im wesentlichen auch von der Theorie des Zweitspracherwerbs bestätigt, welche besagt, dass die von den Lernenden wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen zwei nahverwandten Sprachen einen starken Einfluss auf den Lernprozess ausübt. Die zahlreichen lexikalischen und grammatikalischen Gemeinsamkeiten und Parallelen erlauben den Lernenden, auf einem relativ hohen Niveau in den Zweitspracherwerb einzusteigen. Die L1 dient dabei als 'Filter' bei der Wahrnehmung des fremdsprachlichen Inputs und als heuristisches Hilfsmittel zur Formulierung von Hypothesen über die Strukturen der Zielsprache⁹.

Motivation und soziale Distanz

Mit der Aufzählung der Gründe, die zur Entstehung des Fremdarbeiteritalienischen geführt haben, wurde die Frage, weshalb spanische Arbeitsimmigranten in der deutschen Schweiz Italienisch lernen, zumindest teilweise beantwortet. Es geht hier darum, diese Frage nochmals aus der spezifischen Perspektive der Spanisch Sprechenden aufzuwerfen und das bisherig Gesagte im Lichte der Theorie des Zweitspracherwerbs zu rekapitulieren, nämlich anhand der Stichworte 'Motivation' und 'soziale Distanz'.

Der aus der Psychologie stammende Begriff der Motivation wurde von Gardner/Lambert (1972) in die Zweitspracherwerbsforschung eingeführt (siehe auch Wode, 1988, 297-299). Die beiden Autoren unterscheiden in erster Linie zwischen 'instrumenteller' und 'integrativer' Motivation: bei instrumenteller Motivation wird eine Sprache aus Nützlichkeits-erwägungen erlernt, bei integrativer Motivation steht eher die Teilnahme an der betreffenden Gemeinschaft und Kultur im Vordergrund. In unserem Fall kann zweifelsohne von instrumenteller Motivation gesprochen werden, da Italienischkenntnisse für viele spanische Arbeitsimmigranten wenn nicht eine kommunikative Notwendigkeit, so zumindest eine erhebliche Erleichterung darstellen:

(16) A: «perché el tedesco voy aa +++ necesito mucho tempo per impararlo + e per defer= defendérme qui devoo + parlare italiano qualche cosa che se parle qu= en queste pais»

I: «mh mh+ anche al lavoro cioèè parli un po' d'italiano?»

A: «s= sempre + parlo molto italiano + perché el tedesco + ya más sempre vado e dico: parlas italiano? capisses? + perché es piùù facile per me + ee voy imparando imparando».

Bei einer eigentlichen *lingua franca* wäre die integrative Motivation im Prinzip ausgeschlossen, da die Verkehrssprache ja nicht mit der Kultur

Das Fremdarbeiteritalienisch ist eine Antwort der Immigranten auf die Herausforderung der multilingualen Gesellschaft. Dieses alternative Szenario stellt (...) ein im europäischen Kontext einzigartiges Beispiel soziolinguistischer Kreativität dar.

einer bestimmten Gruppe verbunden ist (Wode, 1988, 299). Wie wir gesehen haben, haften aber dem Fremdarbeiteritalienisch gewisse Identitätsstiftende Merkmale an, so dass man in unserem Fall durchaus von einer Art integrativer Motivation sprechen kann – weniger im Sinne, dass die Spanier sich in die italienische Gemeinschaft eingliedern wollen, als dass zwischen den beiden Einwanderergruppen eine gewisse soziokulturelle und sprachliche Affinität besteht, die sie von der ansässigen deutschsprachigen Bevölkerung unterscheidet. Aus der Perspektive der deutschschweizerischen Umgebung könnte man sogar von 'anti-integrativer' Motivation sprechen:

(17) «italiani andavano insieme pe per con spagnoli viceversa no forse per il motivo de la lingua (...) devo dire una cosa de entrada no per noi latini el el tedesco è molto duro».

Diese Formulierung lässt gewissermassen auf einen durch das Deutsche ausgelösten 'Sprachchock' (Schumann, 1978, 86) schliessen. In den Zitaten (16) und (17) taucht aber auch auf ein dritter Beweggrund auf, der in der Lernpsychologie als 'resultative Motivation' bezeichnet wird: Italienisch ist leichter als Deutsch und führt somit schneller zum Lernerfolg und zu befriedigenden Kommunikations-

erlebnissen.

Psycho-soziale Faktoren sind im spontanen Zweitspracherwerb eng miteinander verknüpft: Motivation hängt mit Einstellungen gegenüber der L2 und der betreffenden Gemeinschaft zusammen; diese wiederum wird von der sozialen Distanz zwischen den ethnischen Gruppen mitbestimmt. Das Konzept der sozialen Distanz wurde in den 70er Jahren vom amerikanischen Zweitspracherwerbsforscher John Schumann im Rahmen seiner 'Pidginisierungshypothese' entwickelt; die soziale Distanz bzw. Nähe zwischen Mehrheit und Minorität erscheint darin als ein Bündel von acht Faktoren (Schumann, 1978; vgl. auch Wode, 1988, 329-331):

1. Dominanz
2. Anpassungsbereitschaft
3. Grad der Abgegrenztheit
4. Zusammenhalt
5. Umfang
6. Ähnlichkeit
7. Einstellung
8. Beabsichtigte Aufenthaltsdauer.

Faktoren 1 und 6 beziehen sich auf das Verhältnis zwischen den Ethnien der L1 und L2; die restlichen Faktoren dienen zur Charakterisierung der minoritären und somit zum Zweitspracherwerb veranlassenden Gruppe. Von einer Dominanz (Faktor 1) der italienischen Gemeinschaft gegenüber der spanischen kann eigentlich keine Rede sein; beide Immigrantengruppen nehmen innerhalb der lokalen Gesellschaft eine untergeordnete Position ein. Die Italiener haben zwar eine leicht höhere sozioökonomische Stellung; eine Art Primat innerhalb der ausländischen Bevölkerung kommt ihnen aber vor allem aufgrund der migratorischen Pionierrolle zu. Dass Spanier Italienisch lernen und nicht umgekehrt, hängt sicher auch mit den demographisch-numerischen Verhältnissen (Faktor 5) zusammen. Die spanische Gemeinschaft verfügt zweifelsohne über einen gewissen inneren

Zusammenhalt (Faktor 4), von einer starken Abgegrenztheit gegenüber den Italienern (Faktor 3) kann aber angesichts von gemeinsamer Freizeitbeschäftigung, Freundschaften und gemischten Ehen nicht gesprochen werden. Bezüglich der Einstellungen (Faktor 7) sind vor allem aus vergangenen Jahrzehnten Anekdoten und Stereotypen bekannt, die von einer gewisse Konkurrenzsituation zwischen den beiden damals grössten Immigrantengruppen zeugen (vgl. Rovere, 1977, 30); im allgemeinen scheint jedoch das Gefühl der Gleichartigkeit zu überwiegen, wie man z.B. dem im Beispiel (17) verwendeten Ausdruck «noi latini» entnehmen kann, der auf eine gemeinsame Identität hinweist.

Die von den Spaniern erforderte Anpassungsleistung (Faktor 2) ist relativ gering, wenn man die Ähnlichkeit des kulturellen Hintergrunds – mediterran, rural, katholisch – betrachtet (Faktor 6). Auch rein linguistisch gesehen fällt die Akkulturation in einer anderen romanischen Sprache nicht schwer; in ihren italienischen Lernervarietäten halten zudem viele Sprecher hartnäckig an einigen unverkennbaren Merkmalen des Spanischen fest. Was die beabsichtigte Aufenthaltsdauer in der Schweiz (Faktor 8) betrifft, so ist bekannt, dass bei vielen Arbeitsimmigranten die Absicht besteht, spätestens nach der Pensionierung nach Spanien zurückzukehren. Die zeitliche Beschränkung des Aufenthalts in der Schweiz führt sicher zu einer geringen integrativen Motivation im Zweitspracherwerb; angesichts der Schwierigkeit des Deutschen stellt das Italienische somit einen bequemen Ausweg dar, für welchen auch eine vorwiegend instrumentelle Motivation vorhanden ist.

Schlussbemerkungen

Zusammenfassend können wir festhalten, dass Kenntnisse und Gebrauch des Italienischen unter spanischen

Arbeitsimmigranten sehr verbreitet sind. Italienisch wird gewissermassen ‘automatisch’ erlernt und führt zu einer fast natürlichen Erweiterung des Sprachrepertoires. Es ist anzunehmen, dass dies auch in nächster Zukunft so bleiben wird; zumindest sind keine Zeichen einer schwindenden Vitalität des Fremdarbeiteritalienischen zu erkennen. Die Stärke dieses alternativen Szenarios beruht einerseits auf seiner kommunikativen Funktionalität und den soziolinguistischen Bedingungen der ausländischen Bevölkerung, andererseits zeigt gerade der Fall der spanischen Immigration, dass psychosoziale Faktoren wie Motivation und soziale Distanz für die Verbreitung des Italienischen eine wichtige Rolle spielen.

Das Repertoire der Spanier kann unter Umständen auch noch eine weitere iberoromanische Varietät umfassen; in einigen Fällen handelt es sich dabei um das Katalanische, häufiger aber um das Galizische, bildet doch Galizien eines der klassischen Auswanderungsgebiete Spaniens. Dazu kommen in der Regel die lokalen Sprachvarietäten Deutsch und Schweizerdeutsch, von denen allerdings einige spanische Immigranten auch nach Jahrzehnten eher rudimentäre Kenntnisse haben¹⁰:

(18) «il tedesco, no, no, un pochetin solo, non viel».

(19) «los espagnolos che + llevan muchos ani + no han imparato el tedesco el tedesco nunca + en la vita».

Ist dies die ‘Schuld’ des Italienischen oder zumindest der Reihenfolge, in der die beiden Zweitsprachen erlernt werden? Zumindest sind dies Fragen, die sich die Betroffenen mitunter selbst stellen:

(20) «se avrei cominciato col tedesco oggi lo parlerei anche meglio».

(21) «è stato difficile perché io appunto + per colpa dell’italiano ho lasciato il tedesco».

Schon lange ist auf die asymmetrische Kommunikationskonstellation hingewiesen worden, die entsteht, wenn

Vorgesetzte sich in der Sprache ihrer Untergebenen ausdrücken können, nicht aber umgekehrt (vgl. Rovere, 1974, 103-104). Mangelnde Deutschkenntnisse sind auf jeden Fall der soziokulturellen Integration der Einwanderer abträglich. Sie sind aber ebenso wie das Phänomen des Fremdarbeiteritalienischen eher der Ausdruck einer bestimmten soziopolitischen Situation als deren Ursache. Dennoch hat die soziale und politische Integration der ausländischen Bevölkerung auch ihre sprachpolitischen Korollarien, sowohl im Sinne einer vermehrten Förderung des Bildungsangebots in Erst- und Zweitsprache als auch bezüglich der Sprach Einstellungen (z.B. der Bereitschaft, in der Kommunikation mit Anderssprachigen die Standardvarietät zu verwenden).

Das Fremdarbeiteritalienisch ist eine Antwort der Immigranten auf die Herausforderung der multilingualen Gesellschaft. Dieses alternative Szenario stellt nicht nur eine funktionale Lösung des Problems der interethnischen Kommunikation dar, es ist darüber hinaus ein im europäischen Kontext einzigartiges Beispiel soziolinguistischer Kreativität. Die Einwanderer erscheinen darin weniger als sprachlich zu integrierende (und somit bis zu einem gewissen Grad dysfunktionale) Masse, sondern vielmehr als innovative Akteure, die aufgrund ihrer kommunikativen Bedürfnisse ein Stück interkulturelle Realität schaffen.

Anmerkungen

1. Der Bestand der italienischen Wohnbevölkerung in der Schweiz (Niedergelassene und Jahresaufenthalter) entwickelt sich seit Jahren rückläufig, von 420'700 im Jahre 1980 auf 367'740 Ende 1993. Die spanischen Staatsangehörigen stiegen in den 80er Jahren noch von 97'232 auf 116'138; seit 1991 bis Ende 1993 ist allerdings auch ihre Zahl auf 105'895 gesunken (vgl. Bundesamt für Ausländerfragen, 1994, 26-28).
2. Vgl. Rovere (1974, 114/125), De Jong (1986, 179-183), Berruto/Moretti/Schmid (1990, 211), Schmid (1994a, 27-28).
3. Die folgenden Zitate aus Interviews mit spanischen Arbeitern entstammen dem Korpus des vom Schweiz. Nationalfonds finanzierten Projekts «Italienisch in der deutschen Schweiz» (N. 1.542.-0.87); sie werden zum Teil auch in Schmid (1994a, 22-30) wiedergegeben.
4. Giovanni Rovere (1982, 45) vertritt sogar die Auffassung, dass das Italienische bereits vor dem 1. Weltkrieg, auf den Grossbaustellen der Eisenbahn, als Verkehrssprache fungiert habe. Es ist allerdings kaum anzunehmen, dass diese Tradition ununterbrochen bis in die 60er Jahre gereicht hat.
Am Rande sei hier erwähnt, dass das Phänomen offenbar auch in der Romandie anzutreffen ist (Lüdi/Py 1984, 29-30).
5. Die erste Aussage bezieht sich auf eine Gruppe des Reinigungspersonals an der Universität Zürich, die zweite auf einen Industriebetrieb im Aargau, die dritte auf eine Wäscherei in Zürich.
In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Spanier nicht nur in Grossbetrieben mit Angestellten unterschiedlicher Herkunft arbeiten, sondern nicht selten auch in italienischen Restaurants und Lebensmittelgeschäften; in diesem Fall liegt es nahe, dass sich ein grosser Teil der Kommunikation auf Italienisch abspielt.
6. In ihrer Erhebung innerhalb der italienischen Gemeinschaft stellen Allemann-Ghionda/Franceschini/Mordasini (1988, 108) fest, dass die befragten Personen als ihre besten Freunde häufiger Schweizer als Spanier angaben. Projiziert man jedoch das Verhältnis der Antworten Spanier/Schweizer (11:16, 13:32, 10:31) auf die Gesamtbevölkerung (die spanischen Immigranten stellen ganze 8,4% dar), so kommt man zum Schluss, dass italienisch-spanische Freundschaften ziemlich verbreitet sein müssen. Diese Überlegung wird durch den Vorbehalt, dass unter Immigranten leichter Bekanntschaften geschlossen werden können als mit der einheimischen Bevölkerung, nur zum Teil relativiert.
7. Ich verdanke diesen Hinweis M. Steinmann; dass Spanier in italienischen Fussballklubs spielen, ist auch in anderen Fällen bekannt (vgl. Schmid 1994a, 31, 55).
8. Dazu bemerkt De Jong (1968, 179): «Die Spanier und Griechen haben mir öfters bestätigt, dass Italienisch für sie leichter sei als Deutsch. Die scheint bei den Türken nicht der Fall zu sein. Sie haben mit dem Italienischen sehr viel

mehr Mühe». Es gibt allerdings auch Türken, die Italienisch sprechen (siehe Hose, 1987).

9. Zur Rolle der L1 im allgemeinen vgl. Schmid (1994a, 94-102, 1994b, 65-68). Die kognitive Stützfunktion der Erstsprache kann anhand eines Modells von Lernstrategien für nahverwandte Sprachen nachgezeichnet werden, welches mit den drei grundlegenden Strategien/Hypothesen der Kongruenz, Korrespondenz und Differenz operiert (siehe Schmid 1993, 409-416, 1994a, 109-120, 1994b, 68-75).
10. Das erste Zitat, die Selbsteinschätzung eines seit 24 Jahren in der Schweiz wohnhaften Spaniers, stammt aus einer im WS 88/89 an der Universität Zürich entstandenen Seminararbeit von D. Graf und M. Schwander. Das zweite Beispiel gibt die Ansicht eines erst seit kurzem eingewanderten Arbeiters wieder.

Bibliographie

- ALLEMANN-GHIONDA, C. /FRANCESCHINI, R. /MORDASINI, D. (1988): *Chi siamo? Un ritratto di corsisti adulti emigrati*. Stiftung ECAP, Basel.
- BERRUTO, G. (1991): *Fremdarbeiteritalienisch: fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca*, «Rivista di linguistica» 3.2, 333-367.
- BERRUTO, G./MORETTI, B./SCHMID, S.(1990): *Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell'articolo*, in: BANFI, E./CORDIN, P. (a cura di): *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Bulzoni, Roma, 203-228.
- BUNDESAMT FÜR AUSLÄNDERFRAGEN (1994): *Die Ausländer in der Schweiz. Bestandsergebnisse/Retrospektive Jahresergebnisse*, Bern.
- DE JONG, W.(1986): *Fremdarbeitersprache zwischen Anpassung und Widerstand*, Lang, Bern.
- GARDNER, R./LAMBERT, W. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning: A social-psychological perspective*, Newbury House, Rowley.
- HOSE, S.(1987): *Caratteri dell'italiano di immigrati turchi nella Svizzera tedesca*, Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Zürich
- LÜDI, G./PY, B.(1984): *Zweispachig durch Migration*, Niemeyer, Tübingen.
- LÓPEZ DE ABIADA, J.(1982): *Emigración, bilingüismo e integración social de la segunda generación*, in: id. (ed.): *Emigración, bilingüismo, escolarización e inserción social: entorno a la segunda generación*, Bellinzona, Casagrande, 15-34.
- MORETTI, B.(1993a): *Scenari alternativi: il caso dell'italiano nella Svizzera tedesca*, «Babylonia» 1/1993, 26-29.
- MORETTI, B. (1993b): *Dall'input alla lingua obiettivo: aspetti del continuum dell'italiano 'lingua franca' nella Svizzera germanofona*, in: HILTY, G. (ed): *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*(Université de Zurich 6-11 avril 1992),

- Francke Verlag, Tübingen/Basel, Tome III, 559-570.
- MÜLLER-ZANOVELLO, M.(1993): *Emigrazione italiana nella Svizzera tedesca: diversificazioni all'interno della prima generazione e loro ripercussioni linguistiche*, in: HILTY, G. (ed.): *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*(Université de Zurich 6-11 avril 1992), Francke Verlag, Tübingen/Basel, Tome III, 573-583.
- ROVERE, G. (1974): *Aspetti sociolinguistici dell'emigrazione italiana in Svizzera*, «Vox Romanica» 33, 99-144.
- ROVERE, G. (1977): *Testi di italiano popolare. Autobiografie di lavoratori e figli di lavoratori emigrati*, Roma, Centro Studi Emigrazione
- ROVERE, G. (1982): *Il plurilinguismo in Svizzera*, «Quaderni per la promozione del bilinguismo» 33/34, Cladil, Brescia.
- SCHMID, S. (1993): *Learning strategies for closely related languages: on the Italian spoken by Spanish immigrants in Switzerland*, in: KETTEMANN, B./WIEDEN, W. (eds.): *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*, Narr, Tübingen, 405-418.
- SCHMID, S.(1994a): *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Franco Angeli, Milano.
- SCHMID, S.(1994b): *Un modello di strategie di acquisizione per lingue imparentate*, in: GIACALONE RAMAT, A./VEDOVELLI, M. (a cura di): *Italiano lingua seconda, lingua straniera*, Bulzoni, Roma, 61-79.
- SCHUMANN, J. (1978): *The pidginization process: a Model for Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley Mass.
- WODE, H. (1988): *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Hueber Ismaning.

Stephan Schmid

Stephan Schmid hat an der Universität Zürich Romanistik studiert und war anschliessend Assistent für italienische Linguistik. Von 1987-1990 nahm er an einem Forschungsprojekt zum Italienischen in der deutschen Schweiz teil. Seine Publikationen beschäftigen sich hauptsächlich mit der Muttersprache der zweiten Italiener-Generation sowie mit dem Italienisch spanischer Arbeitsimmigranten. Zur Zeit arbeitet er am *Dipartimento di linguistica* der Universität Padua.

Interlingue italiane in Ticino e nella Svizzera tedesca: i limiti della variazione

Bruno Moretti
Bern

Come mai le interlingue parlate dagli immigrati in Ticino, dove l'italiano è la lingua del posto, presentano forti similitudini con quelle usate nella Svizzera tedesca? La risposta è da ricercare, secondo l'autore, nella comune "rottura della continuità" del processo di acquisizione, che comporta un allontanamento dell'apprendente dalla lingua obiettivo. Un'analisi più approfondita delle caratteristiche linguistiche delle varietà adottate permette inoltre di focalizzare le cause di questo fenomeno: la presenza per gli apprendenti di contro-norme nella Svizzera tedesca da un lato e l'assenza di una "norma" in Ticino dall'altro sono alla base delle similitudini e delle differenze nelle interlingue delle due regioni linguistiche.

Immigrazione turistica e immigrazione di necessità

Anche in Ticino si è assistito a partire dalla fine degli anni '50 alle ondate migratorie che hanno caratterizzato gli altri paesi dell'Europa occidentale. Mentre però nei primi tempi gli immigrati essendo per la maggior parte di origine italiana avevano il vantaggio di possedere già la lingua della zona di arrivo, dall'inizio degli anni Settanta, e in modo ancora più particolare negli ultimi anni, si è assistito all'arrivo di non italofooni che, oltre alle normali difficoltà dell'emigrazione, si sono trovati di fronte anche al problema linguistico¹.

Quando si parla di immigrazione in Ticino occorre ovviamente sempre distinguere tra un'immigrazione che potremmo definire 'quasi-turistica', soprattutto di svizzeri tedeschi e tedeschi che sono venuti a stabilirsi in Ticino con motivazioni simili a quelle appunto di turisti, ed una immigrazione che si può definire 'di necessità', cioè di persone che si allontanano dalle proprie regioni per ragioni soprattutto economiche (a differenza del secondo tipo, il primo ha un inizio più precoce che si può far risalire all'inizio del secolo). A queste differenti condizioni di immigrazione si ricollegano in buona parte tipi di interlingue differenti, in cui si manifestano le differenze di tipo socioculturale e attitudinale che distinguono i due gruppi. Si tratta in genere di differenze nella collocazione socio-professionale, negli atteggiamenti differenti verso la lingua e la

comunità di arrivo (a questo proposito è significativo il caso di una madre che nel corso di una delle nostre interviste si dichiara indignata per il fatto che la maestra d'asilo del figlio, allora esclusivamente tedescofono, non sapesse sufficientemente il tedesco, e che quindi il figlio stesso, per usare le parole della madre, si sia trovato nella medesima condizione di un turco), nel tipo di apprendimento che caratterizza di solito il loro avvicinamento alla lingua del posto, o, ancora, possibili differenze nelle 'strategie di apprendimento' legate eventualmente alle caratteristiche profonde della lingua materna (cfr. Berretta 1991). Dal punto di vista dell'analisi delle interlingue le differenze extralinguistiche tra i germanofoni e gli altri apprendenti sfociano in genere in una contrapposizione che riprende in buona parte i parametri tipici della distinzione tra apprendimento guidato vs apprendimento spontaneo², come per esempio, nel modo più evidente, con una tendenza maggiore alla ricerca di 'correttezza' a scapito della fluency di espressione, ciò che fa anche sì che le interlingue dei tedescofoni sembrano tendere più verso un *syntactic mode* che verso un *pragmatic mode* (secondo i termini introdotti da Givón 1979, 223³). Un'altra caratteristica della loro situazione particolare è che molti tedescofoni rinunciano spesso a parlare italiano finché non possiedano questa lingua in una forma per loro soddisfacente in relazione all'immagine sociale che vogliono proiettare sulla comunità in cui si muovono (si

tratta in fondo di un 'lusso', che gli altri stranieri non possono permettersi).

Similarità tra le interlingue del Ticino e della Svizzera tedesca

Lasciando però da parte le interlingue dei germanofoni per venire a quelle di altri immigrati in Ticino, devo dire che quando ho iniziato con Sandro Bianconi ad occuparmi di quest'ultime, dopo l'esperienza delle indagini sull'italiano di immigrati nella Svizzera tedesca e in particolare su quelle varietà di apprendimento iniziali e post-iniziali che Gaetano Berruto (1991) ha proposto di denominare *Fremdarbeiteritalienisch* (o FAI⁴), la mia attenzione è stata attirata dalla almeno apparente similarità tra questi due tipi di interlingue, tanto più sorprendente di fronte alla differenza fondamentale, almeno a prima vista, a livello di contesto linguistico originale con la posizione dell'italiano in Ticino come 'lingua del posto'. Soprattutto il quadro generale con una forte presenza di interlingue fossilizzate (o 'cristallizzate' nella terminologia di Vedovelli 1994) a livelli iniziali, rimandava ad uno scarso ruolo del contesto italofono nella vita quotidiana degli immigrati incontrati. Nonostante una permanenza in Ticino anche assai lunga, parecchie di queste persone mostravano varietà ancora molto distanti, e stabilmente distanti, dalla lingua obiettivo.

I seguenti due testi, rispettivamente di un turco che lavorava alla stazione di Zurigo al quale si è chiesto se parlasse italiano, e di un turco arabaico, residente da un anno in Ticino dopo un soggiorno pluriennale nella Svizzera tedesca e al quale si è chiesto se i figli parlassero italiano, mostrano bene, nel loro carattere quasi 'aneddotico', questa similarità ai livelli più bassi di interlingua, sia per quanto riguarda il ricorso ad altre lingue sia per il grado di semplificazione dell'interlingua

stessa:

Nei, isce capisce aber niente parlare (Hose 1987)

N. parlare tutto, null problem [...] a casa au tutti parlare italiano (Bianconi-Moretti 1994, 120-121)

Se in questi casi abbiamo a che fare con interlingue molto iniziali o quasi con 'pre-interlingue', anche nelle varietà un po' più avanzate le somiglianze superficiali persistono. Queste somiglianze sono da attribuire a più cause. È chiaro innanzitutto che le varietà di apprendimento, in virtù di quella che potremmo definire una 'legge della somiglianza delle forme ridotte', tendono ad assomigliarsi. Più si semplifica un sistema più esso tenderà ad assomigliare alle forme semplificate di altri sistemi, oppure, all'interno dello stesso sistema, più forti saranno le semplificazioni più ristretto sarà il numero delle entità possibili che ne risultano. Dato che tutte le interlingue hanno come input varietà di italiano e che le capacità dei parlanti iniziali sottostanno tutte all'incirca alle stesse restrizioni, è chiaro che tutte le interlingue che partono dall'italiano avranno molte caratteristiche simili. E non solo le interlingue italiane, ma in genere tutte le interlingue tendono a presentare forti punti di somiglianza.

In modo più importante, da un punto di vista funzionale, sia nella Svizzera tedesca che in Ticino, l'italiano per questi apprendenti sembra in buona parte essere ristretto ad un ruolo di 'lingua veicolare', utilizzata per una serie limitata di compiti comunicativi e con una funzione secondaria nella vita quotidiana rispetto alla lingua materna o ad altre lingue. E a questo proposito, si deve notare che un primo elemento di differenziazione tra le due situazioni si ha proprio nel quadro che normalmente porta all'ampliamento delle interlingue: mentre nella Svizzera tedesca si tratta di solito di un maggiore contatto di amicizia con italofoeni (o con persone con cui si debba avere contatto in italiano) e

quindi dipende soprattutto da una funzione 'fatico-sociale' della lingua, in Ticino l'avanzamento sembra più ricollegato al tipo di professione e quindi ad un contesto più 'istituzionale'. A questo livello, ma quindi solamente per le interlingue più avanzate, riemergerebbe l'importanza del contesto italofono in Ticino mentre per le interlingue ferme a livelli più iniziali il contesto non sembra fare una grande differenza. Il concetto di 'lingua del posto' passa perciò in un secondo piano più 'astratto' rispetto al ruolo della lingua nella quale effettivamente si svolgono i contatti dei parlanti (e quindi in alcune situazioni della Svizzera tedesca non è escluso che si abbiano contesti più italofoeni che non in Ticino). Anche la maggiore quantità potenziale di input 'non mirato', cioè non rivolto direttamente all'apprendente, sia come scambi verbali tra italofoeni che può capitare di sentire, sia come strumenti come radio, televisione, giornali, ecc. non sembra giocare un ruolo molto rilevante. Il fatto che l'avanzamento delle interlingue sia collegato a fattori differenti nei due contesti che stiamo confrontando può altresì far pensare che mentre l'italiano e le sue interlingue abbiano una funzione di 'lingua di gruppo' nella Svizzera tedesca, in Ticino le interlingue iniziali possono assumere un carattere di 'lingua di strato sociale'.

Rottura della continuità

Le ragioni della similarità delle interlingue ticinesi con quelle svizzero tedesche sarebbero quindi da ricercare in una comune 'rottura della continuità' del processo di acquisizione, sia in termini di emarginazione dei parlanti stessi, sia in termini di mancata verifica sull'input delle ipotesi di interlingua (cfr. per altri tipi di rottura della continuità, Moretti 1993). La norma della lingua obiettivo non riesce dunque a raggiungere questi apprendenti, per i quali pressioni sociali

come per es. il prestigio passano in secondo piano rispetto a priorità maggiori e a funzioni più basiche. Se questi comuni ‘limiti della variazione’ riguardano le similarità si tratta però allora anche di cercare di capire quali possono essere gli elementi che portano a differenziazioni in interlingue che si possono considerare all’incirca allo stesso livello. Si tratta quindi in breve di esaminare se le situazioni di ‘rottura della continuità’ siano veramente le stesse per entrambi i casi.

Un buon punto di partenza per fare ciò può essere quello di esaminare le caratteristiche linguistiche delle varietà in gioco. Per quanto riguarda il FAI, in particolare, Berruto (1991) ha indicato quattro tratti caratteristici di queste varietà che possono essere interpretati come tratti di pidginizzazione, anche in virtù della loro frequenza nei pidgin veri e propri. Anche nelle varietà da noi esaminate sono qua e là ritrovabili occorrenze di questi tratti, ma, e qui sta la differenza, in una dimensione quantitativa differente da quella del FAI. Abbiamo sì realizzazioni degli stessi ma mai in occorrenza categorica o quasi categorica, e le percentuali di manifestazione si mantengono a livelli che si possono definire senz’altro marginali. Delle quattro la caratteristica che occorre più frequentemente è l’uso di *c’è* per „avere“ (*mio marito c’è tanto amichi*), che d’altronde era anche quella meno ‘forte’ statisticamente nel FAI. Anche per *tropo* con valore di „molto“ abbiamo occorrenze sporadiche (*non troppi anni qua*, „non siamo qui da molti anni“). Per l’uso sovraesteso dell’infinito non è sempre del tutto facile determinare se non si abbia a che fare con valori particolari che si oppongono al presente (si veda per es. un caso come *lui venire, guardare, sgrida me per non fatto pulito*, dove i primi due casi hanno un valore di preparazione della scena che segue, e quindi costituiscono lo ‘sfondo’ dell’azione vera e propria in opposizione al presente), ma senz’altro gli usi che si possono

considerare non marcati per valori aspettuali o modali sono pochi e limitati ad alcuni parlanti. Tra i quattro tratti l’uso che abbiamo potuto notare con minor frequenza è quello di *no o niente* con valore di negazione sovraestesa (come in *io niente letto* con il valore di „non ho imparato leggendo l’italiano“).

Lingua obiettivo: avvicinamento e allontanamento dell’apprendente

In relazione a queste caratteristiche linguistiche possiamo quindi dire di trovarci di fronte ad una differenza più di tipo continuo che categorico tra le varietà considerate. Ciò che può apparire paradossale è il fatto che si deve ritenere che lungo le dimensioni che collegano le prime con le seconde le interlingue della Svizzera tedesca sono da considerare più avanzate rispetto a quelle osservate in Ticino, e questo nonostante le seconde debbano senz’altro, nei termini sopra discussi essere considerate più vicine alla lingua obiettivo delle prime. In verità il paradosso è dovuto al fatto che il maggiore avanzamento delle prime è relativo ad un’altra delle direzioni di possibile sviluppo della L2 come strumento comunicativo che non è quella dell’avvicinamento alla lingua obiettivo, ma piuttosto quella della rielaborazione autonoma degli strumenti linguistici.

Gli altri vettori di attrazione che sono responsabili di queste ‘deviazioni’ e che possono differenziare situazioni come le due che stiamo prendendo in considerazione sono deducibili dalla constatazione che i tratti che si ritrovano di meno in Ticino sono quelli più facilmente ricollegabili a forme di semplificazione particolare, più distanti dalle semplificazioni ‘naturali’ degli apprendenti rilevate per es. in Italia. Si tratta inoltre di adattamenti che si ritrovano più spesso in varietà di semplificazione voluta (come tipicamente il foreigner talk) in cui gioca-

no un certo ruolo credenze stereotipiche.

Durante l’apprendimento perciò si aprono all’apprendente essenzialmente (almeno) due possibilità di procedere nell’ampliamento del suo potenziale comunicativo: da un lato il tendere alla lingua obiettivo e dall’altro il seguire tendenze relativamente indipendenti dalla stessa. Il potenziale di sviluppo si può quindi immaginare (in modo molto metaforico) come dato dall’ampiezza di una curva sinusoidale che ha la sua dimensione massima all’inizio (o in una fase immediatamente seguente all’inizio, che potremmo chiamare ‘di regolarizzazione’), ma che si restringe nell’avvicinarsi alla lingua obiettivo per l’aumentare della forza di attrazione di quest’ultima e il conseguente diminuire delle forze di tendenze alternative. Le tendenze ‘alternative’ possono essere rinforzate dall’assenza di contatto con una norma, ciò che indebolisce l’attrazione della lingua obiettivo, o dalla presenza di una ‘contro-norma’, che attira verso direzioni diverse da quelle che sfociano nella lingua obiettivo, spingendo, con oltretutto una legittimazione sociale, gli apprendenti ad allontanarsi dalla lingua obiettivo, in modo relativo e differenziato per varie parti del sistema. Queste contro-norme possono nascere sia da non nativi che fanno da input (e si ha allora un caso di ibridazione terziaria nel senso di Whinnom 1971, ma sul fatto che anche l’ibridazione terziaria non sia un concetto del tutto discreto cfr. Moretti 1993) sia da nativi che si servono per es. di forme di foreigner talk, sia infine da forme semplificate diffuse nel contatto e adottate dai parlanti per la loro maggiore funzionalità. Anche la forte variabilità nell’input (per es. per una composizione regionale molto differenziata del gruppo nativo) con conseguente incertezza per l’apprendente può essere un altro degli elementi che facilitano l’arresto dell’avvicinamento alla lingua obiettivo o la ‘deriva’ rispetto

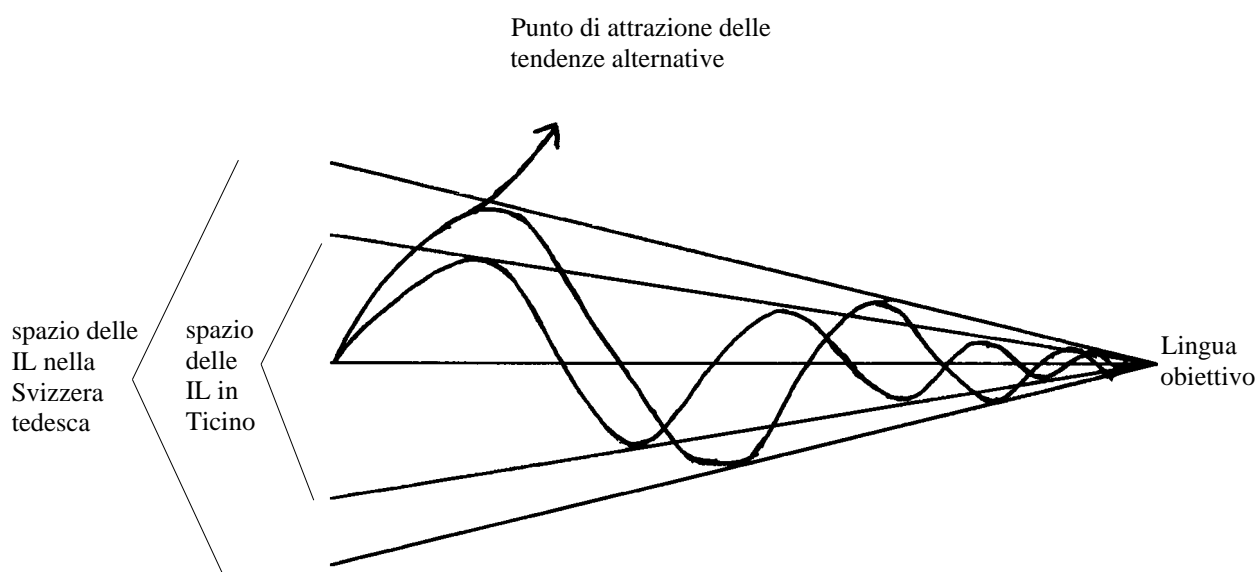
alla stessa lingua obiettivo. Inoltre, pure una 'notevole necessità di fluentezza' può avere come conseguenza un incremento più importante delle semplificazioni e delle regolarizzazioni (ma in questo caso rimane un fenomeno individuale e non può approfittare di una soluzione sociale, cioè avremo piuttosto una situazione di 'discontinuità rispetto alla norma' che di 'influsso di una contro-norma'). A questo proposito, occorre notare che si hanno anche altri segnali che crediamo siano da interpretare, all'interno del quadro che abbiamo tracciato, come simili a quelli segnalati da Berruto, nel senso cioè che mostrano una forte tendenza di 'resistenza alla norma'. Pensiamo qui in particolare a fenomeni di cancellazioni quasi categoriche di parole funzionali. Questo procedimento o 'strategia' è in parte affiancabile all'uso dell'infinito come forma di base o della negazione con *niente* nel suo essere una semplificazione forte della lingua obiettivo che probabilmente comporta vantaggi di gestione del sistema. In breve, esso si presenta sì come un fenomeno tipico di varietà di appren-

dimento, ma nella sua forma forte crediamo che sia da considerare il risultato, proprio come nel caso specifico degli altri due fenomeni sopra ricordati, di un procedimento di 'riadattamento' del sistema. Casi di fossilizzazione che sfociano anche in forme di maggiore regolarizzazione dell'interlingua sono stati osservati pure in Italia (v. per es. le osservazioni di Giacalone Ramat 1993, pp. 397-399, relative ad una apprendente in Italia fossilizzata da anni su un livello basso).

Anche il caso degli ispanofoni in Ticino è interessante in questo confronto perché, nonostante ci si sarebbe potuto attendere un avanzamento più rapido di queste varietà, in correlazione al contesto più fortemente italofono, si può notare anche in Ticino una loro tendenza a fissarsi su livelli iniziali e medi. Probabilmente la disponibilità di strategie di 'congruenza' (cfr. Schmid 1994⁵) permette soluzioni soddisfacenti ed è quindi un fattore di potenziale blocco della verifica e dell'avvicinamento alla lingua obiettivo.

Conclusioni: "contro norma" nella Svizzera tedesca, assenza di „norma“ in Ticino

Nei termini sopra discussi possiamo perciò dire che per la situazione nella Svizzera tedesca l'ampiezza della curva del potenziale di variazione delle interlingue è maggiore di quanto lo sia in Ticino, e abbiamo quindi a che fare con una gamma più ampia di soluzioni, alcune delle quali costituiscono in modo forte il risultato dell'attrazione di 'contro-norme' differenti da quelle della lingua obiettivo. Mentre nella situazione della Svizzera tedesca abbiamo quindi dei segnali della presenza di una 'contro-norma', in quella ticinese le interlingue che più si allontanano dalla lingua obiettivo lo fanno piuttosto per una 'assenza della norma', che dà spazio allo sviluppo di procedimenti individuali di regolarizzazione e semplificazione. La rottura rispetto alla lingua obiettivo nella Svizzera tedesca è senz'altro più forte, e il tipo di soluzioni alternative che si sviluppano, sembrano da attribuire, più che a esiti individuali coincidenti, a fenomeni di diffusione di un input adattato (dato che gli sviluppi



naturali dell'apprendimenti di L2 non vanno normalmente in questa direzione; si deve anche notare che non si tratta principalmente di input adattato di nativi). In questo senso si può parlare di fenomeni di allontanamento dalla norma su base tendenzialmente 'monogenetica' nella Svizzera tedesca, mentre nella Svizzera italiana abbiamo una persistenza più chiara di 'poligenesi', cioè di ricreazione individuale delle caratteristiche delle interlingue.

I confini tra tipi di varietà di apprendimento, più o meno fossilizzate o più o meno pidginizzate, si rivelano così di tipo continuo (anche perché sia la pidginizzazione che la fossilizzazione possono colpire in modo differenziato singole parti dei sistemi: cfr. Vedovelli 1994 e Bianconi-Moretti 1994) e la loro delimitazione è perciò possibile solo negli addensamenti tipici di queste varietà mentre continuano a sussistere zone di confine di difficile attribuzione che mostrano i collegamenti tra questi tipi differenti di fenomeni.

Note

¹ I materiali su cui si basa questo lavoro sono stati ricavati nel corso del primo progetto di ricerca dell'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, dal tema „Aspetti del plurilinguismo nel Ticino. Un'indagine qualitativa“ al quale hanno partecipato Sandro Bianconi e l'autore del presente contributo.

² Sulle differenze tra apprendimento guidato e non guidato cfr. per es. Klein (1984).

³ Secondo la definizione di Givón nel pragmatic mode avremmo una prevalenza della struttura topic-comment, della coordinazione, di un ordine delle parole governato da principi pragmatici, e una tendenza all'assenza di morfologia. Ciò in contrapposizione ai parametri del syntactic mode, in cui si hanno strutture soggetto-predicato, subordinazioni, l'uso dell'ordine delle parole per segnalare le funzioni semantiche dei casi e la presenza di morfologia.

⁴ Cfr. anche Berruto-Moretti-Schmid (1990), e il contributo di Stephan Schmid in questa rivista.

⁵ Schmid (1994) propone di considerare il comportamento linguistico degli ispanofoni che imparano l'italiano come determinato da tre

strategie: una strategia di 'congruenza' (che presuppone la similarità dei sistemi in gioco), una strategia di 'corrispondenza' (che si basa su regole che permettano di trasformare gli elementi di una lingua in elementi dell'altra lingua), e una strategia di 'differenza' (che consiste nello scoprire i punti in cui le due lingue si distanziano e nell'apprendere gli elementi differenti della L2). D'altra parte, anche nelle varietà di ispanofoni nella Svizzera tedesca si ritrovano segnali di influssi di una contronorma sotto forma di accettazione di soluzioni 'arretrate' rispetto a quelle raggiungibili sulla base dei suggerimenti della L1 (cfr. Schmid 1994).

Bibliografia

- BERRUTO, G. (1991): *Fremdarbeiter-italienisch: fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca*, „Rivista di Linguistica“ 3 (1991).
- BERRUTO, G./ MORETTI, B./ SCHMID, S. (1990): *Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell'articolo*. In: BANFI, E. / CORDIN, P. (a cura di): *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Atti del XXIII Congresso Internazionale di Studi della S.L.I. (Trento - Rovereto, 18-20 maggio 1989), Bulzoni, Roma.
- BERRETTA, M. (1991): *Italiano e tedesco in contatto: primi risultati di una ricerca in corso*. In: *Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparate*, Istituto Universitario di Bergamo, Bergamo.
- BIANCONI, S. / MORETTI, B. (1994): *Aspetti del plurilinguismo in Ticino. Un'indagine qualitativa*. In: BIANCONI, S.: *Lingue nel Ticino*, Locarno, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- GIACALONE RAMAT, A. (1993): *Italiano di stranieri*, in: SOBRERO, A.A. (a cura di): *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari.
- HOSE, S. (1987): *Caratteri dell'italiano di immigrati turchi nella Svizzera tedesca*, lavoro di licenza inedito, Università di Zurigo.
- KLEIN, W. (1984): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, Athenäum, Königstein/Ts.
- MORETTI, B. (1993): *Dall'input alla lingua obiettivo: aspetti del continuum dell'italiano 'lingua franca' nella Svizzera germanofona*. In: HILTY, G. (Hrsg.): *Actes du XXe Congrès international de linguistique et philologie romanes*, Francke, Berna.
- SCHMID, S. (1994): *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, FrancoAngeli, Milano.
- VEDOVELLI, M. (1994): *Fossilizzazione, cristallizzazione e competenza spontanea in italiano L2*. In: GIACALONE RAMAT, A. / VEDOVELLI, M. (a cura di): *Italiano lingua seconda / lingua straniera*. Atti del XXVI congresso della Società di Linguistica Italiana (Siena 5-7 novembre 1992), Bulzoni, Roma.

Bruno Moretti

ha pubblicato lavori principalmente nel campo della linguistica pragmatica e dell'acquisizione di lingue seconde. Dal 1987 al 1990 ha partecipato al progetto di ricerca del Fondo Nazionale Svizzero dal titolo „L'italiano nella Svizzera tedesca“. Attualmente è impegnato presso l'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana ed ha un incarico d'insegnamento all'Università di Berna.

Marinette Matthey
Neuchâtel

Représentations linguistiques et apprentissage des langues

L'interlangue; de la variété de base, produite par l'étranger à la formulation en langue cible que l'enseignant voudrait faire acquérir, le chemin est ardu et pavé de différences culturelles. Représentations et conscience linguistique différentes, entravent la collaboration entre les partenaires. Il faut donc en tenir compte pour arriver à un ajustement réciproque favorisant l'apprentissage. (Réd.)

Introduction

On ne peut guère, en parlant des “autres langues de la Suisse”, ne pas aborder le sujet des migrants eux-mêmes et la problématique de l'acquisition-apprentissage de la (ou des) langue(s) des régions d'accueil. Pour le migrant adulte, parfois peu scolarisé en regard des normes éducatives qui sont les nôtres, l'acquisition de la langue d'accueil représente un défi identitaire et/ou instrumental qu'il peut choisir de relever par le biais d'un apprentissage formel, c'est-à-dire par des cours de langues. Dans ce cas, et pour que les stratégies d'enseignement-apprentissage aient une répercussion positive sur le processus d'acquisition, il importe qu'un certain ajustement se fasse entre enseignants et apprenants, ajustement qui porte sur les objectifs d'apprentissage mais aussi sur les représentations linguistiques des uns et des autres. L'interprétation d'observables linguistiques (formes de l'interlangue) et conversationnels (structure de l'échange) au sein d'interactions didactiques peut contribuer à mieux comprendre les rapports existants entre une interlangue, telle qu'elle se manifeste dans l'interaction, les représentations qui semblent la soutenir et les objectifs d'enseignement-apprentissage des acteurs respectifs.

Une étude de cas

Pour envisager ces rapports, je proposerai une étude de cas, centrée sur une analyse conversationnelle d'interac-

tions didactiques se déroulant entre Mister P., requérant d'asile originaire du Penjab et N, native francophone, auprès de qui Mister P. a sollicité des cours de français.

Mister P. travaille dans une moyenne surface commerçante d'une petite ville de Suisse romande, dans laquelle se rend régulièrement N. Il est ingénieur civil dans son pays d'origine, mais manutentionnaire dans son pays d'accueil. Il parle plusieurs idiomes hindous et sa langue de scolarisation est l'anglais. Dans le magasin, les conversations quotidiennes d'usage entre N et Mister P. se déroulent le plus souvent dans cette langue. A son arrivée en Suisse, lors du séjour obligatoire dans un camp pour requérants d'asile, Mister P. a reçu un enseignement élémentaire de français. Il aimerait poursuivre cet apprentissage, sur la base du manuel qu'il a reçu dans le camp¹, d'où la demande effectuée auprès de N. Le corpus est constitué de deux séances d'enregistrement (16.2 et 27.4.1991), effectuées au domicile de N.

Quelques aspects de l'interlangue de Mister P.

Selon les termes utilisés par Klein et Perdue (1992), l'interlangue de Mister P. représente *une variété de base*, dans laquelle les marques morpho-syntaxiques sont peu nombreuses. On remarque en particulier une forme verbale canonique se terminant par [e]²:

1. avec magasin aussi pauser matin neuf heure
2. après s'i vous plait vous commencer
3. monsieur manger quelle heure?

Une absence presque systématique de déterminant dans les syntagmes nominaux, comme on le voit dans cet extrait:

- P ça c'est nettoyer [dât]
 N ouais il se lave... les dents
 P avec euh mh: avec [bra] (?)
 N avec une... brosse à dent
 P [brus] oui [brus] à dent
 N brosse à dent hein d'accord
 P oui [brus]&[brus] à dent

La surgénéralisation de la préposition avec:

1. N avec de l'eau
 P euh non avec euh nap
2. P ça c'est alors venir avec note book and plus stylo
3. P euh ça c'est avec euh pause (= je mange un sandwich à la pause)
4. P avec pas manger avec euh maison
 N vous mangez pas à la maison
 P manger manger avec euh euh magasin
 N mmh
 P avec magasin aussi pauser euh [matin] [nuflør] (9h.)
5. P avec moi problème (= j'ai un problème) moi expliquer vous en anglais (...)

D'un point de vue sémantique, les emplois du type 1 ("moyen") sont conformes à la langue cible, comme les emplois du type 2 ("accompagnement"). Les emplois des types 3 à 5 sont des créations propres à l'interlangue de Mister P. Dans 3, avec marque une relation temporelle, dans 4, une relation spatiale et dans les emplois du type 5, avec marque le topique. Ces différentes occurrences d'avec ont toutes une valeur de concomitance, valeur qui caractérise d'ailleurs le sémantisme de base de cette préposition en français.

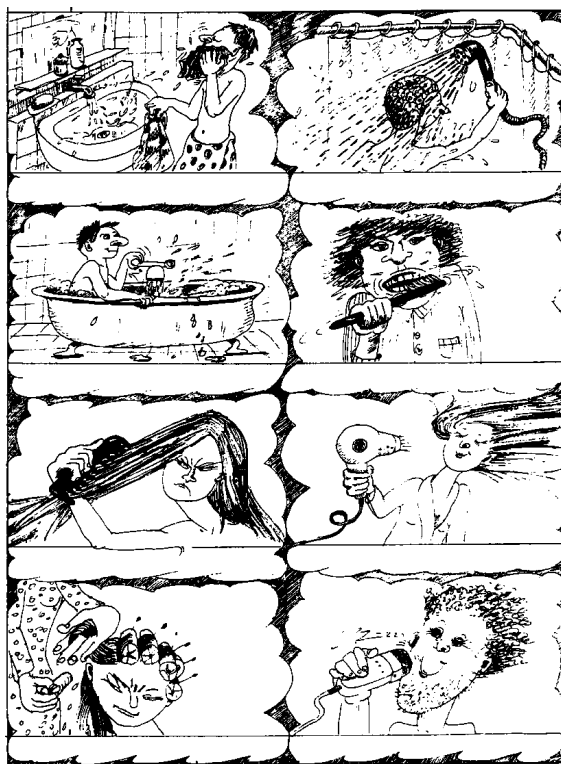


fig. 1. A la salle de bain

Les objectifs d'apprentissage de Mister P.

Les objectifs d'apprentissage de Mister P. sont avant tout dirigés vers la traduction d'unités lexicales de l'anglais au français ainsi que vers une prononciation correcte. C'est en effet grâce au dictionnaire que Mister P. construit peu à peu ses connaissances explicites de la langue cible, suivant en cela l'idée de Saussure, qui voit dans le dictionnaire un reflet fidèle de la langue³. Pour utiliser le dictionnaire, Mister P. a besoin d'être renseigné sur la prononciation des mots français.

Cette attention particulière vers le lexique de la langue cible se traduit dans l'interaction même, par les stratégies de sélection de données mises en place par Mister P., comme on le voit dans l'exemple ci-dessous:

Exemple 1

1. N (...) il est dans une baignoire
2. P baignoire oui&oui
3. N la baignoire

4. P baignoire
5. N et pi il prend un bain
6. P d'accord baignoire

Alors qu'ils sont en train de commenter des images du manuel (cf illustration), N propose à deux reprises (1 et 5) des phrases qui décrivent la scène. Dans la donnée *il est dans une baignoire*, P sélectionne "baignoire", comme le montre la prise (qui est en même temps une ratification des propos de N) qu'il effectue en (2). N produit en (3) une correction de la donnée sélectionnée, au tour précédent, par P (*la baignoire*). Cette hétérocorrection n'est pas prise en compte par P, qui répète uniquement sa sélection initiale (*baignoire*). N enchaîne alors avec une autre phrase sensée décrire la scène, mais P clôt l'échange par une ratification qui ne prend pas en compte la dernière intervention de N (*d'accord baignoire*). On remarquera que, selon la terminologie adoptée par Alber et Py (1986), Mister P. effectue une prise par mention, c'est-à-dire qu'il institue la don-

née *baignoire* en signe autonome (il *cite* la donnée mais ne l'*utilise* pas). Cette prise par mention constitue l'indice d'une activité métalinguistique dirigée vers l'appropriation du code de la langue cible.

Voici un deuxième exemple, déjà commenté plus haut, qui illustre les stratégies de sélection de Mister P.:

Exemple 2

1. P ça c'est nettoyer [dât]
2. N ouais il se lave... les dents
3. P avec euh mh: avec [bra] (?)
4. N avec une... brosse à dent
5. P [brus] oui [brus] à dent
6. N brosse à dent hein d'accord
7. P oui [brus]&[brus] à dent

En (1), P propose une formulation pour décrire la scène qui présente un homme se lavant les dents (cf illustration). Cette formulation est ratifiée quant au contenu par le *ouais* de N en (2), mais désavouée sur le plan de la forme puisque N propose *il se lave les dents*, en ménageant toutefois une place transitionnelle avant la donnée *les dents*, occasion non saisie par P, qui tente de compléter sa formulation initiale (1) *ça c'est nettoyer [dât]* par *avec [bra]*. N, en (4), étaye cette formulation par *avec une brosse à dents* et P, en (5), ratifie le lexème selon les normes de son interlangue, c'est-à-dire sans déterminant. On observe alors en (6) un mouvement d'ajustement de N vers la formulation de P, dans la mesure où elle confirme la formulation de son interlocuteur en (5), en utilisant à son tour le lexème sans déterminant. L'échange se clôt par une demande de ratification de la part de N (*hein d'accord*), ratification produite par P en (7), d'abord par *oui*, puis par la répétition de la donnée. On repère à nouveau cette stratégie d'apprentissage mise en oeuvre par Mister P, qui consiste à instituer les données lexicales de la langue cible en signes autonomes.

Interlangue et zone proximale de développement

La focalisation opérée par Mister P. sur le lexique semble empêcher toute tentative de construction interactive de données orientées vers des aspects de la langue cible autres que lexicaux. Ainsi, quand, toujours à propos de la fiche A *la salle de bain*, N tente de d'attirer l'attention de P sur l'existence des deux genres en français, P ratifie mais n'entre pas en matière:

Exemple 3

1. N alors sur toutes ces images on a chaque fois dit "il" ou bien "elle"
2. P ouais
3. N si c'est un homme... c'est il
4. P oui&oui
5. N si c'est une femme
6. P oui
7. N c'est elle
8. P ça c'est *total*⁵ travailler par salle de bain

Mister P. conclut l'explication grammaticale de N par un énoncé qui résume le contenu thématique de la fiche, montrant une fois de plus les difficultés d'ajustement rencontrées par les interlocuteurs. De même, dans l'exemple suivant, à propos d'une autre fiche, on voit que la donnée proposée par N n'est pas prise en compte par P:

Exemple 4

1. P ça c'est [majsjur][wajtjur] (=monsieur voiture)
2. N ouais ouais
3. P [majsjur]... euh ça c'est
4. N la voi/la voiture (avec emphase): de monsieur/
5. P oui
6. N ouais ouais d'accord

En commentant une image, P produit un syntagme nominal avec complément du nom en juxtaposant les deux lexèmes (*monsieur voiture = la voiture de monsieur*). L'hétérocorrection produite par N en (4), qui souligne pourtant la structure syntaxique par une emphase intonative, est à nouveau ratifiée par P uniquement au niveau du contenu (*oui*), mais n'est

pas répétée.

Enfin, dernier exemple, toujours à propos de la fiche A *la salle de bain*, les formes verbales fléchies proposées par N ne sont pas non plus répétées par P:

Exemple 5

1. P ça c'est après nettoyer
2. N ouais...se&se lave se lave
3. P ouais nettoyer l'eau

P propose un énoncé à propos de la première image, qui est à nouveau ratifié au niveau du contenu par N (*ouais*) mais ne l'est pas au niveau de la forme. On peut interpréter la proposition de N en (2) comme une tentative d'ajustement à l'interlangue de P, dans la mesure où elle propose la forme verbale *se lave* sans pronom. A nouveau, P ratifie l'intervention mais ne reprend pas la donnée, il s'en tient à sa construction initiale qu'il complète par *l'eau*.

On peut interpréter cette absence de répétition comme l'indice de la non prise en compte des interventions de N, interventions qui constituent selon les termes de Py (1989) des mouvements d'hétérostructuration de l'interlangue. Ces derniers n'ont vraisemblablement pas d'effet car ils portent sur des aspects de la langue cible non focalisés, à ce stade de son interlangue, par l'apprenant. Pour reprendre les propositions théoriques de Vygotski (1935), et en particulier la notion de *zone proximale de développement*⁶, on remarque que la collaboration⁷, qui permettrait à P de construire, avec l'aide de N, des formulations plus proches des normes de la langue cible, ne peut s'établir à propos des données non lexicales. Les tentatives d'ajustement syntaxique de N semblent sans influence sur la production de P.: même quand elle simplifie la donnée, comme dans l'exemple 5 (suppression du pronom de reprise "il"), P continue d'utiliser la forme verbale canonique propre à son interlangue. P ne peut prendre en compte les mouvements

d'hétérostructuration de N, comme si l'état de son interlangue et ses objectifs d'apprentissage le rendait insensible en quelque sorte aux données produites par N. De ce fait, la collaboration, condition essentielle du développement de l'interlangue dans le cadre d'interactions didactiques, ne peut s'établir. Pour le dire autrement, les interventions structurantes de la native contenant des données à caractère morphosyntaxique ne sont pas saisies car elles interviennent en dehors de la zone proximale de développement de l'interlangue actuelle de Mister P.

Représentations et conscience linguistiques

Il n'est jamais aisé d'évoquer la notion de conscience linguistique, qui est une des plus protéiformes dans la littérature sur l'acquisition des langues secondes ou étrangères (Schmidt 1994). En restant dans le sillage de Vygotski, on peut envisager la conscience comme une activité mentale, non forcément consciente, développée par l'apprenant, activité déterminée par sa pratique de la langue cible dans des situations socioculturellement définies (Van Lier 1994). Si l'activité mentale elle-même n'est pas atteignable directement par le linguiste, il peut utiliser ses outils descriptifs et interprétatifs pour rendre compte des traces d'un des produits de cette activité, les *représentations linguistiques*.

La description et l'interprétation des extraits de l'échange didactique entre N et P, permettent de reconstruire les représentations linguistiques qui sous-tendent les activités observées. Les représentations mises en oeuvre par N semblent s'articuler autour d'une conception morphosyntaxique de la langue, où le lexique est certes important mais représente finalement un objet d'apprentissage moins problématique que la syntaxe. En re-

vanche, la conception de P est plutôt lexicopragmatique, dans la mesure où le lexique semble être le noyau autour duquel se construisent ses représentations et que, d'une certaine manière, une fois les "étiquettes" de la langue cible connue, il lui suffit de les juxtaposer pour communiquer.

Et alors?

On peut se demander si ces conceptions différentes ne sont pas à la base des difficultés d'ajustement constatées entre les interlocuteurs. Certes, les différences interculturelles quant à la conception de l'apprentissage et au mode relationnel ne doivent pas être oubliées dans l'interprétation de ces difficultés d'ajustement, mais l'importance de la dimension "représentation" est souvent négligée dans le processus de transmission et de construction de connaissances linguistiques, comme si cela allait de soi que les représentations de ce qu'est une langue sont les mêmes pour tout le monde. La variété d'interlangue peu grammaticalisée de Mister P. ne l'empêche pas de communiquer dans la plupart des situations quotidiennes. Les moyens syntaxiques réduits dont il dispose semblent ne pas nuire à ses objectifs communicatifs et le fait que les normes de son interlangue soient parfois particulièrement éloignées de celles de la langue cible ne semble pas le gêner.

Du point de vue de l'enseignement, ce type de situation, on s'en doute, pose problème. Comment l'enseignant peut-il concilier cette double exigence propre à toute situation d'apprentissage, mais amplifiée par la distance interculturelle: tenir compte du point de vue de l'enseigné et l'amener progressivement à en changer? Les activités (si possible effectuées dans la langue source) permettant une prise de conscience des représentations linguistiques des apprenants constituent vraisemblablement un des moyens

pour y parvenir... pour autant que les enseignants effectuent le même travail sur leurs propres représentations! Ce n'est qu'au prix de cet ajustement réciproque, me semble-t-il, que les situations d'enseignement peuvent devenir des situations d'apprentissage.

Notes

¹ *Mosaïque, éléments pour l'enseignement de la langue française aux réfugiés et requérants d'asile*. OSAR (Office suisse d'aide aux réfugiés), secrétariat romand.

² Pour de pures raisons de commodité, j'ai adopté la graphie de l'infinitif. Dans un même souci de lisibilité, j'ai introduit des éléments de ponctuation et supprimé des éléments d'oralité tels que répétitions, chevauchements, etc... pour cette série d'exemples.

³ Pour Saussure en effet, l'union du sens et de l'image acoustique permet de fixer la langue et "C" est cette possibilité de fixer les choses relatives à la langue qui fait qu'**un dictionnaire et une grammaire peuvent en être une représentation fidèle**, la langue étant le dépôt des images acoustiques, et **l'écriture la forme tangible de ces images**". (Cours, p. 32)

⁴ Le signe & signifie "enchaînement rapide".

⁵ Les italiques notent les marques transcodiques (ici, utilisation d'un mot anglais)

⁶ Cette notion est élaborée pour rendre compte du développement de l'enfant. Vygotski la définit ainsi: "En collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul. (...) La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement (VYGOTSKI 1935/1985, p. 271)".

⁷ On peut également parler d'*étayage* selon la terminologie adoptée par l'école brunérienne (par exemple Bruner 1983, 1985, Dowley Mc Namee 1987),

Bibliographie

ALBER, J.-L./ PY, B. (1986): *Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation*. Etudes de linguistique appliquée 61, 78-90.
BRUNER, J. (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire savoir dire*. Paris, PUF.
BRUNER, J. (1985): *The Role of Interaction Formats in Language Acquisition*, in: FORGAS, J.P. (éd.) *Language and Social Situations*, New-

York, Springer, 31-46.

DE SAUSSURE, F. (1922): *Cours de linguistique générale*. Publié par Ch. Bally et A. Séchehaye. Paris, Payot.

DOWLEY MC NAMEE, G. (1987): *The social origins of narrative skills*. In: HICKMANN, M. (éd.) (1987): *Social and functional approaches to language and thought*. London, Academic Press Inc., 287-304.

PERDUE, C./ KLEIN, W. (1992): *Why does the production of some learners not grammaticalize?* *Studies in Second Language Acquisition* 14, 259-272.

PY, B. (1989): *L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction*. *DRLAV* 41, 83-100.

SCHMIDT, R. (1994): *Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied linguistics*. *AILA Review* 11, 11-36

VAN LIER, L. (1994): *Language awareness, contingency, and interaction*. *AILA Review* 11, 69-82.

VYGOTSKI, L.S. (1935): *Pensée et langage*. Paris, Messidor (Terrains), 1985.

Publicità UBS

Marinette Matthey

Cheffe de travaux au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel

Bloc Notes

Who is who

PUNTS - La gassetta giuvna

Nachdem es die Erwachsenen lange genug versäumt hatten, nahm die Jugend ihren ganzen Mut zusammen und hob das erste überregionale, interromanische Zeitschriftenprojekt aus der Taufe...

Probieren geht über studieren...

Mehr als 10 Jahre schon liegt die romanische "Elite" im Clinch, was ein romanisches Tageszeitungsprojekt angeht. Ausser zwei Nullnummern ist wenig Produktives herausgekommen. Nachdenklich muss auch stimmen, dass die ganze Projektarbeit schon lange zu einem Politikum verkommen ist, bei dem es um nichts anderes geht, als um Machtpolitik, persönliche Interessen und um finanzielle Fragen – nur nicht um die scheinbar angestrebte Zeitung. Dieser Situation ist es zuzuschreiben, dass sich die romanische Jugend anfangs der 90er Jahre zusammenraufte und das Ruder selber in die Hand nahm. Schnell kristallisierte sich als mögliche Lösung ein Monatszeitschriftenprojekt heraus.

Ziele

PUNTS soll in erster Linie junge Leute zum Schreiben motivieren und ihnen die Möglichkeit geben, ihre Texte zu publizieren. Desweiteren soll den Jugendlichen angemessener, ihren Bedürfnissen entsprechender Lese-stoff angeboten werden. Unsere Zeitschrift soll aber auch eine soziale Komponente erfüllen, indem sie das Verständnis und den Kontakt zwischen den verschiedenen Regionen fördert (punts = Brücken). Das angesprochene Ziel soll unter anderem durch eine bewusste Integration aller fünf rätoromanischen Idiome und der neugeschaffenen romanischen Standardsprache "Rumantsch Grischun" erreicht werden.

Organisation

Für die Herausgabe von PUNTS zeichnet die "Giuventetgna Rumantscha"

(GIURU) verantwortlich. Sie übernimmt auch Finanzierung und Administrationsaufgaben. Die GIURU richtete in Laax eigens dafür ein 30% Sekretariat ein. In beratender Funktion steht dem Sekretariat ein neugeschaffener Administrationsrat zur Seite. Die 4 regionalen Dachorganisationen der romanischen Jugendvereine, die "Romania da giuventetgna" (Surselva), "Gruppa renaniana" (Sutselva), "Meirania" (Oberhalbstein), "Ladinia" (Engadin) sind für die Besetzung der Redaktorenplätze verantwortlich.

Finanzierung

Dieser Punkt macht wie üblich die grössten Probleme. Da möglichst viele Leute PUNTS abonnieren sollen, werden die Abonnementspreise bewusst tief gehalten (Fr. 35.- / pro Jahr). Die grösste Einnahmequelle stellt der Anzeigenverkauf dar. Zusätzlich kann auf eine beträchtliche Summe des Kantons zurückgegriffen werden, der überdies eine Defizitgarantie von 50% übernommen hat. Nicht vergessen darf man letztendlich die höchst willkommenen Gönner der Zeitschrift.

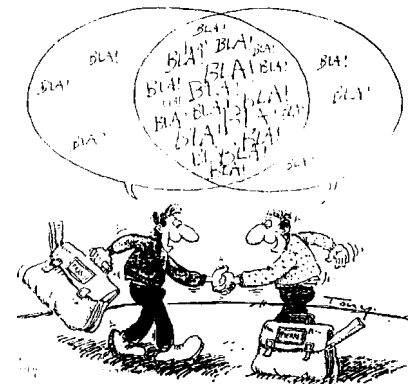
Erhaltung der Sprache

Die romanische Jugend hat das Recht, regelmässig, sie ansprechende romanische Texte lesen zu können. Was sich banal anhört, ist in Tat und Wahrheit ein grosses Problem. Denn romanische Jugendliteratur ist kaum vorhanden und die bestehenden Zeitungen erfüllen diese Aufgabe in keiner Art und Weise. Nach dem Motto "Gemeinsam sind wir stark" will die romanische Jugend eine Zeitschrift herausgeben, die – aktualitätsbezogen und interessant gestaltet – jugendliche Leser und Leserinnen aus der ganzen romanischen Sprachregion ansprechen soll. In diesem Sinne will PUNTS einen gewichtigen Beitrag zur Erhaltung der rätoromanischen Sprache leisten.

David Carigiet, Dardin /GR

Kontaktadresse:

Guiventetgna Rumantscha
PUNTS – la gassetta giuvna
7031 Laax - tel/fax 081 921 24 53



«Echanges de classes clé en main».

Suite aux contacts entre la Fondation "ch Echange de Jeunes" et les Départements de l'Instruction Publique, les autorités scolaires du canton de Neuchâtel ont décidé de soutenir efficacement les enseignants qui souhaitent se lancer dans l'aventure d'un échange de classe. Il fallait donc les doter d'une boîte-à-outils, d'un manuel faisant le lien entre les recommandations des instances responsables de l'enseignement et la situation concrète de la classe. Et voilà donc un dossier de 280 pages destiné à les enseignants dans la préparation de l'échange et la conception des cours en unités linguistiquement mixtes. La rédaction de ce dossier, intitulé "Echanges de classes clé en main" a été réalisée à Mme Mireille Grosjean, enseignante au Locle.

Le dossier peut être commandé à:
Office du matériel scolaire, rue des
Tunnels 1, 2006 Neuchâtel (Prix: Fr.
35.-)



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

R. BUZZO MARGARI / G. SPRIANO MORO / L. GEICK LOSANO: *Verbi tedeschi. Con esempi e particolarità d'uso.* SEI, Torino 1994.

Questo volume potrebbe diventare un sussidio didattico prezioso per chi volesse rafforzare la padronanza di un capitolo senza dubbio difficile della grammatica tedesca, l'uso corretto dei verbi, in quanto riempie uno spazio lasciato spesso vuoto sia nei libri di testo sia nei dizionari tradizionali.

Il volume si articola in tre parti. La prima presenta le forme del verbo dal punto di vista morfologico in una serie di tabelle, ripropone cioè dati grammaticali compresi in qualsiasi manuale, sebbene qui con il merito della completezza e sistematicità. Si capisce bene i motivi didattici che hanno indotto gli autori a questa scelta scolastica, che mi sembra però alquanto in contrasto con il livello di conoscenza linguistica implicitamente presupposta dalle altre due parti del libro.

La parte centrale e logicamente anche più ampia è la seconda. In essa viene affrontato il complesso problema semantico e necessariamente anche sintattico dei verbi tedeschi. Alla base di questo capitolo sta il fatto ben noto a ogni insegnante di tedesco che uno stesso verbo può assumere significati assai diversi a seconda della sua collocazione sintattica nella quale le preposizioni assumono un ruolo di primo piano. Il volume non intende offrire una lista completa dei verbi. I più o meno mille verbi trattati in questo capitolo sono stati scelti, come recita l'introduzione, "fra quelli che presentano la maggiore varietà di possibili costruzioni e la maggiore differenziazione rispetto all'uso italiano". In compenso si è cercato di esplorare attraverso un ricco materiale di esempi - si tratta sempre di frasi complete, accompagnate inoltre dalla traduzione in italiano - tutto il campo semantico-sintattico dei singoli verbi.

Di ogni verbo vengono indicati la forma dell'infinito, il verbo ausiliario

richiesto, il tipo di coniugazione e per i verbi forti e misti il paradigma delle mutazioni della vocale tematica.

Gli esempi frasali sono in ordine di complessità crescente. Si parte dai casi in cui il verbo non richiede complementi obbligatori, seguono gli esempi con complementi di vario tipo (oggetto al dativo, all'accusativo o al genitivo, preposizioni, indicazioni di modo, tempo, durata, luogo) e si termina con le indicazioni sulla possibilità di uso riflessivo, impersonale o con complemento formato da un participio o da un infinito. Una particolare attenzione è dedicata ai casi non affatto rari in cui la traduzione italiana non può essere letterale, come per esempio quando il significato della parola tedesca si compone di più costituenti semantici che in italiano si lasciano esprimere solo separatamente.

Il materiale semantico usato per gli esempi appartiene prevalentemente alla realtà quotidiana come si rispecchia nei giornali e nelle riviste. In parte si ricorre però anche a un frasario che potrebbe essere desunto da una narrativa di tipo realistico con un linguaggio piano, poco complesso. Generalmente si può dire che si tratta di un linguaggio moderno certamente ben accettato dai giovani.

Nella terza parte del libro gli autori intendono presentare in forma sistematica alcuni problemi specifici nell'uso del verbo tedesco rispetto a quello italiano. La loro metodologia è cioè quella contrastiva. Si incomincia con alcune osservazioni sulle differenze fra la sintassi tedesca e italiana. Si passa all'uso dei modi (indicativo, congiuntivo, condizionale) e dei tempi grammaticali, alla traduzione del gerundio italiano, alla differenziazione semantica dei verbi modali e infine ai sostituenti del soggetto e dei complementi, includendo qui preziose osservazioni sulle particelle italiane *ci/ce*, *vi/ve* e *ne* e il loro trattamento nel tedesco.

La ricchezza del materiale linguistico

e il suo ordine sistematico mi sembrano le premesse per un uso fruttuoso di questo testo da parte di studenti e insegnanti che intendono ampliare in modo mirato le proprie capacità espressive.

Anton Reininger, Università di Udine

BIANCONI Sandro / GIANOCCA Cristina: *Plurilinguismo nella Svizzera italiana*, Bellinzona 1994, *Aspetti statistici 9*, Ufficio di statistica

L'Osservatorio linguistico della Svizzera italiana e l'Ufficio di statistica del Canton Ticino a Bellinzona ci propongono un nuovo interessante lavoro redatto da Sandro Bianconi e Cristina Gianocca. Muovendo dai dati del censimento federale 1990, gli autori hanno realizzato un'analisi approfondita e certamente esemplare della situazione linguistica nella Svizzera italiana con particolare riferimento allo "stato di salute" dell'italiano in rapporto alle altre lingue e culture presenti sul territorio. Lo studio merita particolare attenzione per il fatto di mettere sotto la lente realtà minoritarie diverse, il Ticino e il Grigioni italiano, che sono al tempo stesso anche zone di frontiera. Inoltre perché forniscono i primi risultati emersi dalle domande del censimento che, grazie alle modifiche proposte dal Canton Grigioni e dal Ticino, possono a giusto titolo considerarsi innovative. Per la prima volta infatti non si è chiesto alla popolazione di indicare semplicemente la lingua principale (lingua materna), ma di specificare le lingue parlate a casa, a scuola e sul lavoro. In questo modo si è potuto sondare il complesso intreccio linguistico esistente sul territorio ed evitare la lettura della realtà linguistica dei precedenti censimenti tendente

in modo ideologico e arbitrario a suddividere la Svizzera in regioni linguistiche più o meno compatte. Ne è emerso un quadro molto composito, effettivamente multilingue e multiculturale, prodotto da trasformazioni dovute ai flussi migratori e ai fenomeni socioeconomici della terziarizzazione e dell'esplosione del mercato immobiliare nel corso dell'ultimo ventennio. Basti pensare che dal 1980 al 1990 in Ticino la popolazione attiva è aumentata del 21.4%, mentre la crescita complessiva della popolazione è stata del 6.1% con una conseguente presenza di cittadini stranieri del 25% ca. di cui il 17.2% di lingua e cultura diversa. Alla descrizione delle principali lingue presenti sul territorio, il testo fa seguire un'analisi dettagliata delle lingue parlate con dati riguardanti i vari contesti d'uso: la famiglia, la scuola e il lavoro. Vengono presi in considerazione l'italiano e il dialetto, le lingue non territoriali e il tedesco. Dall'impressionante messe di dati, che potranno soddisfare i palati statistici più raffinati, gli autori giungono ad alcune conclusioni senz'altro qualificanti. Dapprima vi è la constatazione di una realtà e di un vissuto decisamente pluriculturali e plurilingui al cui cospetto il mito di un'identità monolingue risulta privo di ogni legittimazione. E' del resto la sua collocazione di frontiera assieme ai suoi legami con il resto del paese che fa della Svizzera italiana una zona a vocazione cosmopolita. La presenza del tedesco (e dello svizzero tedesco) quale lingua più diffusa e parlata, non sembra incidere su questa vocazione, anche perché l'atteggiamento dei giovani di origine tedesca è molto ricettivo nei confronti dell'italiano e vanifica una presunta minaccia germanofona. Da notare anche una presenza importante dell'inglese e del francese sul posto di lavoro, dato questo forse scontato per l'inglese, ma assai sorprendente per il francese. Un poco diversa si presenta la situazione per le valli Bregaglia e di Poschiavo

che subiscono ancora maggiormente l'incidenza economica del tedesco. Nell'insieme gli autori mettono a disposizione un utile strumento di lavoro e di riflessione che, accanto all'interesse scientifico che potrà suscitare, permette il necessario esame di realtà e fornisce numerosi spunti per favorire un'evoluzione aperta, veramente plurilingue e pluriculturale della società nella Svizzera italiana.

Gianni Ghisla, Comano

AUBERTIN, Claude / CHAPOTOT, Françoise / VALENTIN, Robert: *Deutsch als Pass*. Paris: Delagrave 1993/94.

Deutsch als Paß ist ein neues französisches Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache auf der Sekundarstufe II. Es liegen zur Zeit die Materialien für das 11. und das 12. Schuljahr vor, ein Jahreskurs für das 10. Schuljahr ist in Vorbereitung.

Lehrwerkaufbau

Das Lehrwerk besteht pro Jahreskurs aus je drei Teilen:

- Schülerbuch (272 S. und 289 S.)
- Lehrerhandreichungen (85 S. und 120 S.)
- Kassetten

Die Gliederung der Bände orientiert sich an den Themen, die behandelt werden. Im ersten Band ergeben sich so 14 Kapitel oder Lektionen und im zweiten Band deren 15. Die Themen sind den vier großen Bereichen Familie, Schule und Beruf, Freizeit sowie Gesellschaft (inkl. Geschichte) entnommen, sind stufengerecht und attraktiv (z.B. Familie, Wohnen, Ausländer, Frauen, Karriere, Geld, Umwelt, Politik, Europa etc.).

Die einzelnen Kapitel bestehen aus immer den gleichen Komponenten,

die auch stets in der gleichen Reihenfolge erscheinen: je zweimal ein Einleitungstext, Aufgaben zum Text, Grammatikübungen sowie eine Materialsammlung und zum Schluß noch Repetitionsaufgaben (ab und zu ein Lesetext) und der Wortschatz zum Thema. Am Schluß jedes Bandes befindet sich ein Grammatikteil, in dem der behandelte Grammatikstoff zusammengestellt ist.

Einleitungstexte

Der Wortlaut der Einleitungstexte ist im Schülerbuch abgedruckt. Einige der Texte befinden sich auf den Kassetten und sollen offenbar gleichzeitig als Sensibilisierung für das Thema und als HV-Übungen dienen. Der Zugang zu den Texten soll sich also entweder über das Hören oder über das Lesen abspielen.

Bei den Einleitungstexten handelt es sich fast durchwegs um Prosatexte: teils sind es adaptierte Texte und teils Ausschnitte aus authentischem Sprachmaterial. Eine Auswahl der AutorInnen, deren Texte – adaptiert oder im Originalwortlaut – als Basis für diese Einleitungstexte dienen: Reiner Kunze, Emil Zopfi (!), Erich Maria Remarque, Hans-Georg Noack, Patrick Süskind, Siegfried Lenz, Heinrich Böll, Irina Korschunow usw.. Es kommen aber auch Texte aus journalistischen Quellen vor ("Die Zeit", "Bunte", "Stern" etc.). Als Abwechslung sind auch Chansontexte, z.B. von Reinhard Mey oder Franz Josef Degenhardt, eingestreut.

Die Textauswahl ist insgesamt als typisch für Lehrwerke dieser Art zu bezeichnen. Neben KlassikerInnen finden sich unbekanntere AutorInnen, wenige musikalische Einlagen bringen etwas Abwechslung und mit einer Episode aus der Reihe "Papa, Charlie hat gesagt..." kommt auch der Humor noch auf seine Rechnung.

Aufgaben zum Text

Die Aufgaben zum Text gliedern sich in drei Gruppen, die auch in jeder

Lektion unter diesen Überschriften erscheinen: "Zum Verstehen", "Zum Nachdenken" und "Zum Diskutieren". Bei den ersteren handelt es sich um einfache Hör- oder Leseverständnisübungen (z.B. falsch/richtig-Aussagen, Zuordnungsaufgaben, Aufzählen von Elementen aus dem Text u.ä.). Der zweite Aufgabentyp beinhaltet offene Fragen zum Text (Warum hat er das getan? u.ä.). Die Diskussionsaufgaben führen über den Einleitungstext hinaus, bleiben aber innerhalb der gleichen Thematik.

Im Hinblick auf die in den Lehrerhandreichungen formulierte Absichtserklärung in Richtung Lernerautonomie ("Tout apprentissage suppose de la part de l'élève une activité volontaire et consciente, aussi autonome que possible" (S. 3).) erstaunt es festzustellen, daß sich in den Schülerbüchern keinerlei Lösungsvorschläge zu diesen Aufgaben finden.

Grammatikübungen

Unter dem Titel "Sprachtraining" kommen in jedem Kapitel zweimal Sequenzen mit Übungen zum Grammatikstoff vor. Bei diesen Übungen geht es entweder um die Wiederholung von schon bekannten oder um den Erwerb von neuen Sprachstrukturen aus den Bereichen Lexik oder Morphosyntax. Die behandelten Themen entsprechen weitgehend dem Stoff, der auch an Schweizer Gymnasien gelehrt wird (z.B. indirekte Fragen, Modalverben, Nebensätze, Modusgebrauch etc.).

Es fällt auf, daß der Umfang der Grammatikübungen im Verhältnis zum ganzen Stoffangebot relativ gering ist. Es sind wenig Übungen, die im allgemeinen sogar mündlich gemacht werden können (und sollen). Wie bei den Aufgaben zu den Einleitungstexten fehlen auch hier im Schülerbuch die Lösungen, deren Vorhandensein u.a. eine Grundvoraussetzung für autonomes Lernen wäre.

Materialsammlung

Dieser Teil des Lehrwerks dürfte wohl der stärkste sein. Unter der Überschrift "DOK." bietet das Lehrwerk LehrerInnen und SchülerInnen eine beachtliche Menge von Zusatzmaterial. In vorbildlicher Weise haben die AutorInnen interessante, abwechslungsreiche und informative Materialien zu den Kapitelthemen zusammengestellt und didaktisch aufbereitet. Besonders erfreulich ist neben der Tatsache, daß es sich um authentisches Material handelt, die große Vielfalt der Textsorten: z.B. "normale" Zeitungstexte, Comics, Inserate, Grafiken, Plakate, Cartoons usw. Das Material stammt vorwiegend aus deutschen Printmedien ("Stern", FAZ, "Spiegel", "Bunte", "Geo" etc.).

Gerade in diesem starken und wegweisenden Lehrwerksteil offenbart sich die größte Schwäche von *Deutsch als Paß* besonders deutlich: die Deutschlandlastigkeit. Die deutschsprachige Welt scheint aus der BRD allein zu bestehen, denn Österreich oder gar die Schweiz kommen kaum vor. Die Autoren haben allerdings bereits Besserung gelobt und wollen die kleineren deutschsprachigen Länder im Band für das 10. Schuljahr, der sich in Vorbereitung befindet, angemessen berücksichtigen.

Repetitionsaufgaben

Am Ende der meisten Themen-einheiten findet sich die Rubrik "Zum Schluß", die dreierlei Stoff beinhaltet: Wortschatzübungen, Grammatikmemo und/oder Lektüretexte zum Selberlesen. Auch bei diesen Übungen fehlen im Schülerbuch die Lösungen.

Wortschatz zum Thema

Am Schluß jedes Kapitels ist die Rubrik "Le Lexique thématique" zu finden. Hier sind wie in einem Referenzwörterbuch die wichtigsten Wörter zum Kapitelthema zusammengestellt. Diese Listen sind ausdrücklich nicht

zum Auswendiglernen gedacht. Sie sollen ein Werkzeug darstellen, das die Arbeit mit dem Lektionsstoff vereinfacht und ständiges Nachschlagen im Wörterbuch überflüssig macht. Wäre es aber auf dieser Stufe nicht gerade sinnvoll, die Verwendung eines Wörterbuches zu üben? Der Wortschatzerwerb soll hier also nicht durch Auswendiglernen dieser Listen erfolgen, sondern gemäß Lehrerhandreichungen implizit (d.h. im Kontext) erworben werden. Nun, die Praxis wird weisen, inwieweit die Lehrpersonen auf Dauer dem Reiz dieser Listen widerstehen können ...

Grammatikdarstellung

Im Rahmen der Darstellung des Grammatikstoffes wurde – natürlich verständlicherweise – nichts Neues erfunden. Der Nachschlageteil am Schluß jeden Bandes ist vom Umfang her angemessen und thematisch auf den behandelten Stoff beschränkt und zusätzlich noch mit einigen Übungen versehen. Die Darstellung ist traditionell, es wird mit Kästen, verschiedenen Drucktypen und Paradigmas gearbeitet: kurz, ein Grammatikteil, wie er in Dutzenden von anderen Lehrwerken auch zu finden ist.

Kassetten

Die Kassetten verdienen besondere Erwähnung. Allerdings ist zwischen der Kassette zum ersten Band und den beiden zum zweiten Band hinsichtlich der Qualität der Sprecher und der Präsentation der Texte ein Quantensprung zu bemerken. Ist die erste Kassette noch sehr amateurhaft gemacht, kommen diejenigen zum zweiten Band erfreulich professionell daher: gute Tonqualität, angenehme Zwischenmusik, überzeugende SprecherInnen, die ihre Texte so natürlich sprechen, wie eben solche Schulbuchtexte gesprochen werden können.

Damit sei auch gleich noch ein Kritikpunkt angebracht: die Texte auf den Kassetten sind oft recht

“schulbuchhaft”. Authentisches Material auch hier (z.B. Mitschnitte von Radiosendungen oder Texte mit Sprechern von Varianten des Standarddeutschen), und der recht gute Eindruck der Kassetten wäre ein sehr guter.

Gesamtbeurteilung

Insgesamt liegt mit *Deutsch als Paß* ein gut gemachtes Lehrwerk vor, das auch in der Schweiz auf der Sekundarstufe II eingesetzt werden könnte. Besonders positiv fallen die thematische Konzeption (mit einem Vorbehalt im Bereich der Deutschlandlastigkeit) und die attraktive Aufmachung auf, die SchülerInnen auf dieser Stufe bestimmt ansprechen wird. Vorbildlich ist, wie oben erwähnt, der Teil “DOK.” mit den authentischen Materialien ausgefallen, der, auch wenn das Lehrwerk nicht für die Klasse eingeführt ist, den Lehrpersonen gleichsam als “Steinbruch” für Ideen und Material dienen kann. Die gute Verknüpfung (z.B. Verweissystem) der Lektions- teile und der verschiedenen Buchteile untereinander legt schließlich ebenso wie die fehlerlose Präsentation ein Zeugnis ab für eine sehr sorgfältige Redaktionsarbeit.

Auf der negativen Seite der Bilanz ist neben den schon erwähnten Kritik- punkten anzuführen, daß die Lehr- werkstruktur sehr starr und stereotyp ist, was auf die Dauer zu Langeweile führen könnte. Überflüssig auf dieser Stufe sind sicher die französischen Arbeitsanweisungen: die SchülerInnen sollen in der Lage sein, Arbeitsanweisungen auch in der Fremdsprache zu verstehen. Als Man- ko ist sicher zu werten, daß das Lehr- werk sehr lehrerzentriert konzipiert ist, was natürlich einer allenfalls an- gestrebten Lernerautonomie diametral entgegensteht. Die Grammatik- übungen geben meist einen sehr en- gen Rahmen vor, Kreativität (z.B. die Anwendung von Fehler- vermeidungsstrategien) hat keinen

Platz. Sowohl dem Schüler als auch der Lehrperson fehlen zudem Vor- schläge für die Leistungsevaluation. Gesamthaft gesehen darf *Deutsch als Paß* durchaus als ein gelungenes Lehr- werk betrachtet werden, das durch solide Qualität und professionelle Machart überzeugt, aber nicht durch besondere Innovationen auffällt. Die Gesamtkonzeption ist eher konservativ und bleibt doch etwas hinter den Erwartungen, die man im Zusammen- hang mit einem neuen Lehrwerk für diese Stufe zu hegen versucht ist, zu- rück. Viele der oben kritisierten Einzelprobleme könnten jedoch bei einer Neuauflage, respektive bei der Vorbereitung des Bandes für das 10. Schuljahr bereits mit bescheidenem Aufwand verbessert werden.

Hanspeter von Flüe-Fleck
Universität Freiburg / CH



Bloc Notes

Convegni - informazioni - attualità



Convegno

Didattica delle lingue di specialità: problemi e difficoltà traduttive

Nel quadro delle iniziative tese a consolidare i rapporti di collaborazione fra l'Università Bocconi e la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori di Trieste, si è svolto a Milano nei giorni 28 e 29 settembre 1994 nel Centro Linguistico dell'Università Bocconi un convegno relativo alla didattica delle lingue di specialità. Il convegno è stato articolato in sessioni parallele per le 4 lingue: la sessione di francese (presieduta dal Prof. Leandro Schena), di inglese (Prof. David Clyde Snelling), spagnolo (Prof. Morelli), tedesco (Prof. Roberto Bertozzi).

E' prevista la pubblicazione degli atti che possono essere richiesti alla segreteria del Centro Linguistico dell'Università Bocconi (Via Calatafimi 10, Milano, Tel. 02-8392136).

Un'aloga iniziativa è prevista per la prima settimana di ottobre 1995 dal titolo "La lingua del diritto: difficoltà traduttive e applicazioni didattiche".



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Information Bildungsforschung und Schulentwicklung

1) Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs: empirische Untersuchung an einsprachigen und zweisprachigen Schülern

Institution

Universität Bern, Psychologisches Institut, Uni Tobler 30/2, 3012 Bern
Bearbeiter und Kontaktperson für Rückfragen

Romano Müller, Engeriedweg 1, 3012 Bern, Tel. 031 / 302 96 11

Kurzbeschreibung des Projekts

Diese im Rahmen einer Dissertation an der Universität Bern durchgeführte Studie untersuchte die Wirkung von (sozial)psychologischen Faktoren auf die schulsprachliche Leistung von zweisprachigen Migrantenkindern in Deutschschweizer Schulen. War man lange Zeit der Ansicht, die fremde Erstsprache führe zu Fehlern (Interferenzen) beim Erlernen der Sprache des Gastlandes, so ist unterdessen deutlich geworden, dass eine Förderung der muttersprachlichen Fähigkeiten gleichzeitig eine Förderung des Zweitspracherwerbs darstellt. Kurzfristig redet der Autor von einer Aufrechterhaltung und aktiven Förderung der gegenwärtigen Kurse in Sprache und Kultur der Herkunftsländer das Wort; diese Kurse müssten besser als heute in den Unterricht integriert werden. Längerfristig gelte es aber ein Fach «Erstsprache» in den Fächerkanon des Lehrplans einzuführen, um so die Zweisprachigkeit des Kindes ausländischer Herkunft aufrechtzuerhalten und zu fördern. Die zweisprachigen Kinder sollten nicht in besonderen, segregierten Klassen geschult werden; wo eine gesonderte Förderung notwendig erscheint, sind die entsprechenden Möglichkeiten durch Differenzierung des Unterrichts bereitzustellen.

2) Enseignement de l'allemand langue I: Des zones d'ombre dans l'évaluation des compétences orales en allemand

L'appréciation du travail des élèves est un domaine qui a fait l'objet de nombreux travaux au cours de ces dix dernières années. Il est toutefois frappant de constater, que, en Suisse alémanique notamment, les travaux concernant l'évaluation des compétences en oral sont peu nombreux, bien que les nouveaux plans d'étude et la nouvelle didactique des langues mettent un accent plus prononcé sur l'activité

orale dans l'enseignement de l'allemand. Le mémoire de licence d'Ulrich Zimmermann met en évidence les lacunes qui seraient à combler dans ce domaine.

3) Zum Lesen in der Freizeit motivieren

Im Rahmen einer Semesterarbeit an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt in Zofingen untersuchte Susanne Stäuble, begleitet von Andrea Bertschi-Kaufmann, Leseverhalten in der Freizeit. Befragt wurden fast vierhundert Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 17 Jahren aus dem Kanton Aargau. Gibt es sie noch, die Lese-ratten, die bei jeder Gelegenheit in ihre Lesecke verschwinden und ihre Nasen in ein Buch halten? Oder wurden sie definitiv verdrängt von Fernsehguckerinnen und Computerspielfreaks? Was können Lehrpersonen tun, um die Motivation zum Lesen auch in der Freizeit zu fördern?

Gratisdokumentation und Informationen bei:

Schw. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstr. 61, 5000 Aarau - Tel. 004164/212180



Tandem

Ein Fortbildungskurs, ein Atelier, eine Informationsmappe

Die Tandemgruppe plant für den 10. und 11. August 1995 ein Atelier auf dem Schloss Münchenwiler. Dabei geht es darum, die Tandemidee zu vertiefen und ein Fortbildungsprojekt zu organisieren. Für interessierte ist auch eine Informationsmappe verfügbar.

Kontaktadresse: Cornelia Gick, Uni Fribourg, Institut für dt. Sprache, Criblet 13, 1700 Fribourg.

Tel 037/219705 Fax 037 /219890



UNO 50

Die Charta der Vereinten Nationen wurde am 26. Juni 1945 unterzeichnet. Unter dem Motto "Wir die Völker der Nationen ... Vereint für eine bessere Welt" wird weltweit das Jubiläum begangen. Auch die Schweiz beteiligt sich daran mit verschiedenen Initiativen, darunter eine Studientagung zum Thema "Der Beitrag des Föderalismus zur Lösung von Konflikten" Ende September an der Universität Basel, eine Tagung der sogenannten Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs) in Bern Ende Juni und, von besonderem Interesse für die Leser von *Babylonia*, verschiedene Aktivitäten im Bereich der Schule. Deren drei seien insbesondere erwähnt:

- ein Pilotprojekt mit 5 Klassen aus der Sekundarstufe 2 aus allen Sprachregionen (Lehrerseminar Chur, Berufsschule Zürich, Lehrerseminar St. Michael Zug, Handelsschule Bellinzona, Gymnasium La Planta Sion): Diese Klassen werden weitgehend in eigener Regie Informations- und Reflexionsaktivitäten durchführen, um sich im Rahmen von Workshops für einen interkulturellen und intersprachlichen Austausch zu treffen. Die Schüler werden auch Gelegenheit haben, sich an einer Diskussion mit dem Sekretär der Vereinten Nationen Boutros Gahli zu beteiligen.
- Alle Schulen auf allen Stufen werden jeden Monat Angebote für didaktische Aktivitäten zu verschiedenen Themen erhalten: so z.B. zum Thema "Rolle und Handhabung der Sprachen bei den Vereinten Nationen".
- Für alle Interessenten wird eine Dokumentation zusammengestellt in verschiedenen Sprachen, sodass auch im Sprachunterricht davon Gebrauch gemacht werden kann.

Ausführlichere Informationen werden durch die Tagespresse, die pädagogische Presse und im Direktversand an die Schulen verfügbar werden. Kontaktadresse: Christian Graf-Zumsteg, Aubrigstr. 23, 8645 Jona Tel./ Fax 055/284082 oder bei der Redaktion von *Babylonia*.



Sprachenartikel: quo vadis?

Die beinahe endlose Irrfahrt des neuen Sprachenartikels der schweizerischen Bundesverfassung (Art. 116 BV) nimmt seinen Fortgang. Bei der letzten Session der eidgenössischen Räte anfangs Februar hat er wieder im Nationalrat Halt gemacht und bei der nächsten wird er bei der kleinen Kammer zu Gast sein. Ob da Endstation sein wird? Die Kompromissgeburt des Nationalrates sollte vermutlich auch das Wohlwollen der Standesvertreter verdienen, zumal sie sich mehr durch Verzicht als durch Zukunftsvisionen oder Mut auszeichnet. Jedenfalls wurde die Diskussion um die zwei ungeschriebenen Grundnormen - das Territorialitätsprinzip und die individuelle Sprachenfreiheit, die für soviel Zündstoff gesorgt haben und noch sorgen werden fallen gelassen. In den Verfassungstext sollen sie nicht aufgenommen werden. Ein Teil des Rates plädierte sogar für den endgültigen Abbruch der Übung und für die Verschiebung auf eine spätere Totalrevision der Bundesverfassung. Schlussendlich aber obsiegt einerseits der Wille, die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften zum gemeinsamen Anliegen von Bund und Kantonen zu machen, und andererseits die Sorge um das Überleben des Rätoromanischen, das als unterstützungswürdig empfunden wurde. Der neu verabschiedete Sprachenartikel lautet wie folgt:

1. *Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch sind die Landessprachen der Schweiz.*

2. *Bund und Kantone fördern die Verständigung und den Austausch unter den Sprachgemeinschaften.*

3. *Im Einvernehmen mit den betroffenen Kantonen unterstützt der Bund Massnahmen zur Erhaltung und Förderung bedrohter Landessprachen.*

4. *Amtssprachen des Bundes sind Deutsch, Französisch und Italienisch. Im Verkehr mit den Rätoromanen ist auch das Rätoromanische Amtssprache des Bundes. Die Einzelheiten regelt das Gesetz.*

Babylonia wird die Diskussion verfolgen und umfassend über deren Ausgang berichten.



Un rapporto sul romancio

A differenza della situazione ticinese, dove dopo gli allarmi degli anni '80 il tedesco è in procinto di ripiegare su posizioni tranquille e non più minacciose per l'italiano, nel Canton Grigioni, l'unico cantone trilingue, la realtà è diversa. In 140 anni la maggioranza non tedesca si è tramutata in minoranza passando dal 60% al 22%. A subire le conseguenze maggiori di questa evoluzione è senz'altro il romancio, ma anche l'italiano ad es. in Bregaglia. Questi sono alcuni dati che appaiono nel corposo rapporto redatto da un gruppo di lavoro appositamente formato sotto la presidenza del consigliere di stato Joachim Caluori. Il rapporto, scritto in ...tedesco, è intitolato "Bericht der Arbeitsgruppe Sprachlandschaft Graubünden" e consta di due volumi: il primo analitico, il secondo contenente una serie di proposte di intervento a sostegno soprattutto del romancio. Il rapporto è ottenibile presso il dipartimento della cultura e dell'ambiente a Coira.

Gardons (au moins) les points sur les “i”....

A propos des “Récifications de l’orthographe française”

On connaît bien les avatars de la réforme de l’orthographe, qui a été présentée par le Conseil supérieur de la langue française le 6 décembre 1990, et qui a suscité de nombreuses réactions, allant de l’approbation mitigée à l’hostilité ouverte. Les enseignants de français du monde entier, le regard tantôt amusé, tantôt sceptique, ont vu venir cette réforme de l’orthographe française, et ses séries de propositions de rectification, ou “préconisations”, sans trop se départager de leur tranquille démarche traditionnelle, consistant plus à renvoyer au dictionnaire qu’à affirmer des dogmes sur des propositions qui, par ailleurs, ne semblent pas franchement aussi cohérentes qu’on le voudrait. En tout cas, ces rectifications ne se proposent pour l’instant que comme des variantes recommandées, ne supprimant pas les pratiques habituelles. Les lexicographes aussi s’y sont essayés: nous signalons, par exemple, la brochure fort complète de Josette Rey-Debove “La réforme de l’orthographe au banc d’essai du Robert”, qui signale bon nombre des mots touchés par les rectifications proposées par le Conseil supérieur de la langue française, dont la liste exhaustive compterait près de 2400 mots. Heureusement, la liste des mots les plus fréquents qu’on nous suggère de faire entrer d’ores et déjà dans la pratique se réduit à ...25 mots et à leurs composés, bien sûr (euh...) .Les voici, tels que nous les a communiqués Marinette Matthey, de la Délégation à la langue française. Nous adhérons bien volontiers à sa proposition et nous appliquerons à l’avenir ces rectifications aux textes en français de Babylonia.

abime
accroître
aout
apparaître (et autres verbes en -aitre)
pl. après-midis (et pluriels réguliers de ce type)
• assoir
• boîte
• brûler
• céder, cèdera (et autres verbes de ce type)
• chaîne
• couler
• croute
• diner
• entraîner
• événement
• flute
• frais, fraîche
• gout
• île
• maître, maîtresse
• mure
• sure
• sûrement
• trainer
• traité

Groupe Bally, Délégation à la langue française;
adresse de contact: Marinette Matthey
Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
Espace Louis-Agassiz 1
2000 Neuchâtel
tél. 038/20.83.15/6
fax 038/21.37.60



Bloc Notes

L'angolo delle riviste

Nell'angolo delle riviste presentiamo una scelta dei titoli degli articoli pubblicati nell'ultimo numero disponibile delle riviste specializzate per l'insegnamento delle lingue.

Blätter/ Revue / Rivista 1/95 (SVBU/USEP/USIP)		<i>Thema der Nummer: Grosse Chance - grosse Lücke: Fremdsprachen in der Lehre / Langue 2 à l'école</i>
Educateur 2/95 (SPR Carouge)	Georges Pasquier	<i>L'école est foutue (Réformer l'orthographe: pas si simple)</i>
InterDIALOGOS 2/94 (Neuchâtel)	Vittoria Cesari Mireille Barbier Audrey Osler	<i>Masculin /féminin et perspective interculturelle Enseigner l'égalité dans un contexte interculturel "Race", Gender and Citizenship in Education for a New Europe</i>
Italiano e oltre 4/1994 (La Nuova Italia, Firenze)	Raffaele Simone Dario Corno	<i>Abbiamo davvero sbagliato tutto? Alla solita bici preferire gli occhiali</i>
lend lingua e nuova didattica 3/1994 (Marietti, Milano)	Mario Ambel Nelly Lindenlauf Concetta Damiano/ Brillante Massaro/ Maria Pia Mezzacapo	<i>Le catene della banalità Des voies nouvelles pour apprendre à lire et à écrire les textes argumentés Produzione scritta: come prendere le distanze dal parlato</i>
Les langues modernes 4/1994 (RIVET, Lyon)	François Monnanteuil Georges Paganini François Poirier	<i>Image des pays en enseignement scolaire des langues. Désir d'Italie, ou la représentation d'une troisième langue Les pays derrière la langue: des Français parlent des Anglais</i>
Le Polyglotte 20/1994 (Suppl. aux Langues Modernes)	Intervieww à M. Petrovski, dir. à l'O.N.U.	<i>L'O.N.U., les langues et l'avenir</i>
Magazin Februar 1995 (Verein Lehrer magazin)	Ruedi Tobler	<i>Mehrsprachigkeit - endlich auch Thema in der Schweiz</i>
Quaderni grigionitaliani 1/1995 (Pro Grigioni Italiano)	Andrea Lanfranchi Giacomo Urech	<i>Le fasi migratorie - situazioni critiche e stress familiare Contributo alla conoscenza dei dialetti della Val Calanca</i>
Scuola e lingue moderne 7/1994	Paolo Balboni	<i>La lingua straniera nella scuola materna e l'impossibile raccordo con la scuola elementare</i>
8/1994	Paolo Balboni Marcella Toninato V. Cravanzola/ M.G. Selle/ S. Trevisan	<i>Linee per l'integrazione tra italiano e due LS Dieci anni di esperienza Esperienze comuni in L1, L2 e L3</i>
Zielsprache Deutsch 4/94 (Hueber, Ismaning)	Louis Porcher Diethard Köster Angelika Rath	<i>Paysage de langues Lernmaterial für Mediotheken. Beispiel: Schreibfertigkeit Passt Ihnen diese Brille? - Zum Bild von Frauen und Männern in neueren Lehr werken für Deutsch als Fremdsprache.</i>



Bloc Notes

Libri

In questa rubrica segnaliamo i libri inviati alla redazione.

AGUETTAZ, Piero et al.	<i>Langues et enseignement au Val d'Aoste: Réalisations et perspectives</i>	IRDP, Neuchâtel 1993
ATTMANN, G. / MASARATI, L.	<i>Nouvelle méthode du français contemporain</i>	Ghissetti e Corvi Ed., Milano 1994
ATTMANN, G. / MASARATI, L.	<i>Lectures et exercices de communication</i>	Ghissetti e Corvi Ed., Milano 1994
BERGER, Dominique / MERIEUX, Régine	<i>Cadences 1 Méthode de français</i>	Hatier / Didier, Paris 1994 ISBN 2-278-04319-6
BIANCONI, Sandro / GIANOCCA Cristina	<i>Plurilinguismo nella Svizzera italiana</i>	Dipartimento finanze ed economia, Bellinzona, 1994
Bureau Lingua, Api Servizi Treviso, CCIAA Treviso, Goethe-Institut Trieste, BDS DGV Bonn u. Frankfurt a.M., Pentagramma	<i>Progetto LINGUA: comunicare per competere. Un'azione positiva per l'Europa del trasporto senza frontiere / Projekt LINGUA: Kommunizieren, um wettbewerbsfähig zu sein.</i>	Progetto Grafico Argomenti Savioprint - Pordenone 1994
BUZZO MARGARI, R. et al.	<i>Verbi tedechi con esempi e particolarità d'uso</i>	SEI, Torino 1994
FISCHER, Gudrun	<i>Sagen und Landschaften - ein unterhaltsames Lesebuch mit Kommentaren und aufgaben für Deutsch als Fremdsprache</i>	Harald Schubert Verlag, Leipzig 1994 ISBN 3-929526-13-1
HILL, David A. / RIZZO, Rosa A.	<i>CORPUS - An English Language course for the Biennio</i>	Ghissetti e Corvi Editore, Milano, 1994
MERKT, Gérard (éd.)	<i>Dessine-moi un module ! Vers l'application du concept de modularité aux moyens d'enseignement des langues étrangères.</i>	IRDP, Recherches 94.104, Neuchâtel 1994
MÜLLER Bernd-Dietrich	<i>Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung</i>	Langenscheidt, Berlin 1994 ISBN 3-468-49672-9
PERREGAUX, Christiane	<i>Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture</i>	Peter Lang, Bern 1994 ISBN 3-906751-22-8
POLLI, Marco	<i>Comment la deuxième langue nationale vient aux Suisses</i>	DelVal / IRDP, Cousset 1994 ISBN 2-88147-130-7
TSCHOUMY, Jacques-André	<i>Vers une Europe de Minorités reconnues</i>	IRDP, Ouverture 93.405, Neuchâtel 1993
TSCHOUMY, Jacques-André	<i>Europe des citoyennités composés</i>	IRDP, Ouverture 93.401, Neuchâtel 1993
TSCHOUMY, Jacques-André	<i>Vers une Europe d'espaces partagés</i>	IRDP, Ouverture 93.404, Neuchâtel 1993
WINKLER, Beate (Hrsg.)	<i>Was heisst denn hier fremd? Thema Ausländerfeindlichkeit: Macht und Verantwortung der Medien</i>	Humboldt, München 1994 ISBN 3-581-66747-9

Bloc Notes

Agenda

8.-10.3.95	Köln	<i>Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft: Jahrestagung "Dialekte und Minderheitensprachen"</i>	Werner Zillig, Dt. Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Germ. Institut, Johannisstrasse 1-4, D-48143 Münster
10.-11.3.95	Milano	<i>EXPOLINGUE</i>	Consulta, Via Monti 41, 20123 Milano, Fax: 00392-4816410
31.3.1995	Lausanne	<i>Médias et apprentissage des langues Rencontres éditoriales Eurocentre Lausanne</i>	Brigitte Suter, Eurocentre, 12 Passage Saint François, CP 2620, 1002 Lausanne
31.3.-3.4.95	York	<i>Association for Language Learning ALL: Conference "Language World"</i>	C. Wilding, 16 Regent Plaza, Rugby CV21 2PN, UK
14.-16.4.95	Mannheim	<i>Jahrestagung 1995 des Instituts für deutsche Sprache (IDS)</i>	Institut für dt Sprache, Referat Öffentlichkeitsarbeit, Postfach 101621, D-68016 Mannheim
21.-23.4.95	Kassel	<i>Semiotics and the Media/ Semiotics of the Media. State of the Art, Projects and Perspectives</i>	Prof. Winfried Nöth, Universität Gesamthochschule Kassel, Georg-Forster-Str. 3, D-34109 Kassel
8.-10.6.1995	Dresden	<i>23. Fachtagung "Deutsch als Fremdsprache" (Fachverband Deutsch als Fremdsprache)</i>	T.U. Dresden-Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache, Zeunerstr. 1b, D-01069 Dresden, Fax: 0049463 7131
15.-19.7.95	Reichenau	<i>Incontro di lavoro e XI assemblea dei rappresentanti delle associazioni affiliate all'IDV</i>	Brigitte Ortner, Gyrowetzgasse 14, A-1140 Wien
17.-21.7.95	Kreuzlingen / Konstanz	<i>104. Schw. Lehrerbildungskurse Bodensee 95:</i>	Sekretariat SVHS, Postfach, 4434 Hölstein, Tel. 061 9512333, Fax 061 9512355
24.-28.7.95		<i>• Spass und Freude an der hochdeutschen Sprache - Sprechtechniktraining im Sprachlabor - Textgestaltung</i>	
24.-28.7.95		<i>• Fremdsprachige Kinder in der Regelklasse und im Zusatzunterricht • Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht</i>	
26.8.-1.9.95	Lille	<i>Convegno dell'Ass. dei Professori di Lingue Vive e della Fed. Int. dei Prof. di Lingue Vive delle regioni occidentali: "L'Evolution des Pratiques de Classe en Europe"</i>	Bernard Delahousse, 6, Allée des Violettes, F-59147 Chemy
Sept. 1995	Sonnenberg	<i>Fachtagung: "Deutsche Landeskunde in den neunziger Jahren. Inhalte, Aufgaben, Herausforderungen."</i>	Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Postfach 2654, D-38016 Braunschweig, Tel. 0049-53149242
28.-30.9.95	Lausanne	<i>Enseignement des langues et théories d'acquisition</i>	A. Schwarz, Fac. des lettres, Section d'allemand, Université, CH-1015 Lausanne, Fax 004191 6922985
28.-30.9.95	Kassel	<i>26. Fachtagung GAL (Gesellschaft für angewandte Linguistik): "Schlagwort: Kommunikationsgesellschaft"</i>	Prof. Dr. Manfred Raupach, Gesamthochschule Kassel, Georg-Forster-Str. 3, D-34127 Kassel. Fax: 804-3341
Oktober 1995	Milano	<i>IV Convegno dell'università Bocconi in collaborazione con la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell'Università di Trieste: "La lingua del diritto: difficoltà traduttive e applicazioni didattiche"</i>	Università Luigi Bocconi, Centro Linguistico, Via Calatafimi 10, Milano, tel. 02-8392136
4.-6.10.95	Halle	<i>16. Fremdsprachendidaktikerkongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung: "Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt"</i>	Dr. Norbert Lademann, FB Sprach- und Literaturwissenschaften, Institut für Anglistik und Amerikanistik, D-06099 Halle (Saale)
4.-9.8.96	Jyväskylä	<i>11. Weltkongress der Association International de Linguistique Appliquée, AILA: "Applied Linguistics Across Disciplines"</i>	Kary Sajavaara, University of Jyväskylä, English Departement, SF-40100 Jyväskylä



Fondazione Lingue e Culture
Stiftung Sprachen und Kulturen
Fondation Langues et Cultures
Fundaziun Linguatgs e Culturaz

Sede ufficiale:

Centro seminariale Monte Verità ad Ascona.

Recapito:

C.P. 120

6949 Comano

Tel /Fax 091 51 48 65

Presidente della Fondazione:

Michelle Bovet, Rue de Zähringen 7, 1700 Fribourg

Segretario:

Gianni Ghisla, Via Vescampo 21, 6949 Comano

Aderenti / Mitglieder / Adhérents / Commembers

Agostoni Carla, Dep. Gran Consiglio, Giubiasco
Allemann-Ghionda Cristina, Docente UNI, Berna
Andereggen Yves, Insp. DIP, Sierre
Bacciarini Alma, già Cons. nazionale, Breganzona
Baiano Paolo, Esp. francese, Locarno
Barella Lucia, Doc., Lugano
Beerli Christine, Ständerätin, Studen
Berthoud Anne-Claude, Prof. UNI Lausanne, Dorigny
Beyeler-Baeriswyl Thomas et Danielle, Prés.SPASRI, Fribourg
Bobbià Sergio, Esp. inglese, San Pietro-Stabio
Boffa Carlo, Esp. francese, Losone
Bonvin Pierre Pil, Resp. d'allemand CO, Montana-Village
Brunet Peggy et Guy, Ec. de Langues Forum Alpazur, Champex/VS
Brüschweiler Annamaria, Bezirksschulpflegerin, Zürich
Bühlmann Rudolf, docente, Ftan
Bürgi Thomas, Vorsteher Amt Kultur u. Sport, Solothurn
Caccia Fulvio, Cons. nazionale, Bellinzona
Camponovo Geo, Cons. nazionale, Chiasso
Carandente Elena, Doc., Chiasso
Carlevaro Tazio, Dr. med., Bellinzona
Carnal Jean-René, Coll. scientif. ORP, Tramelan
Castella Schwarzen Christiane, Doc. UNI Fribourg, Oberriet
Cattori Luciano, Tecnico, Minusio
Cavadini Adriano, Cons. nazionale, Lugano
Corti Guido, Giurista, Minusio
Danioth Hans, Ständerat, Altdorf
Darbellay Vital, Cons. national, Martigny
Deldon-Bondolfi Orlando, Dr. med., Bellinzona
Delucchi Mario, Dir.UIP, DIC, Davesco Soragno
Derrer Felix, Prof. Dr. phil I, Zürich
Dousse Michel, Directeur, Belfaux
Dudli Urs, Doc., Bellinzona
Erba Diego, Dir..Div.Scuola, DIC, Solduno
Franceschini Rita, Ricercatrice, Zurigo
Frick Bruno, Ständerat, Einsiedeln
Früh Hans Rudolf, Nationalrat, Bühler AR
Gardiol Irene, Cons. nationale, Pully
Ghisla Linda, Doc., Tägerwilten
Gianinazzi Bruno, Doc., Vezia
Gick Cornelia, Lektorin, Fribourg

Membri del Consiglio di Fondazione:

Romedi Arquint, lic. theol., Chapella, 7526 Cinuos-chel
Michelle Bovet, prof. sec. , Rue de Zähringen 7, 1700 Fribourg
Giuseppe Buffi, Consigliere di Stato, Via Belsoggiorno 20, 6500 Bellinzona
Cécile Bühlmann, Nationalrätin., Guggistrasse 17, 6005 Luzern
Christoph Flügel, Dr. phil., Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona
Gianni Ghisla, lic. phil., Via Vescampo 21, 6949 Comano
Georges Lüdi, Prof. Dr. phil., Engelgasse 106, 4052 Basel
Michael Makosch, M.A., Altenberg, 5253 Effingen
Francesca Negroni, lic. phil., Via Carcale 19, 6596 Gordola
Horst Sitta, Prof. Dr. phil., Fuederholzstr. 27, 8704 Herrliberg
Jacques-André Tschoumy, Directeur IRDP, Fbg. de l'Hôpital 43, 2007 Neuchâtel
Flavio Zanetti, Dr. phil., Via Orbisana 30, 6932 Breganzona

Gilardi-Frech Pia, Doc., Ruvigliana
Glinz, Hans, em. Prof., Wädenswil
Graf Hansjörg, ED Abt.Volksschule, Zürich
Grin François, Maître Ass. UNI, Genève
Guex André, Prof.hon., UNI Lausanne, Lutry
Haas Walter, Prof. UNI Fribourg, Fribourg
Henzen Danusia, Doc., Bellinzona
Kälin Jean Pierre, Doc., Schwyz
Keel Magdalena, Doc., St. Gallen
Keiser-Stewart Robert, HWV-Dozent, Horw-St. Niklausen
Keller Hans, Industriale, Savosa
Keller Susy, Esp.tedesco, Savosa
Keller Julien, Doc., Brügg
Kind Albana, Doc., Comano
Koch Leo, Doc., Sigirino
Krummenacher Max, Doc., Zürich
Langner Michael, Lektor UNI, Fribourg
Leimgruber Walter & Veronica, Prof.UNI Fribourg, Villars-sur-Glâne
Lepori Franco, Capo UIM DIC, Gravesano
Lepori-Bonetti Mimi, Dep. Gran Consiglio, Lugano
Lienhard Ester, Capogruppo SSP, Cureggia
Lischer Josef, Projektleiter, Zürich
Loeb François, Nationalrat, Bern
Luban-Plozza Boris, Prof., Ascona
Mäder Rolf, Doc., Liebefeld
Mani Martin, Doc., Cavigliano
Mariotta Maruska, Esp.tedesco, Agarone
Martinelli Pietro, Cons. di Stato, Origgio
Martinoni Mauro, Resp. Uff. studi universitari DIC, Taverne
Mascaro Palmira A., Doc., Spreitenbach
Mascetti Giovanni, Esp. francese, Bellinzona
Mauriac Paul, Leiter Sprachlabor UNI Zürich, Zürich
Meier Markus, Doc., Bellinzona
Meier Samuel, Nationalrat, Teufenthal
Meilland Jean Claude, Doc., Martigny
Merkt Gérard, Coll.scientifique IRDP, Neuchâtel
Monighetti Ivo, Dir. Scuola Magistrale, Verscio
Moses Brian, Esp.inglese, St. Antonino
Mottet Tristan, Doc., Monthey

Näf Anton, Prof. UNI Neuchâtel, Marin
 Nay Giusep, Derschader federal, Lausanne
 Nebiker Hans R., Nationalrat, Diegten
 Niederhauser Jürg, Sprachwissenschaftler UNI, Bern
 Nodari Claudio, Doz. ETH, Zürich
 Nosedo John, Dep.Gran Consiglio, Viganello
 Paccagnino Clelia, Doc., Lugano-Besso
 Pedrazzini Piero, Doc., Meggen
 Perregaux Christiane, Maître Assistante, UNI, Genève
 Pezzati Fulvio, Dep.Gran Consiglio, Lugano-Besso
 Pichard Alain, Rédacteur, Lausanne
 Pistorius Hannelore, Doc., Genève
 Plattner Gian-Reto, Ständerat, Basel
 Portmann Paul, PD UNI, Zürich
 Racine A. Jean, Präs. FSU-Komm. NW-EDK, Mühledorf
 Rebeaud Laurent, Cons. national, Confignon
 Reyhl Inge, Doc., Genève
 Rhinow René, Ständerat (BL), Prof. UNI, Basel
 Richterich René, Prof. UNI Lausanne, Neuchâtel
 Righinetti Tullio, Pres. Gran Consiglio, Ponte Tresa
 Rigolini Anne-M., Doc., Caslano
 Rigonalli Michèle, Esp. francesee, Cureglia
 Rodoni Eliodoro, Doc., Bellinzona
 Rogna Anita, Doc., Cassarate
 Roka Marianne, Präs. DAF, Zürich
 Rossi Paolo, Dep. Gran Consiglio, Agno
 Rusca Reto, Doc., Lamone
 Rütsch Peter, Doc., Elgg
 Sala Giancarlo, Doc., Coira
 Salmina Edy, Dep.Gran Consiglio, Lugano
 Salvioni Sergio, Cons. agli Stati, Locarno

Savary-Borioli Martine e Sepp, Dr. med., Russo
 Schlüpfer Robert, Prof.Dr. phil.em., Itingen BL
 Schneggenburger Xaver, Doc., Buchs/SG
 Schneider Günther, Dir. Inst. dt. Sprache UNI, Fribourg
 Schwarz Alexander, Prof. UNI, Lausanne
 Siegwart Rolf W., Doc., Macolin
 Signorotti Massimo, Doc., Cugnasco
 Simmen Rosemarie, Ständerätin, Solothurn
 Simon Wolfgang, Doc. Losone
 Simoneschi-Cortesi Chiara, Dep.Gran Consiglio, Comano
 Stadler Hansruedi, Regierungsrat, Altdorf
 Storelli Christiana, Dep. Gran Consiglio, Bellinzona
 Studer Flückiger Thérèse, Chargée d'ens., Muri
 Suter Marc F., Nationarat, Biel
 Trudgill Peter, Prof. UNI, Lausanne
 Uhlmann Hans, Ständerat, Bonau/TG
 Vanetta Francesco, Dir. Uff. studi e ricerche DIC (TI), Bellinzona
 Venturelli Elio, Dir. Uff. cant. statistica, Bellinzona
 Verda Carlo, Dep. Gran Consiglio Viganello
 von Flüe-Fleck Hanspeter, Doz. UNI Fribourg, Wünnewil
 Watts Richard, Prof.UNI, Bern
 Werlen Iwar, Prof.Dir. Inst.f.Sprachwiss. UNI, Bern
 Wiederrecht Peter, Dipl. El. Ing. ETH, Ennetbaden
 Wood Adrienne, Comano
 Wydler-Trolliet Nicole, Doc., Romanshorn
 Zbinden Ernst, Projektleiter Franz.Primarschule, Binningen
 Ziegler Oswald, Ständerat, Bauen
 Zimmermann Hans-Martin, Ass. UNI Bern, Baden
 Zölch-Balmer Elisabeth, Nationalrätin, Bern.

Istituzioni / Institutionen / Institutions / Instituziuns

- Ausschuss L2, Schw. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern
- Erziehungs- und Kulturdirektion Kanton Basel-Landschaft, Liestal
- Erziehungs-Departement des Kantons Solothurn, Solothurn
- Erziehungs- und Kulturdirektion Appenzell A.RH., Herisau
- Département de l'instruction publique du Canton du Valais, Sion
- Kant. Erziehungsdirektion, Kanton Bern, Amt. für Kindergärten, Volks-u. Mittelschule, Bern
- Päd. Arbeitsstelle, Erziehungsdirektion Kanton S. Gallen, Rorschach
- Erziehungsdepartement Obwalden, Kant.Schulinspektor, Sarnen
- Erziehungs-, Kultur-und Umweltschutzdepartement Graubünden, Chur
- Erziehungsdirektion Uri, Amt für Volksschulen, Altdorf
- Dir. générale du cycle d'orientation, Dir. service de l'enseignement, Genève
- Erziehungsdirektion, Kanton Zürich, Französisch an der Primarschule, Zürich
- Divisione scuola, DIC; Canton Ticino, Bellinzona

- Divisione della formazione professionale, DIC, Canton Ticino, Breganzona
- Centre Informatique Pédagogique (CIP), Genève
- Osservatorio Linguistico della Svizzera Italiana, Locarno
- ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit, Solothurn
- Lia Rumantscha, Cuiria
- Pro Grigioni Italiano, Coira
- Zentrale Kaufmännische Berufsschule, Weinfelden
- Ecole normale, Neuchâtel
- Stiftung für Angewandte Linguistik, Zürich
- Stiftung für Europäische Sprach-und Bildungszentren - EUROCENTRES, Zürich
- Migros Genossenschafts-Bund Koordinationsstelle der Klubschulen, Zürich
- Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG/SSISS), Zürich
- REVOCA Lernsoftware, Kreuzlingen
- CLAC, Corporate Language and Communication, Freiburg
- Tecnocopia SA, Lamone
- Unione di Banche Svizzere, Lugano
- Schweizerische Kreditanstalt, Zürich

Vorschau Nummer 2/1995:

Die Nummer 2/95 wird der didaktischen, pädagogischen und kulturellen Beziehung zwischen L1 und L2 gewidmet sein. Es geht dabei darum, die Problematik sowohl in theoretischer Hinsicht als auch und vor allem aus der Perspektive der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer aufzuzeigen. Schliesslich sollen Ideen und Perspektiven eines globalen und didaktisch integrierten Sprachunterrichts diskutiert werden. Es sind u.a. folgende Beiträge vorgesehen (provisorische Titel):

- Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu ihrer Praxis
- Brigit Eriksen: Aktuelle Forschungsergebnisse im Bereich L1-L2 und Bericht aus einem konkreten Projekt
- E. Roulet: L1-L2 aus historischer Perspektive.
- Danièle Moore: Beitrag zum "éveil au langage"
- Leo van Lier: Language awareness
- Interview mit Paolo Balboni zur Situation in Italien
- Beiträge zu den theoretischen Voraussetzungen der neuen Programmen und deren konkreten Anwendung in der autonomen Provinz Bozen-Südtirol
- Verschieden Beiträge aus der Unterrichtspraxis.

Autori di questo numero

Cristina Allemann-Ghionda, Institut für Pädagogik Universität, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

Francesca Antonini, Romanisches Seminar Universität, Stapfelberg 7, 4000 Basel

Georges Lüdi, Romanisches Seminar Universität, Stapfelberg 7, 4000 Basel

Marinette Matthey, Centre de linguistique appliquée, Université, 2000 Neuchâtel

Bruno Moretti, Hofacherstrasse 4, 5417 Untersiggenthal

Stephan Schmid, Kanzleistr. 201, 8004 Zürich

Ludo Verhoeven, Linguistic Departement, Tilburg University, Post Box 90153, 5000 LE Tilburg, Netherlands

Hanspeter von Flüe-Fleck, Steinackerstr. 17, 3184 Wünnewil

Manoscritti

I manoscritti sono da inviare alla redazione su dischetto senza formattazioni con una copia stampata corredata delle indicazioni per il layout. Per la messa in evidenza nel testo usare unicamente il corsivo (p.f. nessun stampatello e nessun neretto). Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989, 88)

Esempio per la bibliografia:

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in: WENDEB, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, University Press

Si ringrazia il Dipartimento Istruzione e Cultura del Canton Ticino per il sostegno.

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Coordinatore:

Gianni Ghisla, Via Vescampo, 6949 Comano

Membri:

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149, 2300 La Chaux-de-Fonds

Urs Dudli, Via Pratocarasso 30 e, 6500 Bellinzona

Christoph Flügel, Via ai Prati 4, 6503 Bellinzona

Claude Gauthier, Äussere Baselstr. 266, 4125 Riehen

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1, 6500 Bellinzona

Eliodoro Rodoni, Via Ghiringhelli 6a, 6500 Bellinzona

Silvia Serena, Via Giuseppe Verdi 18, I-21100 Varese

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a, 6500 Bellinzona

Hanspeter von Flüe-Fleck, Steinackerstr. 17, 3184 Wünnewil

Collaboratrice fissa:

Giovanna Lepori, 6527 Lodrino

Indirizzo

Babylonia, CP 120, CH-6949 COMANO

Tel./Fax 091/51 48 65

PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 1/1995:

1000 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese prima della fine dell'anno si rinnova automaticamente.

Tipografia

Vignola S.A., Via Mola 14, 6900 Lugano

Inserzioni

Direttamente presso la redazione.

Copyright presso la redazione

Indice dei numeri

0/91 - 00/92 - 1/93 - 2/93 - 1/94 - 2/94 - 3/94 - 4/94

Andres Franz: Preventing a Babel of Tongues: Issues of Languages Choice in Bilingual Education ? 1/93

Arquint R.: Il plurilinguisme: un impediment per la Svizzera? 2/93

Berthoud Anne Claude: A la recherche du sujet-apprenant 3/94

Bernasconi Lorenza: Latino e mappe mentali 3/94

Besse Henri: Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres ? 00/92

Bianconi Sandro: Per un territorio metaforico 00/92

Bianconi Sandro: Lingue e territori 1/93

Bianconi Sandro: Spostamenti della frontiera linguistica italiano-tedesco nel Ticino e nei Grigioni? 1/94

Borghi Marco: Per un diritto sociale alla lingua 1/93

Bovet Michelle: „Den anderen verstehen, heisst auch seine Kultur akzeptieren“ 2/93

Brohy Claudine/Iwar Werlen unter Mitarbeit von *Hansmartin Zimmermann:* Bern - der Brückenkanton: Vom Verbindenden und Trennenden der Sprachgrenzen. 1/94

Bühler Urs / Büchi Hans: Vom Hörverstehen zum Sprechen 1/93

Bühler Urs: Französischunterricht an der Primarschule und an der Sekundarstufe 3/94

Bulletti Paolo: Come si dice matita in turco? 4/94

Cotti Alberto: Lingue straniere come fattore produttivo ? 00/92

Cotti Flavio: Intervista 00/92

Cavadini Jean: Intervista 00/92

Debyser François: Intervista 0/91

Dudli Urs: Die Stellung der Sprachen in der neuen MAV 1/93

Flügel Christoph: Fremdsprachenunterricht im Tessin und in der Schweiz: small is beautiful 00/92

Flügel Christoph: Italienisch ist die erste Fremdsprache im Kanton Uri 3/94

Forni Mario: Educazione linguistica nella scuola obbligatoria del Ticino 2000 00/92

Franceschini Rita: Repertori linguistici: il caso dei migranti interni in Svizzera 1/93

Furer Jean-Jacques: Vous avez dit frontière linguistique romanche-allemand? 1/94

Ghisla Gianni: Welche Fremdsprachen sollen wann unterrichtet werden? 00/92

Ghisla Gianni: Fremdsprachenunterricht in der Primarschule: was bringt's? 2/93

Ghisla Gianni: Wie eine Katze ins Gedächtnis kommt... 3/94

Ghisla-Zurfluh Graziella: Die Autonomie, meine Klasse und ich ... 2/94

Gilardi-Frech Pia / Müller Leo: L'insegnamento dell'italiano nel Canton Uri 00/92

Giovannini Arno: Autonomie und kommunikative Kompetenz in der Erwachsenenbildung 2/94

Grize Jean-Blaise: Penser, c'est transgresser les frontières. 1/94

Hackl Wolfgang: Gewalt, Frieden und Fremdsprachenunterricht 4/94

Holec Henry: L'apprenant autonome: quelques repères conceptuels 2/94

Imsand Christiane: Röstigraben: les débats d'idées ne sont jamais inutiles 2/94

Keller Julien: Fremdsprachen als Vermittlungssprachen 2/93

Keller Susy: Autonomie & Co. 2/94

Koch Leo: Lückentext im Unterricht 2/93; Ein Lehrwerk ist doch kein Lesebuch 3/94

Langner Michael: Autonomie im Unterricht: wichtige Literatur 2/94

Lepori Giovanna: Mind Maps im Deutschunterricht 3/94

List Gudula: Zwei Sprachen und ein Gehirn 3/94

Little David / Arnold John: Authentik: materials for language learning through language use 2/94

Liidi Georges: Sprachliche Identität und sprachliche Mobilität in der Schweiz 2/93

Liidi Georges: Qu'est-ce qu'une frontière linguistique? 1/94

Mariotta Maruska: Rovistando fra gli appunti di un'esperienza 2/94

Meroni Daniela/Tadini Alfredo: Un étranger à Chiasso 0/91

Moretti Bruno: Scenari alternativi: il caso dell'italiano nella Svizzera tedesca 1/93

Muller Charles: Langue et Culture d'origine: un droit légitime 4/94

Neuner Gerhard: Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik 0/91

O Laoire Muiris: Promoting Autonomous Language Learning in Irish Post-Primary Schools 2/94

Paccagnino Clelia: La lecture: modèles et pratiques 1/93

Pekarek Simona: L'interaction en classe de français L2 4/94

Perregaux Christiane: Odyssea et Kaléïdo au service d'une école pluriculturelle et plurilingue 4/94

Piepho Hans-Eberhard: Die Begegnung mit dem Anderen 2/93

Pieth Christa/Froidevaux Didier: Réseaux sociaux et contact des langues. 1/94

Poletti Marie-Laure: Lire des textes longs 2/93

Ponti Donatella: Memoria e apprendimento del lessico 3/94

Prinz Manfred: Warum Grenzen und Abgrenzungen zwischen Kulturen unabdingbar sind 4/94

Pult Chasper: Zweisprachigkeit in der Schule als pädagogische Herausforderung 1/93

Riatsch Clà: Funktionen transkodischer Markierungen in bündnerromanischen Texten. 1/94

Rigolini Anne-Madeleine: Quand la lecture devient un acte gratuit (ou presque!) 2/93

Roche Sylviane: Identité et Multilinguisme 2/93

Rodoni E.: Literature Review: English as a World Language 00/92

Roka Marianne: Ästhetisches Lernen 3/94

Roos Jannie: Lerntechniken - das Ei des Kolumbus? 3/94

Rossi Bellotto Carla: RAMI 2/94

Saudan Victor: Les échanges d'apprentis en milieu professionnel 4/94

Salvioni Sergio: Uno sguardo tra lingua e storia 2/94

Serena Silvia: Handelskorrespondenz leichter gemacht 2/93

Simon Wolfgang: Wenn Lesen Spass machen kann... 2/93

Torelli Andrea/Trutman Jacky: Uns macht der Italienischunterricht Spass 3/94

Trim John L.M.: The contribution of the Council of Europe to the development of language teaching in Europe 1962-1992 00/92

Tschoumy Jacques-André: Politiques linguistiques de la Suisse et perspectives à partir du cas „Europe“ 00/92

Tschoumy Jacques-André: Vers un enseignement/apprentissage des langues partenaires 1/93

Venturelli Mireille: Les Chemins de Goufrantale 1/93

Weber Hans: Quelques briques de la tour de Babel 3/94

Windisch Uli: Les modalités du pragmatisme helvétique en situation de contact des langues 1/93

Yaiche Francis: Les simulations globales ou l'autonomie retrouvée 2/94

AAVV: 13 Contributi didattici / Didaktische Beiträge / Encartes didactiques