

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruire
ed emprendre
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

NI /
2004



D'autres langues en Suisse
Altre lingue in Svizzera
Andere Sprachen in der Schweiz
Auters linguatgs en Svizra

Una molteplicità di lingue e culture: tradizione e futuro della Svizzera
Eine Vielzahl an Sprachen und Kulturen: Tradition und Zukunft der Schweiz

Les langues de l'immigration d'un point de vue socioculturel et économique
Immigrationssprachen aus soziokultureller und ökonomischer Sicht

Vivre avec la diversité des langues: approches globales (Europe, Suisse) et locales
(Bâle, Lugano, ...)
Mit der Sprachenvielfalt leben: globale (Europa, Schweiz) und lokale Ansätze
(Basilea, Lugano, ...)

Les bibliothèques interculturelles: une ouverture
Interkulturelle Bibliotheken: ein Anfang

Migrationssprachen an den Schulen
Il ruolo delle lingue della migrazione nella scuola

Kritische Anmerkungen zur Integrationspolitik und zu den Kursen in heimatlicher
Sprache und Kultur
Regard critique sur la politique scolaire d'intégration et sur les cours de langue et de
culture d'origine

Actualité / Aktualität / Attualità
Un requiem pour la nouvelle loi sur les langues et pour une politique suisse des lan-
gues? Documentation et commentaires
Ein Requiem für das neue Sprachengesetz und für eine schweizerische Sprachen-
politik? Dokumentation und Kommentare
Un requiem per la nuova legge sulle lingue e per una politica linguistica svizzera?
Documentazione e commenti



Babylonia

**D'autres langues en Suisse
Altre lingue in Svizzera
Andere Sprachen in der Schweiz
Auters linguatgs en Svizra**

**Responsabile di redazione per il tema:
Jean-François de Pietro**

Con contributi di
Salih Akin (Rouen)
Sabrina Antorini Massa (Lugano)
Carole Berthoud (Neuchâtel)
Silvia Bollhalder (Basel)
Silvana Brunoni (Lugano)
Fredy Conrad (Bellinzona)
Catherine Cuenot (La Chaux-de-Fonds)
Jean-François de Pietro (Neuchâtel)
Guus Extra (Tilburg)
François Grin (Genève)
Elena Grisafi Favre (Neuchâtel)
Francis Matthey (La Chaux-de-Fonds)
Maria-Eugenia Molina (Lausanne)
Bernard Py (Neuchâtel)
Josette Rigaux (Areuse)
Victor Saudan (Basel)
Basil Schader (Zürich)
Alderik Visser (Bern)
Gertrud Wülser Schoop (Zürich)
Kutlay Yağmur (Tilburg)
Elisabeth Zurbriggen (Genève)

Con un inserto didattico concepito da
Jean-François de Pietro

*Il numero e l'inserto didattico sono
stati realizzati grazie al sostegno del-
la CFS (Commissione federale degli
stranieri) e dell'IMES (Ufficio fede-
rale dell'immigrazione, dell'integra-
zione e dell'emigrazione)*

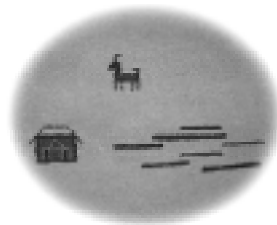
Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1 / anno XII / 2004

Europa

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale
Tema		D'autres langues en Suisse Altre lingue in Svizzera Andere Sprachen in der Schweiz Auters linguatgs en Svizra
	7	Introduction <i>Jean-François de Pietro</i>
	9	La Svizzera, un paese tra plurilinguismo e multiculturalità <i>Elena Grisafi Favre</i>
	12	Una lingua tra tante altre: l'ungherese
	14	Travailler pour l'intégration Entretien avec Monsieur Francis Matthey <i>Interview réalisée par Jean-François de Pietro</i>
	19	L'intégration linguistique des immigrants en terre francophone <i>Jean-François de Pietro</i>
	21	Sur la rentabilité des langues de l'immigration <i>François Grin</i>
	23	Comment ne pas nommer une langue? Le cas du kurde dans le discours juridique turc <i>Salih Akin</i>
	26	La città di Lugano nuova realtà multiculturale <i>Sabrina Antorini Massa</i>
	28	Basel ist stolz auf seine Sprachenvielfalt <i>Silvia Bollhalder</i>
	32	Multilingual Cities Project on Immigrant Minority Languages in Europe <i>Guus Extra, Kutlay Yagñur</i>
	36	Les bibliothèques interculturelles
	37	Une bibliothèque interculturelle, Bibliomonde <i>Josette Rigaux</i>
	39	Nel cuore di Bellinzona la prima Biblioteca interculturale della Svizzera italiana <i>Fredy Conrad</i>
	42	Hygiene, HSK und Herbart Kritische Anmerkungen <i>Alderik Visser</i>
	47	De plus en plus d'Ecoles Ouvertes aux Langues <i>Elisabeth Zurbriggen</i>
	49	Kaleidoskop der Sprachen und Kulturen in unseren Schulen <i>Gertrud Wülser Schoop</i>
	52	Sprachförderung dank Sprachenvergleich und Sprachreflexion <i>Victor Saudan</i>
	54	Rentrée... Une journée dans une classe d'accueil <i>Catherine Cuenot</i>
	56	Una giornata di lavoro con gli allievi alloglotti <i>Silvana Brunoni</i>
		<i>Avec des textes littéraires de Francesco Micieli, Dragica Rajcic et Franco Supino.</i>
	Ricerca I 57	Albanische SchülerInnen zwischen Dialekt und Standardsprache <i>Basil Schader</i>
	Ricerca II 61	Place du castillan dans l'environnement scolaire des élèves d'origine espagnole <i>Carole Berthoud, Maria-Eugenia Molina, Bernard Py</i>
	Inserto didattico	No. 45 A la découverte des langues du monde... et de chez nous
Curiosità linguistiche	68	Viaggi d'esplorazione <i>Hans Weber</i>
	Finestra 70	Ein Requiem für das neue Sprachengesetz und für eine schweizerische Sprachenpolitik? Dokumentation und Stellungnahmen <i>Gianni Ghisla et al.</i>
Bloc Notes	79	L'angolo delle recensioni
	87	Informazioni
	88	Programma, autori, impressum

Editorial Editoriale



D'“autres” langues en Suisse?... Après une série de numéros sur le romanche, le français, l'italien et l'allemand, puis un numéro sur l'anglais et sa présence toujours plus importante dans notre pays, nous nous tournons à présent vers ces *autres* langues qui contribuent elles aussi à définir le “paysage linguistique de la Suisse”: *le turc, l'espagnol, le portugais, le tamoul, le somali, le hongrois, le grec, l'albanais, le bosniaque, le polonais, le perse, le bengali, le urdu, le chinois...* La liste est immense, comme est immense la richesse de ces langues, certaines parlées par plusieurs centaines de millions de locuteurs, dotées d'une abondante littérature, d'une longue tradition d'enseignement, certaines aussi qui ne sont utilisées que par un très petit nombre de locuteurs et restent essentiellement de tradition orale.

L'important n'est pas là. Il s'agit avant tout, dans ce numéro, de mieux faire connaître – et reconnaître – ces langues, les gens qui les parlent, les cultures dont elles sont l'expression. Il s'agit d'éveiller notre curiosité, de nous inviter à découvrir et explorer cette richesse afin que le plurilinguisme affiché de la Suisse soit pleinement assumé et valorisé, afin qu'une meilleure connaissance donne l'envie d'une rencontre...



Të “tjera” gjuhë në Zvicër?... Mbas një serie numrash mbi gjuhët romanche, frëngjishten, italishten dhe gjermanishten, pastaj edhe një tjetër numër që ka të bëjë me anglishten dhe prezencën e saj, gjithnjë e më të rëndësishme në vëndin tonë, ne rikthehem drejt këtyre gjuhëve të tjera që kontribuojnë gjithashtu në përcaktimin e “pejsazhit lingistik të Zvicrës”: *turqishtja, spanjishtja, gjuha tamule, somalishtja, hungarishtja, greqishtja, shqipja, serbo-kroatishtja, polonishtja, persishtja, bengalishtja, gjuha kineze...* Lista është mjaft e madhe, ashtu siç është e madhe edhe pasuria e këtyre gjuhëve, disa të folura prej qindra miliona folësve, me trashëgimi të pasur në literaturë si edhe me tradita të vjetra arsimore, e disa të tjera, po ashtu, që nuk janë përdorur përveç se nga një numër i vogël folësish dhe që i qëndrojnë kryesisht traditës orale. Por e rëndësishmja nuk qëndron aty. Përpara së gjithash, në këtë numër gjuhësh është e nevojshme njohja më e mire - si edhe rinjohja – e tyre, njerëzit që i flasin ato, kulturat,

shprehje e të cilave janë gjuhët vetë. Është fjala për të zgjuar kuriozitetin tonë, për të na ftuar të zbulojmë dhe eksplorojmë këtë pasuri, me qëllim që plurilinguistika që është prezente në të gjithë Zvicrën, të jetë plotësisht e pranueshme dhe të vlerësohet si duhet, me qëllim që njohja më e mire e saj të japë dëshirën e një takimi...

(albanais)



“Altre” lingue in Svizzera? Dopo una serie di numeri sul romancio, sul francese, sul tedesco, sull'italiano e infine anche sull'inglese per la sua presenza sempre più importante anche nel nostro paese, *Babylonia* si dedica ora a queste “altre” lingue che contribuiscono pure a definire il “paesaggio linguistico della Svizzera”: *il turco, lo spagnolo, il portoghese, il tamil, il somalo, l'ungherese, il greco, l'albanese, il bosniaco, il polacco, il persiano, il bengali, l'urdu, il cinese, ...* La lista è immensa quanto la ricchezza di queste lingue, alcune delle quali vengono parlate da alcune centinaia di milioni di persone e dispongono di un'ampia letteratura e di una lunga tradizione scolastica, altre invece sono parlate da pochi locutori e restano essenzialmente legate alla tradizione orale.

Ma non è questo che importa. Con questo numero di *Babylonia* vorremmo anzitutto far conoscere e riconoscere meglio queste lingue, la gente che le parla, le culture che esse rappresentano. Si tratta di sollecitare la nostra curiosità, di esprimere un invito a scoprire ed esplorare questa ricchezza così da rafforzare e valorizzare il plurilinguismo in Svizzera e magari da invogliarci a fare nuovi incontri...



İsviçre'deki "diğer" diller mi?... Romanca, fransızca, italyanca, ve almanca bir seri sayı ve arkasından, ülkemizde giderek daha fazla önem kazanan ingilizce üzerine bir sayıdan sonra şimdi de yüzümüzü "İsviçre'nin dil manzarasının" tasvirinde yer alan diğer dillere çeviriyoruz: *türkçe, ispanyolca, tamilce, somalice, macarca, yunanca, arnavutça, bosnakça, polonezce, persçe, bengalce, çince...* Liste daha çok uzun. Tıpkı bu dillerin görkemli zenginliği gibi. Bazıları birkaç yüz milyon okuyucu tarafından konuşulmakta, zengin bir edebiyat ve uzun bir öğretim geleneği ile donatılmış, kimileri ise sadece çok küçük sayıda bir okuyucu kitlesi tarafından kullanılmakta ve temel olarak sözlü gelenekte kalmış.

Önemli olan nokta bu değil. Bu sayıda öncelikle söz konusu olan, bu dilleri, onları konuşanları ve bu dillerin ifade ettiği kültürleri daha iyi tanıtmak – ve yeniden tanıtmaktır. Amaç, merakımızı uyandırmak, iyi tanımanın buluşma arzusunu getireceği bilinci ile İsviçre'de ortaya çıkan bu çok dilliliğin bütünüyle kabul görmesi ve değerlendirilmesi için kendimizi bu zenginliği araştırıp keşfetmeye davet etmektir.

(turc)



“Andere” Sprachen in der Schweiz? Nach einer Babylonia-Serie zum Rumantsch, zum Französischen, zum Italienischen, zum Deutschen und schliesslich, aufgrund seiner immer bedeutsameren Präsenz auch in unserem Lande, zum Englischen, wenden wir uns nun diesen „anderen“ Sprachen zu, die ebenfalls zur Definition der „Sprachenlandschaft Schweiz“ beitragen: *Türkisch, Spanisch, Portugiesisch, Tamil, Somali, Ungarisch, Griechisch, Albanisch, Bosnisch, Polnisch, Persisch, Bengali, Urdu, Chinesisch, ...* Die Liste ist so grenzenlos wie der Reichtum dieser Sprachen, einige davon weltweit von Hunderten von Millionen Leuten gesprochen, und so auch Ausdruck einer grossen Literatur und einer langen Schultradition, andere hingegen nur von einer kleinen Anzahl Sprecher und Sprecherinnen verwendet und deshalb noch weitgehend an eine mündliche Tradition gebunden. Aber das ist nicht das Entscheidende. Es geht in dieser Nummer v.a. um einen Beitrag zur besseren Kenntnis und zur Anerkennung dieser Sprachen, der Leute, die sie spre-

chen und der Kulturen, die sie repräsentieren. Unsere Neugier soll angeregt werden: Mit der Entdeckung dieses Reichtums tragen wir zur Festigung und zur Aufwertung der Mehrsprachigkeit in der Schweiz bei und vielleicht werden daraus auch neue Begegnungen...



“Ostali” jezici u Švajcarskoj?... Posle serije brojeva posvećenih retromanskom, francuskom, italijanskom i nemačkom jeziku, zatim engleskom, čije je prisustvo svakim danom sve veće u našoj zemlji, okrećemo se sada prema onim *drugim jezicima* koji takodje daju svoj doprinos “lingvističkom pejzažu Švajcarske”: *turskom, somalijskom, madjarskom, grčkom, albanskom, bosanjačkom, poljskom, persijskom, bengalskom, kineskom...* Spisak je ogroman, kao što je ogromno i bogatstvo jezika, medju kojima su oni kojima pričaju stotine miliona ljudi, na kojima postoji bogata književnost, duga tradicija u izučavanju, kao i oni kojima pričā vrlo mali broj osoba i koji u osnovi imaju još uvek usmenu tradiciju.

Ta razlika nije najvažnija. Rec' je u ovom broju, pre svega, da učnimo da se upoznaju – i prepoznaju – ovi jezici, ljudi koji ih govore, kulture čiji su oni odraz. Rec' je o tome da se probudi naša radoznalost, da se osećamo pozvani da otkrijemo i istražujemo to bogatstvo kako bi proklamovana višjezičnost Švajcarske mogla u potpunosti da se otelotvori i vrednuje, kako bi njeno bolje poznavanje probudilo želju za susretom...

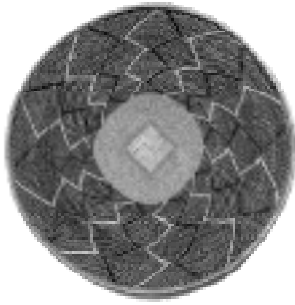
(serbo-croate)



“Auters” linguatgs en Svizra? Suenters che Babylonia ha realisà ina seria davart il rumantsch, il franzos, il talian ed il tudestg e lura, betg il davos pervi da sia preschientscha adina pli impurtanta en noss pajais, er davart l'englais, ans deditgain nus uss als “auters” linguatgs che determineschans medemamain la definiziun dal “pajais linguistic da la Svizra”: *tirc, spagnol, tamil, somali, ungarais, grec,*

albanais, bosniac, polac, persic, bengali, urdu, chinai... La glista è gist uschè vasta sco la ritgezza da quests linguatgs. Insaquantas dad els vegnan discurrids da tschients milliuns da carstgauns sin l'entir mund ed èn uschia l'expressiun d'ina gronda litteratura e d'ina lunga tradiziun scolastica, autras percenter vegnan be discurrids d'in pitschen dumber da pledadras e pledaders ed èn savens be liads vid la tradiziun orala.

Ma quai n'è betg decisiv. Quest numer vuliss far ina contribuziun a la megliera conuschientscha e reconuschientscha da quests linguatgs, da la glied ch'als discorra da las culturas ch'els represchentan. Nus vulain svegliar nossa mirveglia: Cun la scoperta da questa ritgezza francain nus e dain dapli valur al plurilinguissem en Svizra e forsa pudiss nescher ordlonder in u l'auter inscunter...



“Luqadaha kale” ee lagaga hadlo Swiiska? Kaddib Cadado dhowr ah oo lagu darsay luqadaha Romaanj, Faransiiska, Jarmalka, Talyaaniga iyo ugu dambeystii Ingiriiska, oo maalinba maalin ka dambeysa ka jiritaankiisa dalkeena, ay muhim sii noqoneysa; ayaa Majaladda Babylonia ay isku taxalujineysaa markan “Luqadaha kale” kuwaas oo ka qayb-qaadanaya qeexidda Muuqaalka luqadaha dalkan Swiiska: Turkiga, Sbaanishka, Tamiilka, Soomaaliga, Ungarka. Giriiga, Albaanishka, Boosniga, Boolanka, Bengaalka, Shiineeska, Tirada waa mid aad u badan, sida ay aad ugu mug-weyntahay hodanimada luqadahaas, oo kuwo ka mid ah ay ku hadlaan boqolaal milyan dad gaaraya, isla markaana leh suugaan aad u ballaaran iyo hab dhaqan dugsiyeed soo jireen ah, dhanka kuwo kale ay ku hadlaan dad cadad kooban ah oo sida badan u isticmaala luqadaas ku hadal oo qura. Muhimaduse ma aha tan aan kor ku xusnay. Cadadkan Babylonia waxaan damacsanahay in aan barano, aqoonsanno luqadahaas, dadka ku hadla, dhaqamada ay masalaan. Ujeedadu waxay tahay in aan ku baraarugno,

gudbinno codsi baaritaan iyo daraasad oo loo yeesho luqadahaas iyo hodan-nimadooda, si ay u xoogeysato qiimana u yeelato Luqado badnida dalkan Swiiska, amaba ay nagu dhalato in aan la kulan cusub la yeelano dad iyo dhaqankood

(somali)

* اورڈ دوسری زبانوں سے تعلق رکھتی ہے اور اس کی
 فیصلہ زبانیں اور انگلیشی کے بعد اب با بیلونیا ان
 دوسری زبانوں کا سورا رہی ہے: ترکی، سپینشی، نارویجی،
 سو ما لیا، بنگری، یونانی، آسٹریا، لوسنا، پولینڈ، اردو،
 چائینز... جسٹ ان زبانوں کی دلیلوں سے، لیٹ میں آئی
 ہی میں ہے۔ کچھ زبانیں ایسی ہے جو لاکھوں بولنے میں
 اور کچھ زبانیں ایسی ہیں جو چند لاکھ بولنے میں، بنگر
 ایم یہ نہیں ہے۔ با بیلونیا کے اس ڈومین سے ہم لوگوں کی
 ان زبانوں، لوگوں اور مختلف کلچر کی پہچان کرنا
 چاہئے ہیں۔ ہم لوگوں میں سٹوٹ پیدا کرنا چاہئے۔
 نام لوگوں کوئی سلاقتانے کرنے کا دل چاہے۔

(urdu)

Otras lenguas en Suiza? Después de una serie de números sobre el romanche, el francés, el italiano y el alemán, además de uno sobre el inglés y su presencia creciente en nuestro país, Babylonia consagra este nuevo número a las otras lenguas que contribuyen a definir el “paisage lingüístico suizo”: el turco, el español, el tamul, el somalí, el húngaro, el griego, el albanés, el bosniaco, el polonés, el persa, el bengalí, el chino... La lista es inmensa, cómo inmensa es la riqueza de estas lenguas, ciertas habladas por centenares de millones de locutores, dotadas de una abundante literatura y de una tradición escolar secular, otras habladas por un número menos importante de hablantes y manteniéndose esencialmente ligadas a la tradición oral.

Pero no es esto lo que importa. Se trata sobretodo, en éste nuevo número, de hacer conocer – y reconocer – mejor esas lenguas, sus hablantes y las culturas que representan. Se trata de despertar la curiosidad, de expresar una invitación a descubrir y a explorar esa riqueza afin de reforzar y valorar el plurilingüismo en Suiza, permitiendo así a nuestros lectores que su mejor conocimiento incida en las ganas de un encuentro.

(español)

Tema

D'autres langues en Suisse
Altre lingue in Svizera
Andere Sprachen in der Schweiz
Auters linguatgs en Svizra

Jean-François de Pietro
Neuchâtel

D'autres langues en Suisse...

Une réalité parfois difficile à cerner et à nommer, mais des enjeux immenses

Arrêt sur image

Les langues présentes sur notre territoire expriment une diversité incroyable. De l'*anglais* (voire l'espagnol, le russe...) en tant que langue "internationale" de grande diffusion aux nombreux idiomes directement liés aux mouvements migratoires du monde actuel: l'*italien* – qui a donc un double statut, parfois ambigu, de langue à la fois nationale et de migration – l'*espagnol*, le *portugais*, le *serbo-croate*, le *turc*, l'*albanais*, etc. Et le statut de ces langues varie considérablement, tant dans leur aire d'origine qu'en Suisse. Certaines, en effet, sont reconnues dans leur territoire traditionnel comme des langues nationales: le *turc*, le *portugais*, etc. Certaines sont aujourd'hui bien reconnues même si elles n'ont pas nécessairement un statut de langue nationale: le *catalan* en Espagne, le *quechua* en Bolivie, le *corse* en France le *lingala*, le *kimono* au Congo, le *punjabi* en Inde et au Pakistan, etc. D'autres enfin, même si leur situation est peut-être en train d'évoluer, ne sont guère reconnues dans les pays dont elles proviennent: c'est le cas du *kurde*, du *berbère*, des parlers créoles... Quant au *romani*, parlé dans de nombreux pays mais reconnu nulle part...

Mais surtout, ces langues sont trop souvent ignorées, parfois même dénigrées, ici, en Suisse, lorsqu'elles deviennent "langues de migration". Parfois tout simplement parce qu'on en ignore l'existence – même si elles sont parlées par des millions de locuteurs: le *malayalam*, le *tigrinia*... –, parfois parce qu'on peine à les distinguer d'une autre langue à laquelle on les rattache – le *galicien* qu'on identifie souvent encore au castillan –, parfois par simple commodité ou paresse d'esprit... Trop souvent encore, à l'école entre autres, on tend à ne qualifier les locuteurs qui les parlent non par ce qu'ils savent mais uniquement par ce qu'ils savent moins ou pas: des "non francophones", des "non germanophones". Au mieux des "allophones"... Il n'y a pourtant pas de langues inférieures, il n'y a pas de langues qui ne soient l'expression originale d'une culture, d'une identité, il n'y a pas de langues qui ne mériteraient pas qu'on s'intéresse à elles!

Certes, il ne s'agit pas de nier les problèmes que leur présence peut susciter, dans la société (difficultés d'intégration et d'(inter)compréhension, risques de communautarisme...) ou à l'école (complexification de l'enseignement des langues locales...); il ne s'agit pas non plus

d'"enfermer" leurs locuteurs dans leur différence, dans leur langue, et de se désintéresser de leur socialisation dans la langue d'"accueil". Mais il s'agit d'abord de les reconnaître en tant que personnes, dépositaires d'une culture et d'une identité qui leur est propre.

Un coup de projecteur

Le but de ce numéro – qui vient compléter la série portant sur les langues nationales (3/98, 3/99, 2/00 et 2/01) puis sur l'anglais (1/02) – est donc de mieux faire connaître ces langues, les gens qui les parlent, les cultures dont elles sont l'expression. Nous avons tenté de rendre plus "visibles" quelques-unes d'entre elles, de susciter une réflexion sur la place qu'elles occupent en Suisse, sur la manière dont elles sont prises (ou non) en compte à l'école, sur ce qu'elles signifient, à la fois pour celles et ceux qui les parlent et pour nous, en tant que représentants des régions d'accueil.

Le numéro est ainsi destiné à la fois

- aux enseignants des différents degrés de la scolarité et des différentes régions linguistiques,
- aux professionnels concernés par les questions d'enseignement des langues, d'interculturalité et d'intégration des communautés migrantes,
- à toute personne et communauté intéressées par la question de la diversité linguistique.

Le script

Il débute par une présentation, fondée sur les données du recensement fédéral, de la situation de ces autres langues en Suisse et une brève illustration de l'une d'entre elles: le hongrois (E. Grisafi Favre). Puis il aborde des enjeux sociaux, politiques et économiques: les dimensions linguistiques de notre politique d'intégration des étrangers sont abordées d'une part à travers une interview de Monsieur Francis Matthey, président de la Commission fédérale des étrangers (CFE), d'autre part à travers les "recommandations" formulées par la Délégation à la langue française et les organismes équivalents des autres pays francophones. La dimension économique des langues de la migration est évoquée par F. Grin, dans une perspective originale, voire provocatrice, qui vise à mesurer leur "rentabilité". Enfin, S. Akin, dans un article qui ne concerne pas spécifique-

ment la situation de la Suisse mais qui n'est pas sans écho dans le vécu même de certains migrants en Suisse, illustre le poids des idéologies nationalistes à travers le déni, en Turquie, de la langue kurde et les tentatives d'en éviter le nom même.

Les deux articles qui suivent décrivent des villes plurilingues – Lugano (S. Antorini Massa) et Bâle (S. Bolhalder) – et des initiatives qui y ont été prises pour donner une place à ces langues; l'article de G. Extra et K. Yagñur vient élargir cette perspective en présentant un projet de recherche portant sur la situation des langues de la migration dans différentes villes européennes: quelle est par exemple, dans chaque contexte, la "loyauté" des migrants par rapport à leur langue d'origine? et quelle est, plus généralement, la "vitalité" de ces langues?...

Les articles de J. Rigaux et F. Conrad proposent une respiration, à travers une présentation de deux bibliothèques interculturelles (Neuchâtel et Bellinzona). Trois textes d'auteurs migrants, F. Micieli, F. Supino et D. Rajcic, viennent eux aussi offrir, au gré des pages, une manière autre d'appréhender les questions traitées dans le numéro.

L'école... ou le noeud de l'histoire

Les textes suivants concernent tous l'école et la manière dont ces langues peuvent / doivent y être (ou non) prises en considération. Plus encore que dans la société civile, les langues liées aux mouvements migratoires sont de plus en plus fortement présentes dans les classes. On peut estimer, dès lors, qu'une telle situation rend nécessaire certaines évolutions, à la fois d'un point de vue didactique (modalités d'enseignement de la langue locale – qu'on considère encore trop souvent comme une langue "maternelle" –, évaluation...) et du point de vue des curricula. Mais ces questions restent encore largement ouvertes et controversées...

A. Visser, dans un texte quelque peu polémique, s'interroge sur la meilleure manière d'assurer l'intégration et la réussite scolaire des élèves issus de la migration et sur l'apport des cours de langues et cultures d'origine. Dans une optique bien différente, E. Zurbriggen présente ensuite le projet "Ecoles ouvertes aux langues" développé à Genève dans le but de sensibiliser l'ensemble des élèves aux langues présentes dans la classe et d'assurer ainsi une meilleure reconnaissance aux langues de la migration. G. Wülser Schoop décrit les initiatives prises en ville de Zurich en vue d'une meilleure intégration des cours de langues et cultures d'origine. V. Saudan met en évidence les perspectives ouvertes par les démarches d'éveil aux langues en présentant le projet JA-LING développé en Suisse dans le cadre d'un projet du Conseil de l'Europe. Enfin, C. Cuenot et S. Brunoni, toutes deux enseignantes dans des classes destinées à des migrants, racontent leur

quotidien, ce qu'elles tentent de développer dans leur classe et la manière dont elles vivent leur situation.

Dans la rubrique "Ricerca", B. Schader présente une recherche conduite sur les élèves albanais en Suisse allemande, la manière dont ils gèrent leur plurilinguisme et s'orientent par rapport aux diverses langues. L'article de C. Berthoud, M.-E. Molina et B. Py porte sur l'*espagnol* et son enseignement dans les cours de langues et cultures d'origine.

Vers le dénouement

Last, but not least, H. Weber nous offre une de ces *curiosités* dont il a le secret en traquant quelques bizarreries étymologiques qui nous font elles aussi voyager à travers ces langues – nous rappelant ainsi tout ce que les nôtres leur doivent!

En fait, l'idée de base du numéro est d'aborder ces langues moins à partir des problèmes qu'elles peuvent poser – et qu'on ne cesse de rappeler –, à l'école, dans la société, que par leurs nombreux côtés positifs et, surtout, dans leur dimension humaine, en essayant de faire percevoir un peu de cette *épaisseur de vécu* qu'elles recèlent lorsqu'on s'approche, chez nous, des personnes qui les parlent et qui – en particulier lorsqu'il s'agit de langues propres à une diaspora comme l'*arménien*, le *yiddish* ou l'*araméen* – contribuent à les faire vivre.

C'est pourquoi l'*encart didactique* porte sur la découverte de 6 de ces langues présentes sur notre territoire: le *somali*, le *croate*, le *farsi*, le *grec*, le *portugais* et l'*urdu*. Il est construit autour d'"histoires de vie", autour d'"histoires de migrations et de langues" qu'on peut écouter sur le cd qui l'accompagne et qui devraient permettre d'ouvrir une porte en direction de l'ensemble des langues présentes sur notre territoire. Les quelques activités didactiques qui y sont proposées sont largement inspirées des moyens d'enseignement EOLE qui ont déjà fait l'objet d'une présentation dans la revue (cf. *Babylonia* 2/1999 et 1/2003).

Epilogue

Si, à la fin de la lecture du numéro, ou après avoir exploré l'*encart didactique* et écouté le disque, chacune et chacun pouvait s'interroger sur la place que nous faisons à ces "autres" langues, se demander par exemple au nom de quoi l'école va désormais imposer l'anglais à tous les élèves alors qu'aucun crédit n'est encore accordé à la connaissance du *portugais* – parlé pourtant par plus de 170 millions de personnes... – ou du *tamoul* (plus de 60 millions), alors c'est que nous aurions gagné notre défi: nommer, rendre visibles des langues qu'on fait trop semblant de ne pas voir, quand bien même elles sont là, dans nos classes, dans nos magasins, dans nos hôpitaux...

Elena Grisafi Favre
Neuchâtel

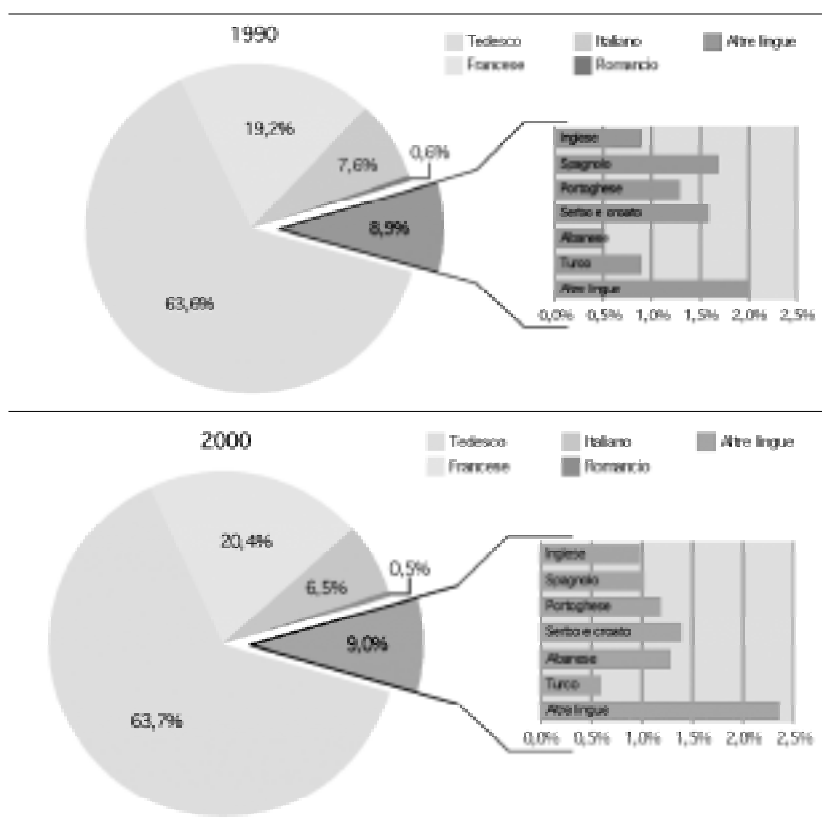
La Svizzera, un paese tra plurilinguismo e multiculturalità

Lorsqu'on pense à la Suisse, une des premières choses qui nous vient à l'esprit est qu'on y parle beaucoup de langues: l'allemand, le français, l'italien et le romanche pour ne nommer que les quatre langues nationales. Les données du dernier recensement de la population élaborées par l'Office fédéral de la statistique permettent aujourd'hui de disposer d'un véritable panorama linguistique de la Suisse. En 2000, 63,7% de la population déclare l'allemand comme langue principale (langue dans laquelle on pense et que l'on sait le mieux), 20,4% le français, 6,5% l'italien et 0,5% le romanche. L'amélioration très nette de l'intégration linguistique des étrangers est l'une des grandes tendances des années 90. Les langues nationales de la Suisse se sont renforcées et revitalisées grâce au principe de la territorialité. Parallèlement, on trouve en Suisse un nombre croissant de personnes issues d'un contexte linguistique non national. Le plurilinguisme progresse, et cela n'est pas sans effet sur les langues nationales. La distribution des langues non nationales a fortement évolué depuis 1990. La part relative de l'espagnol, du portugais, du grec, du turc et de l'arabe a diminué, par suite de retours au pays et parce qu'une partie des immigrants établis a changé de langue. L'albanais (trois quarts des albanophones proviennent du Kosovo, un quart de la Macédoine), le russe, les langues africaines et plusieurs autres langues ont sensiblement progressé. En 2000, la Suisse comptait en tout quarante langues parlées par plus de mille locuteurs (langue principale).

Quando si pensa alla Svizzera, una delle prime cose che vengono in mente, è che in questo Paese si parlano molte lingue: il tedesco, il francese, l'italiano ed il romancio per citare solamente le quattro lingue nazionali. Il plurilinguismo, e le interazioni multiculturali che da esso ne derivano, sono quindi elementi essenziali della Svizzera che ha fatto di questa sua ricchezza una caratteristica portante dell'identità nazionale. Da qui deriva l'importanza attribuita dalla Confederazione alla tutela del plurilinguismo: la promozione e la

difesa di questo aspetto indica da un lato la volontà di consolidare la coesione interna del Paese, affermandone l'identità e dall'altro il desiderio di salvaguardare le minoranze linguistiche presenti sul territorio. Per avere un'idea chiara dei poliedrici comportamenti linguistici in territorio elvetico si è dovuto, in primo luogo, rilevarli e ciò è stato possibile grazie ai dati forniti dal censimento federale della popolazione del 2000 ed elaborati dall'Ufficio federale di statistica. (Tab. 1)

Tab. 1 Popolazione residente secondo la lingua principale, nel 1990 e nel 2000, in %.



Censimento federale della popolazione, 2000
© UST, Neuchâtel 2004

La lingua è uno strumento di comunicazione ed uno dei mezzi principali per veicolare e diffondere cultura e tradizioni di un determinato Paese o regione: è chiaro quindi come un'indagine statistica a livello nazionale, che ha come compito quello di rilevare il maggior numero di informazioni su di uno stato e sui suoi cittadini, debba senz'altro prendere in considerazione gli idiomi della popolazione, soprattutto in un paese come la Svizzera che ha fatto del multilinguismo una delle sue caratteristiche peculiari. Il censimento del 2000 ha messo dunque in evidenza alcuni concetti molto importanti nel panorama dei comportamenti linguistici della popolazione residente in territorio elvetico.

In generale, per quanto riguarda gli idiomi nazionali, è possibile constatare che la maggioranza della popolazione (63,7%) ha indicato il tedesco come lingua principale (per lingua principale si intende la lingua nella quale si pensa e che si conosce meglio), seguita rispettivamente dal francese (20,4%), dall'italiano (6,5%) e dal romancio (0,5%).

Dal censimento si evince inoltre che l'evoluzione delle lingue non nazionali è rimasta costante (9,0%) rispetto al 1990 (8,9%).

Il tedesco, il francese e l'italiano sono per ordine di importanza le tre lingue nazionali maggiormente parlate in Svizzera anche dai cittadini stranieri e ciò conferma che l'integrazione linguistica è in costante progressione: infatti, più della metà di essi (62,2%) ha indicato un idioma nazionale come lingua principale.

La padronanza delle lingue nazionali da parte dei non confederati conferma la tendenza, già evidenziata negli anni '90, al miglioramento dell'integrazione linguistica da parte dei cittadini stranieri. Sulla base del principio di territorialità, che consiste nel prevedere che una lingua possa essere tutelata nella propria area tradizionale di diffusione, si assiste dunque al rafforzamento e al rinnovamento de-

Tab. 2a Popolazione residente secondo la lingua principale e la nazionalità, dal 1990 e 2000 (in valori assoluti e in %)

Censimento 1990	Totale		Svizzeri		Stranieri	
	Valori assoluti	In %	Valori assoluti	In %	Valori assoluti	In %
Popolazione residente	6 873 687	100,0	5 628 255	100,0	1 245 432	100,0
Tedesco	4 374 694	63,6	4 131 027	73,4	243 667	19,6
Francese	1 321 695	19,2	1 155 683	20,5	166 012	13,3
Italiano	524 116	7,6	229 090	4,1	295 026	23,7
Romancio	39 632	0,6	38 454	0,7	1 178	0,1
Spagnolo	116 818	1,7	13 162	0,2	103 656	8,3
L. slave della ex-Jugoslavia ¹⁾	109 013	1,6	3 768	0,1	105 245	8,5
di cui: serbo e croato	...	...	...	...	...	...
Portoghese	93 753	1,4	4 857	0,1	88 896	7,1
Lingue turche	61 320	0,9	764	0,0	60 556	4,9
di cui: turco	...	...	...	...	...	...
Inglese	60 786	0,9	22 985	0,4	37 801	3,0
Albanese	35 853	0,5	117	0,0	35 736	2,9
Arabo	17 721	0,3	1 373	0,0	16 348	1,3
Neerlandese	11 895	0,2	2 970	0,1	8 925	0,7
Lingue d'Europa settentr. ²⁾	11 944	0,2	3 683	0,1	8 261	0,7
Lingue africane	3 683	0,1	377	0,0	3 306	0,3
Russo	3 022	0,0	503	0,0	2 519	0,2
Lingue della ex-Cecoslovacchia	8 552	0,1	4 631	0,1	3 921	0,3
Ungherese	8 491	0,1	4 453	0,1	4 038	0,3
Polacco	5 802	0,1	1 507	0,0	4 295	0,3
Greco	7 487	0,1	1 139	0,0	6 348	0,5
Altre lingue	57 410	0,8	7 712	0,1	49 698	4,0

gli idiomi nazionali.

Parallelamente, l'aumento del numero di persone appartenenti ad un contesto linguistico totalmente diverso da quello delle lingue nazionali svizzere contribuisce ad affermare il fenomeno del plurilinguismo che si inserisce così nel panorama delle lingue nazionali, arricchendolo ed influenzandolo in maniera rilevante. (Tab. 2a e 2b)

Nonostante la quota di cittadini stranieri sia aumentata dal 18,1% al 20,5% dal 1990 al 2000, la percentuale di lingue non nazionali è rimasta costante (dall'8,9% al 9,0% dal 1990 al 2000). Nella regione francofona (10,4%) tale proporzione è nettamente più elevata della media nazionale, mentre in quelle italofone (6,6%) e romancia (3,9%) è di gran lunga inferiore.

La composizione delle lingue non nazionali è cambiata notevolmente

dal 1990. In seguito ai movimenti demografici e al cambiamento di lingua degli immigrati residenti è diminuita la percentuale di cittadini di lingua spagnola, portoghese, greca, turca e araba. È invece aumentata in modo significativo la proporzione dell'albanese (tre quarti degli albanofoni proviene dal Kosovo, un quarto dalla Macedonia), del russo nonché delle lingue africane e di altre lingue.

Complessivamente, nel 2000, la Svizzera contava quaranta lingue con oltre 1000 parlanti (lingua principale).

Una sola occhiata, anche distratta, alla tabella 3 è sufficiente a confermare quanto affermato in precedenza e cioè che la Svizzera ha una particolare vocazione alla varietà linguistica, non solo per quanto riguarda la provenienza geografica delle diverse lingue catalogate dal censimento, ma

Tab. 2b

Censimento 2000	Totale			Svizzeri			Stranieri		
	Valori assoluti	In %	Variazione rispetto al 1990	Valori assoluti	In %	Variazione rispetto al 1990	Valori assoluti	In %	Variazione rispetto al 1990
Popolazione residente	7 288 010	100,0	6,0	5 792 459	100,0	2,9	1 495 551	100,0	20,1
Tedesco	4 640 359	63,7	6,1	4 201 248	72,5	1,7	439 111	29,4	80,2
Francese	1 485 056	20,4	12,4	1 216 279	21,0	5,2	268 777	18,0	61,9
Italiano	470 961	6,5	-10,1	248 985	4,3	8,7	221 976	14,8	-24,8
Romancio	35 095	0,5	-11,4	33 868	0,6	-11,9	1 227'	0,1	4,2
Spagnolo	77 506	1,1	-33,7	13 907	0,2	5,7	63 599	4,3	-38,6
Lingue slave della ex-Jugoslavia ¹⁾	111 366	1,5	2,2	7 570	0,1	100,9	103 796	6,9	-1,4
di cui: serbo e croato	103 350	1,4	...	6 889	0,1	...	96 461	6,4	...
Portoghese	89 527	1,2	-4,5	5 714	0,1	17,6	83 813	5,6	-5,7
Lingue turche	44 763	0,6	-27,0	3 687	0,1	382,6	41 076	2,7	-32,2
di cui: turco	44 523	0,6	...	3 679	0,1	...	40 844	2,7	...
Inglese	73 425	1,0	20,8	23 366	0,4	1,7	50 059	3,3	32,4
Albanese	94 937	1,3	164,8	1 561	0,0	1234,2	93 376	6,2	161,3
Arabo	14 345	0,2	-19,1	3 199	0,1	133,0	11 146	0,7	-31,8
Neerlandese	11 840	0,2	-0,5	2 142	0,0	-27,9	9 698	0,6	8,7
Lingue d'Europa settentrionale ²⁾	12 439	0,2	4,1	2 996	0,1	-18,7	9 443	0,6	14,3
Lingue africane	9 201'	0,1	149,8	834	0,0	121,2	8 367	0,6	153,1
Russo	9 003	0,1	197,9	869	0,0	72,8	8 134	0,5	222,9
Lingue della ex- Cecoslovacchia	7 462	0,1	-12,7	3 732	0,1	-19,4	3 730	0,2	-4,9
Ungherese	6 194	0,1	-27,1	3 276	0,1	-26,4	2 918	0,2	-27,7
Polacco	5 206	0,1	-10,3	2 007	0,0	33,2	3 199	0,2	-25,5
Greco	4 792	0,1	-36,0	1 199	0,0	5,3	3 593	0,2	-43,4
Altre lingue	84 773	1,2	47,7	16 028	0,3	107,8	68 745	4,6	38,3

¹⁾ Serbo e croato, macedone, sloveno

²⁾ Svedese, norvegese, danese, islandese, finlandese

Censimento federale della popolazione, 2000

© UST, Neuchâtel 2004

Tab. 3 Popolazione residente secondo la lingua principale con almeno 600 parlanti, nel 2000

Tedesco	4 639 762	Macedone	6 415	Urdu	1 407
Francese	1 484 411	Ungherese	6 194	Norvegese	1 361
Italiano	470 961	Svedese	5 560	Aramaico	1 333
Serbo e croato	103 350	Ceco	5 444	Coreano	1 202
Albanese	94 937	Polacco	5 206	Ebraico	1 176
Portoghese	89 527	Greco	4 792	Tibetano	1 108
Spagnolo	76 750	Vietnamita	4 226	Armeno Bahasa	981
Inglese	73 422	Giapponese	4 100	Indonesia	944
Turco	44 523	Farsi	3 467	Amarico	938
Romancio	35 072	Rumeno	3 397	Singalese	900
Tamil	21 816	Tagala	3 019	Khmer	877
Arabo	14 345	Danese	2 739	Malayalam	742
Neerlandese	11 840	Somalo	2 661	Lingala	718
Russo	8 570	Finlandese	2 628	Hindi	696
Cinese	8 279	Slovacco	2 018	Bengali	650
Thai	7 569	Sloveno	1 601	Tigrino	621
Curdo	7 531	Bulgaro	1 579		

Censimento federale della popolazione, 2000

© UST, Neuchâtel 2004

anche per ciò che concerne la variegata origine delle stesse.

Se si prendono in considerazione le lingue non nazionali, la prima più parlata risulta essere il serbo e croato, seguita a distanza ravvicinata dall'albanese.

Tutto ciò è riconducibile ad una diversificazione delle migrazioni: se un tempo erano soprattutto italiani, spagnoli, portoghesi e turchi a lasciare i loro Paesi e partire alla volta della Svizzera per cercare di migliorare la propria situazione, oggi sono altri i popoli costretti ad emigrare dalle loro terre d'origine, spesso a causa di eventi bellicosi.

Ma non solo. La diminuzione dei parlanti le lingue delle prime migrazioni (spagnolo, portoghese, turco) é spiegabile anche con le differenze nel

comportamento linguistico tra le varie generazioni: se nei primi anni seguenti le migrazioni, il numero di persone che dichiaravano una lingua non nazionale come lingua principale era molto alto, negli anni seguenti, con il rinnovarsi delle generazioni, questo numero andava via via diminuendo ed ora sono sempre meno le persone di seconda o terza generazione che dichiarano la lingua della loro terra d'origine come lingua principale.

La stragrande maggioranza dei cittadini stranieri della seconda generazione (nati cioè in Svizzera) indica, infatti, un idioma nazionale come lingua principale. Tale proporzione è molto alta per gli spagnoli (tra il 70 e l'80%), gli ungheresi e i cechi. La quota scende invece tra il 65 e il 70% per i portoghesi e i turchi, mentre raggiunge quasi il 60% per i cittadini della ex-Jugoslavia (persone di lingua albanese e slava); ma è solamente per le persone provenienti dallo Sri Lanka che tale proporzione risulta essere particolarmente bassa (39%). Per tutti i gruppi di persone della seconda generazione provenienti dall'estero, la quota delle lingue nazionali risulta dai 10 ai 35 punti percentuali al di sopra di quella registrata nel 1990.

Quasi tutte le persone straniere che non parlano alcuna lingua nazionale pur essendo nate in Svizzera sono ancora in età prescolastica.

Va detto, inoltre, che le scuole approfondono uno sforzo notevole per l'integrazione linguistica dei giovani stranieri nati in Svizzera.

Attraverso questo breve *excursus* statistico abbiamo confermato quanto detto all'inizio e cioè che la Svizzera si conferma Paese plurilingue e multiculturale.

Chi dice lingua dice cultura e questa affermazione dovrebbe far riflettere tutte quelle persone che mirano ad un appiattimento linguistico del Paese a profitto di un'unica lingua, l'inglese, portatrice di una monocultura globalizzata che niente ha a che vedere con

la vivacità ed il colore di una cultura multilingue.

Per informazioni:

Centrale informazioni sul censimento della popolazione
 UFS, Espace de l'Europe 10, 2010 Neuchâtel
 Tel. 032 713 68 78 • Fax 032 713 67 52
info.census@bfs.admin.ch
<http://www.statistique.admin.ch>

Elena Grisafi Favre

Laureata in lingue e letterature straniere (Ungherese e francese) presso l'Università degli Studi di Padova, attualmente lavora come collaboratrice scientifica all'Ufficio federale di statistica a Neuchâtel.

Una lingua tra tante altre: l'ungherese

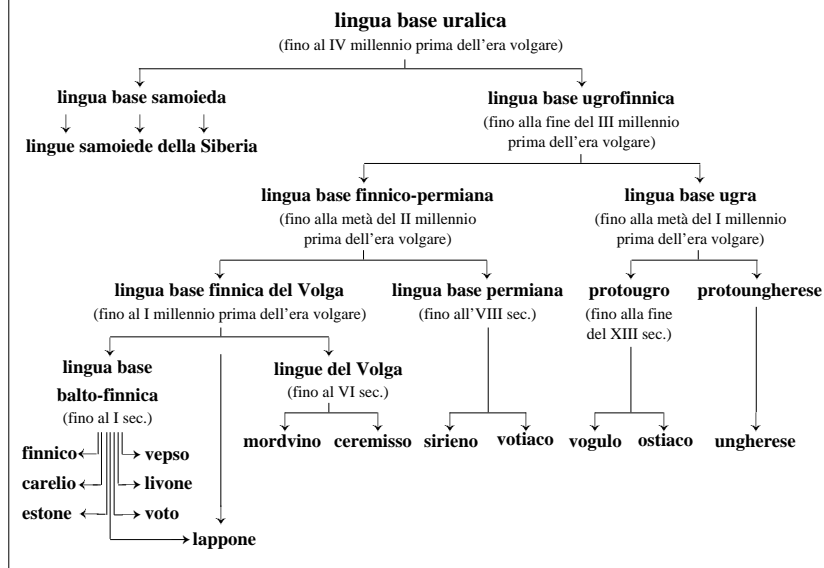
La lingua ungherese appartiene alla famiglia linguistica *uralica* e più precisamente a quella *ugrofinnica*. L'ungherese non è quindi una lingua indoeuropea, come spesso si crede, e questo la rende una lingua speciale e particolarmente interessante, soprattutto se si pensa che l'Ungheria confina con Paesi in cui si parlano lingue indoeuropee.

Ma da dove viene questo popolo dalla lingua misteriosa?

I gruppi etnici che nei tempi preistorici parlavano la lingua base uralica avevano la loro sede presso la con-

fluenza del fiume Kama con il Volga più ad oriente, nella regione delimitata dai monti Urali e percorsa dagli affluenti del Kama. In seguito questo popolo uralico si divise in due gruppi: l'uno migrò verso oriente, l'altro rimase nelle regioni primitive. Nel corso degli anni il linguaggio dei due gruppi si differenziò: dalla parlata del gruppo orientale nacque la lingua base samoieda (da cui derivano gli odierni dialetti samoiedi della Siberia) e da quella del gruppo occidentale nacque la lingua base ugrofinnica (da cui derivano le odierne lingue ugrofinniche).

Lo schema della ramificazione delle lingue ugrofinniche



Vediamo qualche esempio:

Il suffisso indicativo del plurale è **-k**:

Italiano: *lavoratore* plurale *lavoratori*

Ungherese: *dolgozò* plurale *dolgozòk*

Italiano: *uomo* plurale *uomini*

Ungherese: *ember* plurale *ember-e-k*

Invece delle preposizioni l'ungherese adopera suffissi:

In Italia = *Olaszországban*

Nella casa = *házban*

Per posta = *postán*

A Luigi = *Lajoshoz*

Da Pietro = *Pétertől*

L'ungherese per modificare il senso delle parole usa suffissi formativi, attaccati alle radici, come l'italiano:

Tavolo > tavolino *asztal >asztalka*

Parlare >parlante *beszél > beszélő*

Questi esempi mostrano che la natura agglutinante dell'ungherese non è estranea neanche all'italiano, con la differenza che nell'ungherese troviamo il sistema agglutinante dappertutto.

Non ci sono nell'ungherese generi grammaticali. I sostantivi, gli aggettivi, i numerali ed i pronomi morfologicamente non differiscono l'uno dall'altro, perciò tutte le categorie suddette prendono gli stessi suffissi ed allo stesso modo.

La coniugazione dei verbi è abbastanza semplice, per esempio esiste una sola forma per il passato e la concordanza tra i tempi verbali non esiste.

L'analisi morfologica delle parole è quasi sempre chiarissima e questo aiuta molto ad apprendere il significato di vocaboli sconosciuti.

La collocazione delle parole nella frase non è legata a regole severe, come per esempio, in tedesco. Il lessico è molto diverso da quello delle lingue romanze: l'ungherese essendo una lingua ugrofinnica non ha niente in comune con le lingue che siamo abituati a studiare di solito, al punto che le parole ungheresi suonano sconosciute ad un orecchio ...indoeuropeo.

L'ungherese in svizzera - cifre

Popolazione residente secondo la lingua principale (Ungherese) e il sesso, 1970-2000.

	1970			1980			1990			2000		
	Totale	Uomini	Donne	Totale	Uomini	Donne	Totale	Uomini	Donne	Totale	Uomini	Donne
Svizzera	12 642	7 184	5 458	13 842	7 515	6 327	8 491	4 289	4 202	6 194	2 669	3 525

Censimento federale della popolazione, 2000

© UST, Neuchâtel 2004

Vediamo alcuni esempi:

Italiano	Francese	Ungherese
Uomo - Donna	homme - femme	ember - nő
Bianco - Grande	blanc - grand	fehér - nagy
Mangiare - Bere	manger - boire	enni - inni
Là	là	ott
Ecc.	Etc.	stb.

La fonetica ungherese per gli italofoeni non è difficile, poiché quasi tutti i suoni della lingua italiana si ritrovano anche in ungherese. Il susseguirsi dei suoni è come in italiano, poiché neanche l'ungherese gradisce le consonanti raggruppate che rendono tanto difficile la pronuncia delle parole slave o tedesche. In ungherese ci sono 14 vocali (7 paia) e questo la rende una lingua molto musicale. La regola dell'accento è semplicissima: esso cade sempre sulla prima sillaba delle parole.

L'ortografia ungherese, che si basa sull'alfabeto latino, è fondamentalmente fonetica: in genere, si scrive come si pronuncia.

Comunichiamo in ungherese!

<i>Grazie!</i>	<i>Köszönöm!</i>
<i>Prego</i>	<i>Kérem, szívesen</i>
<i>Ciao!</i>	<i>Szia! Szervusz! Szevasz!</i>
<i>Buon giorno!</i>	<i>Jò napot! (Jò reggelt! la mattina presto)</i>
<i>Buona sera!</i>	<i>Jò estét!</i>
<i>Arrivederci!</i>	<i>Viszontlátásra! (spesso: Viszlát!)</i>
<i>Come stai?</i>	<i>Hogy vagy?</i>
<i>Salute!</i>	<i>Egészségedre!</i>

Bibliografia:

UST (2003): *Struttura della popolazione, lingua principale e religione*, Neuchâtel.

PÀl, F. (1991): *Manuale della lingua ungherese*, Budapest, Tankönyvkiadó.

La lingua Ungherese su internet

<http://claweb.cla.unipd.it/ungherese/informazioni.html>

<http://impulzus.sch.bme.hu/info/magyar.shtml>

<http://www.hungarotips.com/hungarian/>

<http://www.mek.iif.hu/>

<http://www.nyariegvetem.hu/>

Travailler pour l'intégration

Entretien avec Monsieur Francis Matthey, président de la Commission fédérale des étrangers (CFE)

En novembre 2003, nous avons rencontré Monsieur Francis Matthey, président de la Commission fédérale des étrangers (CFE), afin de mieux comprendre comment la question des "autres" langues en Suisse pouvait être envisagée dans le cadre d'une commission politique telle que la CFE. L'échange a débuté par une présentation de cette commission, son fonctionnement, ses objectifs, etc. Toutes ces informations étant accessibles sur le site de la CFE, www.eka-cfe.ch, nous ne les reprendrons guère, sinon en les évoquant au détour d'une question.

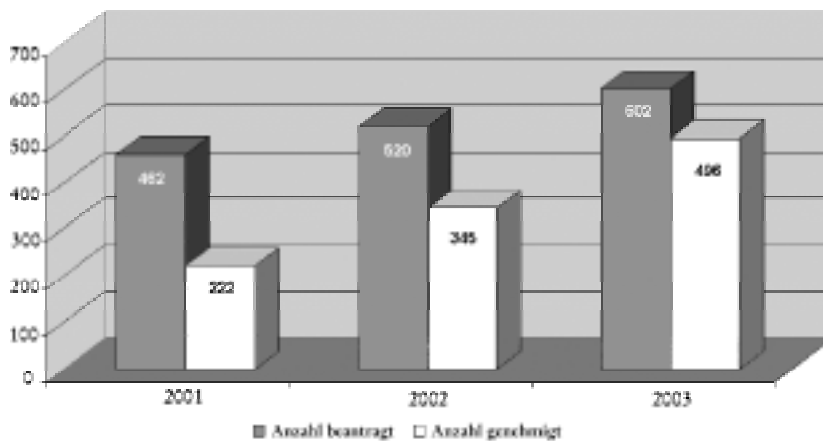
Nous nous sommes ensuite entretenus des conceptions de la CFE et de son président à propos de diverses questions liées aux langues: leur rôle dans l'intégration, le plurilinguisme de la Suisse, la place à accorder aux langues d'origine... Ce sont surtout ces points que nous développerons ici.

1. Promotion de l'intégration des étrangers

Concernant les activités de la CFE et, plus particulièrement, les mesures prises pour l'apprentissage de la langue d'accueil, Francis Matthey nous renvoie au crédit attribué à la Confédération pour promouvoir l'intégration des étrangers en Suisse. Le Parlement a décidé d'octroyer une somme de 12,5 millions de francs au titre de crédit d'intégration pour 2003. La CFE gère ce crédit régi par les dispositions de l'article 25a de la loi fédérale sur le séjour et l'établissement des étrangers (LSEE). Durant toute la durée du programme éta-

bli pour la période 2001-2003, l'encouragement des possibilités de communication linguistiques et l'apprentissage de la langue d'accueil ont constitué le point fort essentiel. En 2003, de nombreux organismes ont ainsi pu développer et réaliser des offres nouvelles ou complémentaires d'encouragement linguistique orientées vers la vie quotidienne. Près de la moitié de ces cours s'adressaient aux femmes¹. D'après l'évaluation qui a été faite du programme, il existe encore un potentiel d'amélioration en ce qui concerne la garantie de la qualité et la coordination régionale de ces projets. La Commission

Integrationsförderung des Bundes 2001-2003
Gesamtzahl Projekte



3 exemples

Un cours intensif de français pour analphabètes à Fribourg

Formation de base en lecture et écriture pour des personnes ne sachant ni lire ni écrire (ou très peu) mais pouvant communiquer oralement en français. Ce cours de langue est destiné à des adultes peu ou pas scolarisés dans leur pays. Il est ouvert à chacune, quelle que soit sa nationalité; prodigué par des formateurs spécialisés, il se déroule en petits groupes. L'accent est mis sur les propres projets des participant-e-s et sur leur insertion sociale en Suisse.

Un atelier d'écriture à Genève

Projet centré sur l'acquisition de compétences linguistiques, la formation et le développement personnels. Le but est de permettre aux participant-e-s de développer leurs capacités d'expression (écrite et orale). Il s'adresse à des jeunes et des adultes ayant des difficultés en compréhension/expression du français.

Un cours intensifs de français et d'alphabétisation à Lausanne

Cours d'alphabétisation qui a pour objectif l'intégration de toute une population fragilisée par la guerre, les soucis économiques, l'exclusion, la solitude, des problèmes physiques et psychiques. Ceci est rendu possible par une manière différente d'apprendre le français ou/et à lire et écrire dans cette langue. En effet, outre l'acquisition de la langue, le cours a pour but de donner la possibilité d'apprendre ou de réapprendre à travailler dans un groupe très hétérogène, mais aussi de faire nouvelles connaissances, et de créer des liens sociaux.

tentera de combler cette lacune dans le deuxième programme, qui couvre les années 2004-2007. Ce programme accorde à nouveau la priorité à la promotion de la compréhension. Dès lors, les cours de langue orientés sur la vie quotidienne et destinés à des groupes cibles difficilement atteignables demeurent fortement soutenus.

F. Matthey mentionne d'autres activités de la CFE, en particulier l'édition, sous la conduite de son secrétariat, de la revue *Terra cognita*, qui présente l'état de la situation dans les différents domaines concernés². Il souligne à cet égard l'importance de l'information, d'une information "beaucoup plus neutre et surtout plus... loyale (...) pour à la fois informer les autorités politiques, les associations et la population et créer ainsi un climat qui soit quand même un peu plus serein, un peu moins passionnel, qu'il y ait un peu moins de préjugés qu'actuellement". Il conclut cette première partie en définissant son rôle de président: "Mon travail, c'est évidemment de présider les séances, d'organiser le travail, de représenter la Commission à l'extérieur et, en fait, veiller à ce que les propositions que fait la Commission soient suivies par le Secrétariat. (...) Mais le but, et moi j'ai toujours dit ça à mes

gens, *il faut être au front*, moi je veux qu'on soit au front, parce que j'ai toujours appris que c'était au front qu'on gagnait les batailles et pas dans les états-majors! Voilà."

2. L'apprentissage de la langue d'accueil

Jean-François de Pietro, Babylonia: *Du point de vue de votre Commission, quelle est l'importance des questions linguistiques?*

Francis Matthey: Du point de vue de la Commission, et en faisant référence à l'ordonnance, les questions linguistiques ont formé dans ce qu'on a appelé le programme d'intégration 2001 – 2003 le premier... *Schwerpunkt*, donc le premier "point fort" puisqu'il y en a plusieurs, mais c'est le premier. Et puis, dans le nouveau programme, qui couvre 2004 – 2007, c'est à nouveau le premier parce qu'il est évident que c'est d'abord par la langue qu'on peut communiquer et qu'on peut se comprendre avec la population du pays d'accueil. Donc

c'est un élément important de l'intégration, pour nous c'est pas le seul, mais c'est en tout cas le handicap premier que l'on doit essayer de réduire.

Mais on ne veut pas proposer les mêmes cours que la Migros, par exemple, c'est pas notre priorité: nous ce qu'on recherche c'est atteindre des groupes qui ne peuvent pas suivre ce type de cours je dirais officiels, c'est-à-dire des travailleurs qui ont des horaires particuliers, et surtout les femmes...

Par exemple?

Par exemple il y a un projet à Bâle où on enseigne l'allemand à des femmes dans les jardins publics, parce qu'elles viennent avec leurs gosses et, pendant que les gosses jouent, il y a un enseignement³. Mais c'est pas un enseignement au tableau noir, c'est de la *Besprechung*, l'occasion de parler, de les sortir aussi je pense un peu, et surtout de les familiariser avec le langage courant. Parce que, autrement, on ne les atteint pas ces femmes. Les hommes vont beaucoup plus dans le monde du travail, et là les contacts sont naturellement plus fréquents, mais les femmes il est beaucoup plus difficile de les "accrocher". C'est un exemple, il y en a d'autres. Mais c'est donc ce type de public cible qu'on vise.

F. Matthey a le sentiment que l'importance des questions linguistiques est plus grande en Suisse alémanique qu'en Suisse romande: "Ça reste dans les deux parties du pays un élément important, mais je dirais qu'en Suisse alémanique elle est d'autant plus importante qu'il y a le problème du dialecte et du "Schriftdeutsch", si bien que les difficultés que doivent surmonter les migrants sont plus importantes aussi". Mais c'est plutôt le *Hochdeutsch* qui est privilégié dans les cours proposés: "C'est une question d'officialité, et surtout, après, pour l'école, pour les enfants... Et puis toute la presse est quand même en Hochdeutsch, les journaux en

dialecte, il n'y en a pas beaucoup... (...) La langue officielle reste quand même l'élément important. Dans la nouvelle loi sur les étrangers par exemple, une part de notre inquiétude, c'est qu'on va lier la migration ou le renouvellement de certaines autorisations à la langue et à des cours d'intégration, à l'obligation de suivre des cours pour que l'intégration se fasse mieux. Or, le problème c'est qu'on ne met pas en même temps en place le cadre et les moyens pour cela, par exemple par des facilités dans l'organisation du travail."

Ça ressemble un petit peu à la situation au Québec. Mais eux se donnent les moyens. Les entreprises ont des bonus, des baisses d'impôts si elles organisent des cours de français.

Et les entreprises doivent participer. Ici, il n'y a aucune obligation de participer. Les entreprises demandent qu'elles puissent engager du personnel étranger mais sans qu'il y ait une obligation de la part des futurs employeurs de prendre des mesures pour faciliter l'intégration de ces personnes. Dans la loi, ils avaient d'abord pris ça par le côté obligation de créer des places d'apprentissage et ça a été refusé, mais on peut aussi concevoir une contribution ou un fonds qui auraient constitué... une mesure incitative au cas où des employeurs qui bénéficient de permis et de personnel étranger participent quand même à l'effort d'intégration.

Donc, la question de la langue c'est très important?

Important, mais il n'y a pas que ça. Il y a beaucoup d'autres secteurs qui doivent être soutenus du point de vue de l'intégration: la participation aux communautés, la participation aux institutions... La langue, c'est une partie. Car on a aussi vu que pour favoriser l'intégration, un élément fondamental c'est le statut, parce que c'est à travers le statut que l'on reconnaît la possibilité pour le migrant de s'installer, d'avoir une perspective

d'avenir dans notre pays.

Puis ensuite il y a l'école, c'est aussi un élément fondamental. On a vu à travers des études au Tessin, à Genève ou ailleurs que la langue n'est pas l'obstacle numéro un. Il y a deux obstacles, c'est le statut – dont on a parlé – et l'origine sociale. Le milieu social est fondamental, je l'avais déjà vu quand j'étais président de la Commission scolaire à La Chaux-de-Fonds. A l'époque on avait fait une étude sur les classes terminales⁴, on était arrivé, il y a vingt ans de cela, à la même conclusion qu'aujourd'hui: c'est moins la nationalité, l'origine qui est déterminante que le statut social.

3. Le plurilinguisme de la Suisse et les langues d'origine des migrants

Qu'évoque en fait, pour vous, personnellement, l'idée de plurilinguisme? Quelle image avez-vous de toutes ces langues qu'on entend parfois en Suisse ou ailleurs?...

Pour moi le plurilinguisme évoque d'abord la diversité culturelle, c'est-à-dire une richesse et une chance pour notre pays. Il évoque aussi l'ouverture de notre pays au monde.

Plus concrètement?

Concrètement, cela veut dire qu'on vit à travers le plurilinguisme dans une société multiculturelle où il y a parfois une confrontation d'idées, de comportements, ce qui fait que la Suisse doit à la fois se montrer ouverte, tolérante et puis que les gens qui nous rejoignent, qui ont d'autres cultures doivent s'adapter à notre pays. Cela fait partie de l'inscription de la Suisse dans une sorte de mondialisation. Pour moi c'est formidable et fantastique, à la fois les chances que cela représente, les richesses que cela peut signifier et l'exigence, une exigence de respect et de tolérance de part et d'autre – si

l'on veut d'une société qui se complexifie, se diversifie mais en même temps où la connaissance des autres permet de mieux appréhender le monde dans lequel on vit. Pour moi c'est cela.

Qu'en est-il, dans cette perspective, des langues d'origine des migrants?

Pour nous la langue d'origine est importante dans la mesure où c'est elle qui véhicule la communication au sein de la communauté migrante. Hier j'ai reçu les représentants de la langue albanaise, des gens du Kosovo, de l'Albanie, de la Macédoine, qui sont venus nous trouver en disant qu'ils ne sont pas soutenus par leurs pays d'origine, ils essaient d'organiser des cours d'albanais, ils travaillent pour essayer de mieux souder cette communauté linguistique et de l'intégrer. En fait, ces gens sont venus pour chercher du travail ou pendant la guerre; ils pensaient tous qu'ils feraient un moment et qu'ils repartiraient, comme les Italiens des années septante ou soixante, et maintenant ils voient qu'ils feront leur vie chez nous et qu'ils ne vont pas retourner, pour un tas de raisons... C'est pourquoi on espère qu'ils fassent l'effort d'acquiescer la langue allemande, française ou italienne. Mais il ne faut pas exclure et le fait que l'on ne leur enlève pas leur identité à travers la négation de leur langue d'origine est un élément fondamental de l'intégration, contrairement à l'assimilation.

Mais le programme ne prévoit pas de soutenir des cours en langue d'origine...

Que les choses soient claires, le programme ne nous le permet pas, mais c'est favoriser l'intégration que de permettre le maintien de la langue d'origine, en tout cas pendant la première génération et pour des nouvelles communautés, c'est les aider à s'intégrer que de les aider à être chez

nous avec leur langue, parce qu'entre eux, pour la première génération, c'est le véhicule essentiel des liens de leur communauté et c'est aussi avec la maîtrise de leur langue à eux qu'il peuvent le mieux participer à l'effort d'intégration. Pour nous c'est évident. En revanche, au niveau de la Confédération, on ne peut pas soutenir cela par des crédits. Je dirais que c'est aux structures traditionnelles de l'école de le faire. Je demandais précisément hier à mes interlocuteurs si les autorités les soutenaient. De ce côté-là, ils sont satisfaits. Ils peuvent disposer à peu près partout de locaux. Mais, en revanche, ce qu'il n'ont pas ce sont les moyens de rémunérer les professeurs; tout le travail est bénévole, pour toute la Suisse. Et là, en tout cas pour les nouvelles communautés migrantes qui arrivent chez nous, on pourrait aider un peu plus. En aidant, en l'occurrence la culture albanaise, on incite aussi les jeunes à faire autre chose qu'à être dans les rues. C'est aussi une manière de favoriser l'occupation des jeunes à leur propre promotion. C'est presque un élément de lutte contre une sorte de délinquance, de marginalisation, une manière d'assurer plus de sécurité à l'intérieur du pays. Je trouve que c'est structurant.

Vous ne craignez pas, vu les débats actuels, que cela favorise le communautarisme?

Il y a peut-être un principe de précaution... Mais je pense surtout qu'une communauté qui commence à s'installer, comme c'est le cas des communautés de l'ex-Yougoslavie, de toute façon, les gens vivent en communauté, de toute façon ils le font, alors c'est pas de nier la connaissance de leur langue qui favorisera l'éclatement de la communauté! Je crois au contraire que s'ils sont à l'aise entre eux et s'ils ont des relations plus faciles, cela facilitera aussi les relations avec eux. On a connu ces problèmes avec les Italiens, les Portugais, les

Espagnols, ils ont vécu longtemps en communautés, les Cercles italiens, les Cercles portugais, ils étaient même divisés... Ils ont commencé par cela et c'est normal: tu veux te retrouver. Et ces cercles existent toujours, mais cela n'a pas empêché l'intégration. Les Suisses qui vont aux Etat-Unis, ils ont un "Swiss chalet", ils écoutent de la musique populaire, même ceux qui ne l'aiment pas l'écoutent. C'est humain et c'est heureux, donc d'être de quelque part, c'est aussi important dans la vie. Donc je trouve qu'on doit les aider à s'installer chez nous en respectant leur culture. Quand je vois ces quatre personnes qui étaient en face de moi hier, leur préoccupation était précisément de soutenir l'intégration dans ce pays des communautés parlant albanaise à travers un soutien à la langue albanaise. Je ne dis pas qu'on doit payer les cours mais quand j'entendais cela, je pensais qu'on pourrait les soutenir dans l'organisation de leur travail. Tout est volontaire, bénévole, et ils disaient "comment voulez-vous qu'on fasse, un de Berne, un de Genève, un de Zürich, un de Trogen, il faut qu'on se réunisse. On organise tout ça et on n'a rien...". Alors s'il y avait un soutien partiel et même temporaire, ça pourrait durer 4-5 ans, le temps de mettre au point quelque chose, je pense que ce serait positif pour le pays.

4. Des actions auprès des Suisses: dans les entreprises, dans les écoles...

Les mesures dont on vient de parler concernent les communautés migrantes. Mais ne devrait-on pas agir aussi auprès de la population suisse? C'est essentiellement l'école qui joue un rôle fondamental, et puis les employeurs. Ils pourraient jouer aussi un rôle dans l'intégration et dans une meilleure vie commune, si l'on veut appeler ça comme ça. Parce que c'est quand même dans le monde du travail

que l'on ressent une certaine concurrence entre la Suisse et l'étranger, c'est dans le monde du travail qu'il y a quand même un certain nombre d'obstacles à la promotion de l'individu, qu'il y a un certain nombre de discriminations, et je pense que le monde du travail a vraiment de gros efforts à faire, notamment à travers les services du personnel et autres. Il y a des entreprises qui sont sensibles à cela, on en a recensé quelques-unes. Migros, par exemple, a fait pas mal d'efforts du point de vue de l'intégration de l'étranger dans l'entreprise et dans la formation aussi. Mais il y a quand même malheureusement un trop gros désintérêt.

Oui, mais concrètement, quelles actions pourrait-on lancer?

J'espère qu'on pourra mettre sur pieds le "Prix de l'intégration" pour pouvoir précisément mettre en évidence un certain nombre d'initiatives en faveur de l'intégration. Un *label*, quelque chose qui dise "Voilà, cette commune, cette entreprise a fait un ef-



La Mezquita di Cordoba.

fort...". Il y a dans le canton de Neuchâtel le prix *Salut l'étranger*. Mais je souhaiterais qu'on fasse une sorte de prix au niveau national, afin de donner des impulsions.

Un peu comme le Label du bilinguisme à Biel/Bienne! D'autres choses encore?

Dans les entreprises, ce serait bon aussi qu'on promeuve par exemple quelqu'un qui parle albanais et suisse. Au niveau d'un service du personnel, s'il y a dans une entreprise quelqu'un qui peut coacher des étrangers et les suivre dans leur langue, je trouve que ça ce serait un élément à mon avis fondamental de l'intégration.

Des sortes de médiateurs professionnels?

Voilà, si vous voulez... Bon si on va parler de médiateur dans les entreprises, ils vont nous rire au nez, donc il faut parler... dans l'enseignement ou ailleurs on parle aussi de *mentoring*, j'entends qu'il y ait un coach et ça ce serait très important.

Donc de donner ainsi une valorisation aux connaissances linguistiques dans ces langues. Vous pensez en fait que l'industrie suisse aurait tout avantage à avoir des russophones, des sinophones?...⁵

Mais aujourd'hui ça ne se fait pas...

Comment voyez-vous le problème pour l'école? On observe par exemple des pressions pour séparer les élèves suisses des autres...

Parce qu'on a dit que de la proportion d'étranger dépendait le niveau de formation. Ça a été la conclusion immédiate de PISA, ce qui est tout faux! Il y a des pays multiculturels qui réussissent et où tout le monde progresse. C'est donc faux, mais ça a été la conclusion immédiate. Alors c'est là

que, à mon avis, il faut faire un travail je dirais *de fourmi* pour faciliter la cohabitation, ce *vivre ensemble* dont on se gargarise mais pour lequel, en définitive, peu de monde s'engage véritablement.

Pour le moment, la diversité linguistique n'est pas reconnue, même dans les écoles. Diverses études ont montré que les gens qui viennent des pays du nord, les Français, les Allemands et les Autrichiens ont souvent une meilleure réussite scolaire que les Suisses. Les Italiens, les Espagnols ont à peu près la même réussite que nous. En revanche, les Turcs, les Portugais et les élèves d'ex-Yougoslavie viennent en dessous. Je ne pense bien sûr pas que ces enfants sont moins intelligents, simplement ils ont plus de difficultés dans leur milieu familial et on ne reconnaît pas qu'ils savent des langues différentes des nôtres. Cela devrait être valorisé, ça ne se fait pas. On ne peut bien sûr pas demander à tous les enseignants d'apprendre l'albanais, c'est pas possible. Mais on devrait quand même tenir compte du fait que les gens parlent une autre langues... Ça se fait peut-être, tout ne se dit pas...

A Genève, je connais une initiative intéressante. Une fois par mois, les enseignants de langues et cultures d'origine font quelque chose pour tous les élèves, pas seulement ceux de leur langue. J'ai assisté à une séance donnée par une prof d'espagnol qui commence à raconter une histoire en espagnol à tous les élèves, et ils comprennent! Bon évidemment, c'est simple, elle utilise des gestes, il y a un savoir faire... Mais il y a les élèves suisses et ils écoutent, ils essaient de comprendre⁶...

Ça c'est formidable comme expérience. Mais il faut que ce soit des gens soit du pays, soit de la langue d'origine mais installés chez nous qui prennent le temps, qui acceptent de travailler, souvent sans rémunération...

5. Pour conclure?...

Je reste convaincu, en matière d'intégration linguistique ou autre, que l'essentiel se fait au niveau du vécu quotidien, de l'habitat. Il y a le travail et il y a l'habitat. Et c'est pourquoi, l'année prochaine, nous allons consacrer notre Journée nationale, notre thème national, à l'habitat, au logement, etc, pour voir comment on peut avoir plus d'équilibre dans l'occupation des quartiers entre les Suisses et les étrangers, éviter cette ghettoïisation comme dans les grands ensembles français. Comment on peut, à travers des manifestations, des fêtes ou autres, organiser des choses *ensemble*, pas par les albanais d'un côté, les Suisses de l'autre... L'idée est donc de faire l'état de la situation, de voir les obstacles qu'il y a à l'intégration, les éventuelles formes de discrimination, et, précisément dans l'idée d'un *vivre ensemble*, comment on peut faire que les populations suisses et étrangères se comprennent mieux. C'est pour cela que, dans le programme d'intégration, il y a un nouveau point fort qui n'était pas compris dans celui de l'année passée, c'est de faciliter la *cohabitation*.

Notes

¹ 149 offres, pour une somme globale de 4,5 millions de francs.

² Cf. Terra cognita, Revue suisse de l'intégration et de la migration, éditée par la CFE: no 1/2002: Welche Kultur / Quelle culture?; no 2/2003: Bildung / Formation; no 3/2003: luvrar / arbeiten / travailler / lavorare; no 4/2004: einbürgern / naturaliser. Cf. également le site de la revue: www.terra-cognita.ch.

³ Cf. projet "Lernen in Park".

⁴ Classes secondaires qui regroupent les élèves les plus en difficulté.

⁵ Cf. article de F. Grin, ici-même.

⁶ Cf. texte d'Elisabeth Zurbruggen, ici-même.

Interview réalisée par Jean-François de Pietro

Transcription: Jean-François de Pietro et Doris Penot

L'intégration linguistique des immigrants en terre francophone

Recommandations des Organismes linguistiques de la Communauté française de Belgique, de France, du Québec et de Suisse romande

En décembre 2001 s'est tenu à Neuchâtel un Séminaire sur *l'intégration des migrants en pays francophone*. Ce séminaire découlait d'une initiative des organismes linguistiques des "pays et régions francophones du nord", à savoir le *Conseil supérieur de la langue française* et le *Service de la langue française de la Communauté française de Belgique*, le *Conseil supérieur de la langue française* et la *Délégation générale à la langue française et aux langues de France*, le *Conseil de la langue française* et l'*Office de la langue française du Québec*, la *Délégation à la langue française de Suisse romande*. Il a réuni une quarantaine de spécialistes, universitaires, administratifs ou politiques des quatre pays et abouti à l'élaboration de 6 recommandations qui ont été adoptées par l'ensemble des organismes susmentionnés puis entérinées par leurs autorités respectives¹.

Par cette initiative, les organismes francophones concernés – dont le mandat, par définition, porte essentiellement sur des questions linguistiques à propos du français – souhaitaient confronter la manière dont chacun d'entre eux aborde la question des "autres" langues présentes sur leur territoire en raison des migrations importantes que nos sociétés connaissent aujourd'hui ainsi que les conséquences, en termes d'intégration et d'identité des populations immigrées, des politiques qu'ils poursuivent.

Loin de se limiter à une politique de défense de la langue française, ces organismes ont fait ainsi le choix d'aborder plutôt ces questions de politique linguistique – et sociale – dans

une perspective qu'on pourrait qualifier d'"écologique" (Calvet 1999). Ils sont partis d'un double constat:

- la nécessité, dans les pays et régions francophones, de faire de la langue française une *langue d'accueil* pour l'ensemble des citoyens, une langue qui soit le fondement du lien social et civique;
- la nécessité de faciliter aux migrants l'intégration dans la vie publique et sociale et de garantir à leurs enfants l'accès à l'ensemble des filières scolaires.

La maîtrise de la langue est un facteur important et bien reconnu d'intégration réussie. Mais elle doit aussi s'accompagner – en tenant compte des circonstances propres à chacun des quatre pays – d'une reconnaissance des compétences linguistiques préalablement acquises par les migrants dans leur(s) langue(s) d'origine. C'est dans l'articulation de ces deux dimensions, accueil et soutien en français ET reconnaissance des compétences initiales, que réside l'originalité et la nouveauté des positions adoptées dans le cadre de ce colloque. Ces positions sous-tendent par conséquent les recommandations qui ont été adoptées à la fin du colloque et qui s'inscrivent sur trois axes:

- une conception de la langue française, comme langue commune, qui doit sous-tendre la politique linguistique en ce domaine;
- des mesures à prendre afin de favoriser l'apprentissage du français par l'ensemble des migrants;
- la place et le statut qui doivent être octroyés aux langues d'origine des migrants.

Les Actes de ce colloque vont paraître prochainement. Mais ce sont les recommandations qui en sont issues que nous souhaitons faire connaître ici, afin de présenter ce que pourrait être une politique de la langue volontariste, soucieuse d'intégration, tout en étant ouverte à la diversité des langues.

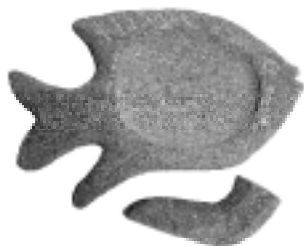
Les recommandations²

1. Statut de la langue française

Dans les quatre pays et régions concernés, le français est la *langue commune*, seul ou en conjonction avec d'autres langues. Quel que soit son statut pour chaque individu (langue maternelle, langue seconde ou étrangère), il est l'affaire de tous et constitue le vecteur de la vie civique. En conséquence, il importe de donner aux personnes nouvellement arrivées la possibilité d'acquérir une maîtrise satisfaisante de cette langue, maîtrise qui est indispensable à la vie civique.

2. Cibler les actions linguistiques

A cette fin, il est recommandé d'œuvrer prioritairement dans le domaine scolaire et dans le monde du travail. Mais il est également nécessaire de déployer d'autres moyens pour atteindre certaines populations qui, trop souvent, échappent aux services offerts par la société d'accueil, notamment des femmes ou des mères au foyer.



3. Faciliter l'accès aux services

Parallèlement il importe de faciliter dans la mesure du possible, à ceux qui maîtrisent encore insuffisamment le français, l'accès aux principaux services auxquels ils ont droit.

Pour ce faire, un effort doit être entrepris dans deux directions:

- rendre accessibles les textes administratifs rédigés en français et qui ont une incidence sur la vie quotidienne, notamment en suivant les règles aujourd'hui connues de rédaction compréhensible;
- favoriser l'instauration de médiateurs dans le cadre de certains services, médicaux et juridiques par exemple.

4. Construire le français comme langue commune

Le français joue à l'école un rôle central. A ce titre, il doit faire l'objet d'une attention particulière, notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés linguistiques oblitérant leur accès aux savoirs enseignés.

Cette situation du français comme "langue de l'école" ne représente pas nécessairement une évidence acquise pour tous: en conséquence elle doit être l'objet d'une prise de conscience, d'une construction réfléchie et d'une didactique spécifique.

5. Prendre appui sur les connaissances langagières des élèves

Tout apprentissage bien conçu doit prendre appui sur les connaissances acquises au préalable par les élèves. L'apprentissage de la langue française ne saurait se réaliser favorablement si la compétence en langue d'origine des élèves est ignorée ou déniée. Dans une perspective socio-professionnelle, la diversité des connaissances linguistiques constitue d'ailleurs, tant pour l'individu que pour la société, un atout qui n'est pas à négliger. Dans cette optique, il est recommandé:

1) de favoriser les démarches didactiques qui respectent et mettent en valeur les connaissances linguistiques de chacun (perspective comparative, démarches d'éveil et d'ouverture à la diversité linguistique, etc.);

2) de mettre en œuvre des mesures pour éviter, là où ils existent, une marginalisation de fait des cours de langues et cultures d'origine.

6. Reconnaître les connaissances langagières des élèves

Parallèlement, il importe de réfléchir, en fonction des situations propres aux différents pays, aux moyens de reconnaître, au plan curriculaire, les compétences des élèves dans leur langue d'origine.

Notes

¹ En Suisse, la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a pris acte de ces recommandations en date du 20 septembre 2002. Elle les a transmises à sa conférence des chefs de service pour examen et propositions éventuelles ainsi qu'aux services cantonaux des étrangers pour information.

² Les recommandations originales sont en fait précédées d'un texte de présentation proche de l'introduction proposée ici. Cette partie a toutefois été adaptée afin de prendre en compte le contexte général du numéro.

Bibliographie

CALVET, L.-J. (1999): *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon.
DE PIETRO, J.-F. [Ed.] (à paraître): *L'intégration linguistique des immigrants en pays francophone*. Editions LEP.

Jean-François de Pietro

Collaborateur scientifique à l'IRD, membre de la Délégation à la langue française de la Suisse romande, membre du comité de rédaction de la revue *Babylonia*.

François Grin
Genève

Sur la rentabilité des langues de l'immigration

Der Autor geht eine Frage an, der üblicherweise keine Beachtung geschenkt wird, weder in den Arbeiten zur Migration noch in ökonomischen Studien. Es werden die wichtigsten Resultate einer Pilotstudie vorgestellt, welche in den Kanonen Vaud, Genf und Neuchâtel zum Wert des Italienischen und des Türkischen als Immigrantensprachen durchgeführt wurde. Die Studie zeigt, dass diese Sprachen neben dem symbolischen Wert für ihre SprecherInnen auch einen Einfluss auf das Einkommen in bestimmten Nischenbranchen haben könnten. Auf jeden Fall weisen die Resultate auf die Notwendigkeit hin, die Integrationspolitik kritisch zu hinterfragen und fordern zur Durchführung von differenzierteren Studien auf. (Red.)

Soulever la question de la rentabilité des langues de l'immigration c'est, presque inmanquablement, s'écarter des sentiers battus. En effet, la littérature, dans les différentes disciplines concernées, reste quasi muette sur le sujet.

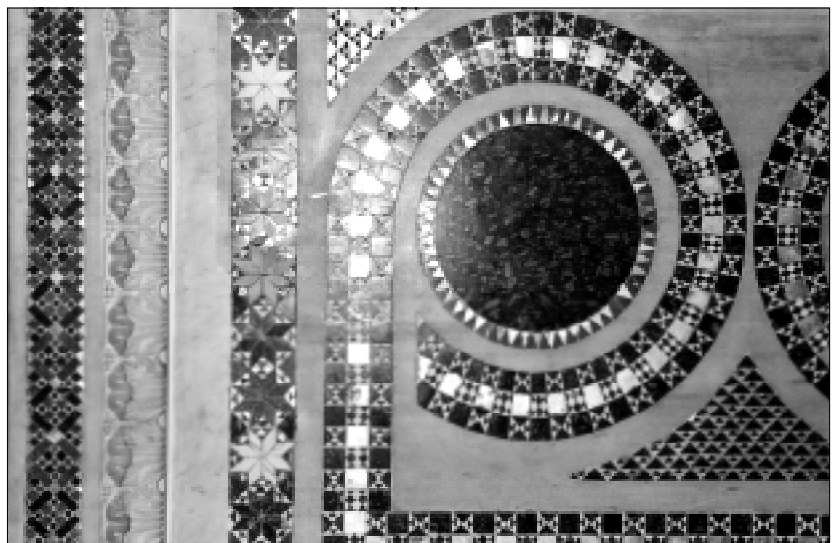
D'un côté, il existe des travaux de sociolinguistique ou de linguistique appliquée qui rendent compte de l'utilisation par des migrants de leurs langues d'origine dans le cadre de leur activité professionnelle. Cependant, ces travaux n'ont pas pour autant vocation à poser la question de la rentabilité économique des compétences linguistiques mises en œuvre, ni à la mesurer.

De l'autre côté, l'imposante littérature en économie de la migration ne traite pour ainsi dire jamais de langue, y compris quand il est question d'"ethnic economy": on s'y interroge surtout sur les motivations (économiques) de l'émigration ou sur les effets de l'immigration sur diverses varia-

bles économiques dans le pays d'accueil: emploi, salaires, croissance, dépenses publiques, etc.

Enfin, même dans la spécialisation, pourtant plus ciblée, de l'économie des langues, les langues de l'immigration sont en général omises. Ainsi, s'il existe de nombreux travaux économétriques sur les déterminants linguistiques des revenus des migrants (sur la base de données canadiennes, états-uniennes ou australiennes), la seule langue prise en compte est, en général, la langue dominante ou officielle du pays d'accueil. Les auteurs concluent — ce qui n'est pas une grosse surprise — que les migrants qui maîtrisent la langue du pays d'accueil gagnent plus (à formation et expérience proportionnelle similaire) que ceux pour lesquels ce n'est pas le cas.

À ma connaissance, ce n'est qu'au Canada et en Suisse que l'on a tenté d'estimer la valeur des langues de l'immigration sur le marché du travail



Decorazioni musive arabeggianti nella cattedrale di Monreale.

du pays d'accueil, traitant donc la compétence dans ces langues comme un élément de capital humain. Toutefois, si l'on dispose, au Canada, de données de recensement qui couvrent l'ensemble des langues de l'immigration, on n'a en Suisse qu'une étude pilote sur les personnes *originaires* d'Italie et de Turquie (dont un quart de personnes ayant obtenu la naturalisation suisse) dans trois cantons romands: Vaud, Neuchâtel et Genève. Dans la suite de cette brève note, je rends compte des résultats principaux de cette recherche.

Tout en gardant à l'esprit qu'en raison de la taille modeste de l'échantillon recueilli (n = 800), les résultats doivent être considérés comme indicatifs, on relèvera les points suivants:

1. On peut observer une présence marquée des langues d'origine dans la vie professionnelle, et elles sont utilisées régulièrement dans des situations variées;
2. on observe souvent une relation brute positive (c'est-à-dire en termes de revenus moyens, sans variables de contrôle) entre les compétences en langues d'origine et le revenu du travail;
3. il existe aussi une relation généralement positive entre le revenu moyen et l'utilisation des langues d'origine;
4. par contre, on ne trouve plus de relation significative entre langue d'origine et revenu après contrôle statistique d'autres déterminants du revenu du travail;
5. une enquête qualitative complémentaire révèle la présence (notamment chez les personnes originaires de Turquie) de stratégies individuelles délibérées de développement des compétences en langue d'origine et de valorisation de celles-ci dans l'activité professionnelle;
6. l'utilisation des langues d'origine dans la vie professionnelle est vécue par de nombreux répondants à l'enquête qualitative (notamment

parmi ceux originaires de Turquie) comme un élément valorisant sur le plan symbolique;

7. les compétences en langues d'origine ont, dans plusieurs cas, influencé la nature des tâches effectuées, les profils de poste et les trajectoires professionnelles;
8. il y a lieu de penser que les langues peuvent présenter une valeur salariale dans certaines *niches* spécifiques. La taille modeste de l'échantillon recueilli en Suisse romande empêche toutefois de confirmer statistiquement, mais cet aspect justifie une étude plus approfondie dans ce sens avec un volume de données plus important;
9. en matière de politique d'intégration, l'encouragement au maintien des compétences en langues d'origine peut donc constituer un facteur favorable, car celles-ci permettent: (i) une auto-représentation meilleure et un sens plus marqué de sa propre valeur et de la légitimité de son identité, y compris linguistique; (ii) dans certains cas, l'accès à des tâches mieux ciblées et adaptées aux compétences spécifiques des agents (permettant à ceux-ci d'être, "économiquement", plus productifs);
10. on retrouve ici les hypothèses issues d'un modèle théorique comparant les retombées, sur le plan économique, d'une politique d'intégration "différentielle" (permettant, voire encourageant le maintien des spécificités) par rapport à une intégration "assimilationniste" (qui gomme ou élimine ces spécificités).

À l'heure actuelle, si le champ d'investigation que constitue la valeur économique des langues de l'immigration reste donc peu exploré, il est fort probable qu'à la faveur de recherches plus poussées, il se révèle fertile et riche d'enseignements.

Pour en savoir davantage

BORJAS, G. (1999): *Heaven's Door: Immi-*

gration Policy and the American Economy. Princeton, Princeton University Press.

Un survol des effets économiques de l'immigration, appliqué aux Etats-Unis, mais sans mention de la valeur des langues de l'immigration.

CHISWICK, B. / MILLER, P. (1995): *The endogeneity between language and earnings: international analyses.* Journal of Labor Economics, 13, p. 119-131.

Un article économétrique sur la valeur de la langue du pays d'accueil (l'anglais) aux USA, au Canada et en Australie.

GRIN, F. / ROSSIAUD, J. / KAYA, B. (2000): *Les langues de l'immigration au travail. Vers l'intégration différentielle?* Rapport au Fonds national suisse de la recherche scientifique, PNR 39, Berne/Genève.

Un des rares travaux à poser la question de la rentabilité salariale et de l'utilisation des langues de l'immigration sur le marché du travail du pays d'accueil. On trouvera un résumé de ce rapport dans: GRIN, F. / ROSSIAUD, J. / KAYA, B. (2003): *Langues de l'immigration et intégration professionnelle*, in: WICKER, H.-R. / FIBBI, R. / HAUG, W. [eds]: *Les migrations et la Suisse.* Zürich, Seismo, p. 404-433.

François Grin

dont les recherches portent principalement sur l'économie des langues et des politiques linguistiques, est professeur d'économie à l'École de traduction et d'interprétation (ETI) de l'Université de Genève et Directeur-adjoint du Service de la recherche en éducation (SRED). Contact: francois.grin@eti.unige.ch.

Salih Akin
Rouen

Comment ne pas nommer une langue?

Le cas du kurde dans le discours juridique turc

Der nebenstehende Beitrag handelt von den Schwierigkeiten, die sich bei der Benennung des Kurdischen als Sprache in juristischen türkischen Texten stellen. Diese Schwierigkeiten gehen zurück auf die Politik der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts, als man versuchte, die Existenz der in der Türkei lebenden Kurden als ethnische Gruppe zu leugnen und dies durch eine strenge sprachliche Reglementierung zu untermauern. Auch heute noch kommt der Name des Kurdischen und seiner Sprecher in türkischen Gesetzestexten nicht vor. So wird die sprachliche und kulturelle Realität von mehr als 15 Millionen Bürgern ausgeblendet, für die Kurdisch Muttersprache und Kommunikationsmittel geblieben ist - eine Strategie sowohl des Ausschlusses als auch der Gleichmachung, die trotz einer gewissen Liberalisierung der türkischen Sprachenpolitik in den letzten Jahren noch keine Wirkung in der Praxis zeigte und es den Kurden z.B. weiterhin nicht erlaubt, ihre Sprache innerhalb des öffentlichen Bildungswesens zu lehren und zu lernen.

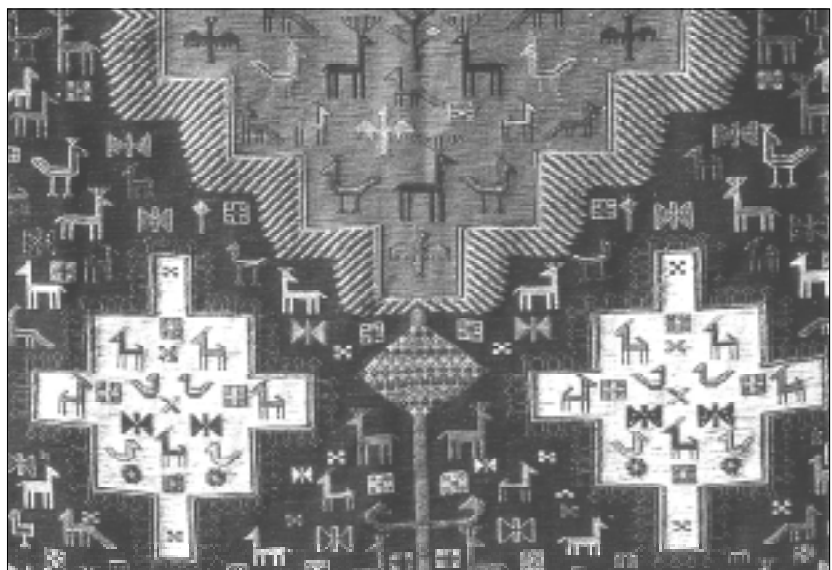
L'une des fonctions essentielles du nom est de rendre présents les objets du monde, de les porter à l'existence. S'il est difficile d'envisager un objet sans nom, puisque tout tend à être nommé dans le réel, il est impossible de concevoir un nom sans l'objet qu'il sert à désigner: le nom est toujours le nom de quelque chose. De par son existence, il catégorise et renvoie à un segment du réel, en servant de médiation entre le monde et le langage. Dans ce rapport dialectique, l'usage du nom revêt bien entendu une importance particulière: dire le nom d'un objet revient à en reconnaître l'existence, à lui faire une place dans l'ensemble des segments constitutifs du réel. Inversement, ne pas dire le nom et l'éviter traduisent un rapport conflictuel à l'égard de l'objet qu'il sert à nommer.

La situation de la langue kurde en Turquie est à cet égard exemplaire: le

discours officiel turc ne reconnaît tout simplement pas la langue de plus de 15 millions de citoyens, pas plus qu'il ne reconnaît l'existence du nom de ces citoyens. Il s'agit peut-être d'un cas unique au monde, où le nom est placé au centre d'une lutte acharnée entre un pouvoir obstiné à ne pas reconnaître le kurde et d'autre part le mouvement mené par les Kurdes pour faire reconnaître leurs droits linguistiques et culturels fondamentaux.

Une politique de dénégation ethnique

Cette épineuse situation s'enracine dans le projet de dénégation de l'existence des Kurdes en Turquie dans les années 1920. Les premières manifestations de cette politique ont laissé apparaître l'importance cruciale de sa



Particolare di un tappeto Kilim kurdo.

composante langagière. Ainsi, en interdisant les écoles, les associations et les publications kurdes, un décret-loi publié le 3 mars 1924 prohibe en même temps l'emploi des termes "Kurdes" et "Kurdistan" dans toutes les publications comme dans l'usage quotidien. Cette censure-interdiction s'inscrit évidemment dans la vertigineuse illusion qu'en supprimant le nom d'une chose, on peut, à plus ou moins longue échéance, supprimer la chose elle-même. Elle a, comme on s'en doute, posé d'inextricables difficultés langagières aux autorités turques, en mettant au premier plan la question de la mise en mots d'une réalité jusque-là reconnue comme telle et désormais frappée de non-dit. Comment, en effet, désigner des entités ethniques et toponymiques sans utiliser leur dénomination, surtout quand l'idéologie officielle dénie leur existence même? Pour reprendre une expression de B. Gardin (1988), le "devoir dire" de la réalité kurde a mis en évidence qu'une dénégation ethnique ne peut pas ne pas se manifester dans les productions langagières. Manifestations linguistiques de l'autre en discours, les hétéro-désignations "Turcs montagnards" et "Anatolie de l'Est", mises en circulation, au début des années trente, pour faire référence respectivement au peuple et au territoire kurdes, ont été ainsi les premières à témoigner de cette nécessité de dire l'existence d'une altérité, au niveau même de son déni. Dire autrement, en effet, est encore une façon de dire, dans le gommage des noms frappés d'interdit.

Comment désigner la langue kurde dans le discours juridique?

Ainsi, la principale stratégie a consisté à éviter le terme "kurde" comme désignant des Kurdes, de leur territoire et de leur langue. Mais la forte fréquence de ce terme dans les mouvements et publications kurdes a con-

Kurde- *kurdi*

- Famille: langue iranienne (famille indo-européenne)
- Localisation: Iran, Iraq, Syrie, Turquie, Arménie
- Nombre de locuteurs: environ 25 millions; en Suisse 7531 personnes mentionnent le kurde comme langue principale dans le dernier recensement fédéral (2000)
- Système d'écriture: en Syrie, Irak et Iran, le kurde s'écrit dans une variante de l'alphabet arabe; en Turquie en alphabet latin et en Arménie en alphabet cyrillique.

Le kurde fait partie de la famille des langues indo-européennes, plus particulièrement de la famille des langues iraniennes. Dans cette dernière famille, on trouve aussi, outre le *persan* (*oufarsi*): l'*ossète* parlé dans le Caucase central, le *baloutche*, parlé dans le sud-est iranien et au Pakistan, le *pashto* ou *poshtou* parlé en Afghanistan et au Pakistan, le *dari* et le *tadjik*, variétés dialectales du persan parlées respectivement en Afghanistan et au Tadjikistan, etc.

La parenté entre ces langues iraniennes peut être comparée à celle des langues latines entre elles.

On distingue deux grandes variantes de kurde: le *kurmanji* parlé par environ 16 millions de personnes (principalement en Turquie) et le *sorani* parlé par environ 9 millions de locuteurs (principalement en Irak et Iran). Dans tous les pays où il est parlé, le kurde – langue de minorité – peine à se faire reconnaître².

duit les autorités turques à changer de stratégie dénominative: au lieu de nier littéralement le terme devenu tabou, il vaut mieux se l'approprier. *Chassez le naturel, il revient au galop!* Cette tactique qui consiste à sauver ce qui peut l'être s'est traduite dans le cas du kurde par un changement de son sens dans certaines publications scientifiques turques: son emploi a été assorti de procédés de déculturation. Comme dans beaucoup de situations diglossiques, le nom de la langue stigmatisée est associée aux valeurs naturelles: elle est représentée comme un produit de la terre et non comme un produit humain culturellement élaboré. C'est ce qu'effectuent, par exemple, les travaux étymologistes présentés dans un ouvrage scientifique collectif ¹:

En cosaque, qui est un dialecte turc, le mot "kurde" signifie "tas de neige épais"; "Kürtük" "neige fraîche"; en turc de Sor, "kurde" signifie "avalanche"; chez les Tarançi, "neige fraîche"; en tatar de Kazan, "Kört" signifie "tas de neige"; en Çuvaşça, "kurde" signifie "saillie en forme d'auvent que la neige forme à la montagne" ou bien "entassement de neige"; en ouïgour, "körtük"

signifie "mer de neige ou désert de neige"; chez les Teleüt, "körtük" signifie "tas de neige"; chez les Soyon, "Körtük ou hörtük" "tas de neige"; chez les Karakirgiz, "Körtük ou kürkü" désignent "un tas de neige"; chez les Yakut, "kürçük" signifie "tas de neige". Le terme "kurde" est même passé chez les Çermis d'origine finnoise avec la même signification.

On constate que, cessant d'être tabou, le terme "kurde" est ainsi évidé de tous les sèmes qui pourraient se référer à l'existence d'un peuple et d'une langue. Toutefois, cette émergence du terme "kurde" dans le discours scientifique turc n'a pas affecté le discours juridique. En dépit de l'existence de nombreuses lois linguistiques dont les dispositions en ont fait un véritable arsenal juridique et une base légale à l'interdiction de la pratique écrite et orale et de l'enseignement du kurde, le terme "kurde" a été à chaque fois évité. C'est ainsi que dans le texte d'une loi adoptée en 1983, la volonté de ne pas nommer les choses par leur nom débouche sur la stratégie d'inclusion / exclusion pour désigner le kurde.

La langue maternelle des citoyens turcs.

Article 3: La langue maternelle des citoyens turcs est le turc.

Il est interdit:

a) d'utiliser comme langue maternelle d'autres langues que le turc et de se livrer à toute activité visant à la diffusion de ces langues.

(*article 3 de la loi n° 2932 relative aux publications en d'autres langues que le turc adoptée en 1983*)

Alors que peu d'Etats précisent aussi explicitement le droit à la langue, en tant que droit fondamental de parler ou de comprendre la langue de son choix, le législateur turc prend le soin ici de préciser la langue maternelle des citoyens turcs. En réalité, sous prétexte de réglementer les publications en d'autres langues que le turc, cette disposition adoptée à la suite du coup d'Etat militaire du 12 septembre 1980 érigeait ainsi le turc en *langue maternelle des citoyens turcs*. Les Kurdes vivant en Turquie étant citoyens de ce pays, ils devaient ainsi abandonner l'apprentissage et la transmission de leur langue maternelle et adopter le turc. Compte tenu de son caractère absurde et oppressif, cette loi a été abrogée en 1991.

Depuis quelques années, sous la pression de l'Union européenne, à laquelle la Turquie souhaite adhérer, des réformes en matière de libéralisation politique et linguistique sont mises en place dans ce pays. Ces réformes ont pour objectif de permettre aux Kurdes d'apprendre et d'enseigner leur langue maternelle dans les structures éducatives, ce qui leur est encore interdit. C'est ainsi que des aménagements ont été apportés aux nombreux articles de la législation turque. Mais conformément à la stratégie officielle d'évitement du terme "kurde" dans les textes de loi, le nom de la langue n'est pas mentionné. Dans les lois adoptées par le Parlement turc le 3 août 2002, le nom du kurde n'apparaît pas:

Aucune autre langue que le turc ne peut être enseignée aux ressortissants turcs

comme langue maternelle. Mais, pour l'apprentissage des différentes langues et dialectes que les citoyens turcs utilisent traditionnellement dans leur vie quotidienne, des cours privés peuvent être mis en place à condition d'être conformes aux dispositions de la loi n°625 relative aux instituts d'enseignement privés du 8.6.1965. Ces cours ne peuvent pas être contraires aux principes fondamentaux de la Constitution, à l'intégrité indivisible de l'Etat, du pays et de la nation.

(*L'alinéa 1 de l'article 2 de la loi n° 2932 relative à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères et des différentes langues et dialectes des citoyens turcs*)

L'adoption de cette loi, comme de beaucoup d'autres en matière de liberté d'expression, a été saluée en Europe: les médias européens ont présenté ces lois comme l'octroi des droits culturels et linguistiques à quelque 15 millions de Kurdes de Turquie. Or, un examen rapide montre que le texte de loi ne reconnaît pas officiellement le kurde. Il se limite à des formulations au contenu flou et vague, évitant une nomination directe. C'est le contexte sociopolitique qui permet de voir une mention sous-entendue du kurde dans le texte de loi (*des émissions peuvent être conçues dans les différentes langues et les différents dialectes que les citoyens turcs utilisent dans leur vie quotidienne*). Si ces formulations floues et hésitantes reconnaissent implicitement la présence en Turquie d'autres langues et cultures que la langue et la culture turques, progrès considérable dans un pays forgé sur une interprétation draconienne de la conception jacobiniste de l'Etat-nation, nous sommes encore loin d'une reconnaissance explicite de la langue kurde.

Les enjeux liés à la nomination des langues sont donc multiples et complexes. Nommer, c'est catégoriser, faire exister, construire. Nommer, c'est instituer socialement et politiquement. Ainsi que le constate P. Sériot, à partir du moment où une langue a un nom,

elle devient un objet homogène, non plus un ensemble dans un diasystème, mais objet de politique linguistique, d'éducation, enjeu de la constitution d'un Etat-nation (1997, p.167).

Notes

¹ Prof. Dr. Bahaddin ÖGEL, Prof. Dr. Hakki Dursun YILDIZ, Prof. Dr. M. Fahrettin KIRZIOGLU, Prof. Dr. Mehmet ERÖZ, Prof. Dr. Bayram KODAMAN, Maître de Conférences M. Abdulhalük ÇAY, *Türk Milli Bütünlüğü İçerisinde Dogu Anadolu* [L'Anatolie de l'Est à l'intérieur de l'intégrité nationale turque], Institut de la Recherche de la Culture Turque, 1985, Ankara, p.63.

² Dans la loi fondamentale qui a été adoptée en mars 2004 par le Conseil de gouvernement provisoire irakien, le kurde et l'arabe seront les deux langues officielles de l'Irak.

Références bibliographiques

- AKIN, S. (1997): *Désignation d'une langue innommable dans un texte de loi: le cas du kurde dans les textes législatifs turcs*, in: *Le nom des langues. Les enjeux de la nomination des langues*, sous la direction d'Andrée TABOURET-KELLER, Louvain-La-Neuve, éd. Peeters, pp.69-79.
- AKIN, S. (1997): *Le kurde: formes de survivance d'une langue interdite*, Actes du XVIème Congrès International des Linguistes, Oxford, Elsevier.
- AKIN, S. (2000): *Ne dites pas 'kurde', dites 'citoyen turc'*, Mots, 64, pp.130-135.
- GARDIN, B. (1988): *Le dire difficile et le devoir dire*, DRLAV, 39, pp.1-20.
- SEROT, P. (1997): *Le cas du macédonien: faut-il nommer les langues*, in: *Le nom des langues. Les enjeux de la nomination des langues*, sous la direction d'Andrée TABOURET-KELLER, Louvain-La-Neuve, éd. Peeters, pp.167-190.

Salih Akin

Salih Akin, maître de conférences en sciences du langage à l'Université de Rouen (France). Membre du Laboratoire DYALANG (Dynamiques Sociolangagières) associé au CNRS. Recherches sur la description linguistique et la situation sociolinguistique du kurde, l'analyse du discours, la nomination et les noms propres.

Sabrina Antorini Massa
Lugano

La città di Lugano nuova realtà multiculturale

Lugano hat kürzlich die Stadtgrenzen erheblich erweitert. Die dazu gestossenen Gemeinden lassen die Bevölkerung von 29'000 auf 52'000 Einwohner anschwellen. Der ausländische Anteil der Bewohner ist aber beinahe identisch geblieben und beträgt 37%, wovon 20% aus Italien stammen und der Rest hauptsächlich aus den balkanischen Ländern, aus Deutschland, Portugal, Spanien und der Türkei. Entgegen den Tatsachen herrscht in der Bevölkerung die Meinung, die Ausländer hätten in den letzten Jahren stark zugenommen. Dieser Eindruck ist wesentlich auf zwei Faktoren zurückzuführen: einerseits die starke Differenzierung der Herkunft der Ausländer, andererseits der Umstand, dass im Gegensatz zu früher, heute die ganzen Familien einreisen. In einer Umfrage haben 71% der Ausländer behauptet, sie fühlen sich wie zu Hause und nur 1.7% beklagt sich über intolerantes Verhalten. Was die Beherrschung der Ortssprache anbelangt, wurde festgestellt, dass die Hälfte der Ausländer keine Sprachkurse besucht hat, meist aus Zeit- und Kostengründen. Die Stadt hat neuerdings ein Amt geschaffen, das sich v.a. um die Verbesserung der Bedingungen für eine aktive Teilnahme der Ausländer am kulturellen und sozialen Leben bemüht. Zur Förderung der Sprachkompetenz führt die Stadt keine eigenen Kurse durch, sondern unterstützt (finanziell und mit Information) die Schulen und Organisationen, welche solche bereits anbieten. (Red.)

La popolazione di Lugano e Nuova Lugano

A Lugano vivono circa 29'000 persone, di cui 11'500 sono stranieri¹. I cittadini svizzeri corrispondono al 58% (il 16% in meno rispetto alla media cantonale); i cittadini italiani al 22% (il 6% in più della media cantonale) e i cittadini provenienti da altre nazioni sono il 20% (circa il 10% oltre la media cantonale). Di questi ultimi è importante evidenziare la composizione; si tratta infatti di cittadini provenienti da oltre 110 paesi diversi² i quali, in poco più di un decennio, hanno trasformato la Città di Lugano in una sorta di "piccolo mondo".

Le nazioni più rappresentate, corrispondono in ogni caso a quelle presenti nelle statistiche a livello federale, ovvero paesi della regione balcanica (Croazia, Bosnia, Serbia), il Portogallo, la Germania, la Turchia e la Spagna.

E' importante sottolineare che, nel corso degli ultimi dieci anni, l'aumento della popolazione straniera nella Città è stato minimo (2.2%), smentendo così la sensazione presen-

te in maniera massiccia nell'opinione pubblica di un elevato incremento degli stranieri. Questa sensazione è legata al cambiamento di tipologia degli stranieri che si è molto differenziata. Inoltre, rispetto alle migrazioni classiche nelle quali era solitamente solo il capo famiglia ad immigrare in Svizzera, i "nuovi migranti" si spostano con la propria famiglia.

A seguito di una fusione con alcuni comuni limitrofi, dal mese di aprile 2004 Lugano si è ampliata notevolmente raggiungendo i 52'000 abitanti. Nella "Nuova Lugano" il numero degli stranieri non differisce molto e si aggira attorno al 37%³ (poco meno di 20'000 unità), di cui il 20% di origine italiana.

Colpisce molto la realtà scolastica, che si rivela fortemente multiculturale soprattutto nelle scuole dell'infanzia ed elementari. In alcune sedi di Lugano (Loreto, Besso, Gerra) gli alunni stranieri sono più di 2/3, dei quali solo una minoranza di origine italiana. Nelle scuole dei comuni aggregandi, il numero è inferiore ma pur sempre consistente, circa il 38%, di cui meno



Lugano ai tempi dell'emigrazione ticinese.

della metà di origine italiana. Questa recente, ma rilevante trasformazione nella composizione della popolazione, sta avendo un impatto in numerosi ambiti. Si è pertanto riscontrata l'esigenza di creare un apposito organo di gestione, il Dicastero dell'integrazione e delle differenze culturali, riconoscendo così il ruolo fondamentale che un comune può svolgere in questo settore. E' infatti, a livello locale che i nuovi arrivati e gli abitanti devono convivere e conoscersi. Nel 2002 ci si è occupati, grazie ad uno studio sulla popolazione straniera residente⁴, di valutare il loro grado di integrazione. Ne sono risultati dati piuttosto positivi e soprattutto spunti sui quali lavorare per favorire la partecipazione e la conoscenza reciproca. Il 71% degli stranieri residenti sostiene di sentirsi come a casa, il 23% si sente sufficientemente integrato e solo l'1.75% dichiara di percepire delle ostilità nei suoi confronti a causa della cultura diversa.

Resta però piuttosto limitata la partecipazione alla vita sociale e la condivisione di momenti ricreativi e culturali con autoctoni, aspetti questi considerati il pilastro per una buona integrazione⁶. Se ne intravede comunque il bisogno e il desiderio di apertura da parte del 60%.

Interessante è rilevare che molti di coloro che hanno partecipato all'inchiesta, e che vivono in Svizzera da parecchi anni, dimostrano una certa ostilità verso i "nuovi migranti" e ritengono difficile la loro integrazione a causa di differenze culturali e religiose. Motivazioni queste che, soprattutto per quanto riguarda la religione, sembrano derivare prevalentemente da pregiudizi. Infatti, il 76% dei cittadini sono cattolici romani e solo il 2.4% di fede ortodossa e l'1.9% musulmani (il rimanente è ateo o di altre religioni). Per quanto concerne la conoscenza dell'italiano - fondamentale poiché solo chi riesce a capire e a farsi capire ha la possibilità di inserirsi nel nuovo tessuto sociale⁷ - è emerso che la metà

degli stranieri (non italofoeni) non ha seguito delle lezioni di perfezionamento linguistico e ciò soprattutto a causa di mancanza di tempo, problemi finanziari e scarsa disponibilità di corsi. Per quanto riguarda quest'ultima motivazione, si precisa che diverse associazioni presenti sul territorio hanno organizzato corsi di italiano per stranieri ma, malgrado i costi limitati poiché sostenute da fondi diversi, la partecipazione è stata minima, talvolta addirittura insufficiente per far iniziare il corso. Pertanto, sulla base di queste esperienze, il comune di Lugano ha preferito per il momento sostenere finanziariamente le associazioni con esperienza in questo ambito e sostenerle nella promozione, informando i cittadini con i canali a disposizione (contatti con associazioni etniche, sito mail, rivista "La Città", informazione agli uffici di riferimento, ecc.), piuttosto che organizzare direttamente dei corsi di italiano per stranieri. E' importante ribadire che i tempi e gli esiti dei processi di integrazione dipendono da una complessa serie di fattori e condizioni tra le quali si trovano le caratteristiche specifiche di ogni individuo, le politiche integrative e la distanza tra il paese ospite e quello di origine. L'atteggiamento verso lo straniero dipende dal modo di sentire e di essere della comunità, dei gruppi sociali e degli individui. L'identità individuale e, soprattutto comunitaria, determina gli atteggiamenti e le strategie d'azione. Il senso di sicurezza piuttosto che la paura verso l'altro sono l'espressione della fiducia che una comunità ha in se stessa. Se si crede nella propria capacità di integrare altri individui al proprio interno, si ha un atteggiamento di apertura verso lo straniero, non si teme la sua cultura, ma si ritiene che possa costituire un valore aggiunto rispetto alla propria.

Infine, nel questionario è trattata la questione del rispetto dell'identità, ossia il riconoscimento dell'individuo nel suo contesto sociale. I risultati sono tendenzialmente positivi: l'85%

dei migranti ritiene che la sua identità sia rispettata, l'11% non sa fornire una risposta e solo il 4% ha risposto negativamente. Obiettivo, forse un po' ambizioso, sarà quello di ridurre al minimo questa percentuale.

Note

¹ Dati forniti dall'Ufficio controllo abitanti di Lugano al 31.05. 2002.

² Si precisa che l'Ufficio del controllo abitanti non ha informazioni sulla lingua materna degli stranieri e anche dai dati del censimento del 1990 non emergono informazioni precise in merito, eccetto per le lingue nazionali. Pertanto, non si è potuto determinare il numero delle diverse lingue presenti nella città.

³ Dati forniti dall'Ufficio cantonale di statistica per l'anno 2000 che non considerano i richiedenti l'asilo, né gli stranieri con permessi a breve termine, ma solo con permessi B e C. Si precisa che questa percentuale è quella che attualmente si riscontra a Viganello, Pregassona, Pazzallo e Pambio-Noranco.

⁴ Antorini Massa Sabrina, "Inchiesta sull'integrazione degli stranieri a Lugano", Quaderni ISC, novembre 2002.

⁵ Per quanto concerne questo ultimo gruppo di stranieri, si osserva che è composto in maggioranza di uomini fra i 25 e i 36 anni, di fede cattolica che vivono con coniuge o partner, e che hanno conseguito una formazione universitaria, ma possiedono conoscenze insufficienti della lingua italiana e partecipano poco alla vita sociale della città.

⁶ Secondo l'Ordinanza sull'integrazione degli stranieri, l'integrazione si prefigge come obiettivo quello di favorire la comprensione reciproca tra svizzeri e stranieri, facilitare la loro coesistenza fondata su valori e comportamenti comuni, familiarizzare gli stranieri con l'organizzazione dello Stato, con la società e il modo di vita in Svizzera e creare le condizioni propizie alla parità di opportunità e alla partecipazione degli stranieri alla vita sociale.

⁷ Vedi nota precedente.

Sabrina Antorini Massa

studi in Travail Social presso l'Università di Friburgo. Rientrata in Ticino, dal 2003 si occupa di coordinare e promuovere attività a favore dell'integrazione degli stranieri per la Città di Lugano. Attualmente sta seguendo una post-formazione in "Medical Humanities" presso l'Università dell'Insubria di Varese.

Per ulteriori informazioni:

Dicastero integrazione e informazione sociale
sede provvisoria: via Concordia 1- 6900 Lugano
tel. +4191 972 18 63 • fax +4191/800 82 31
integrazione@lugano.ch

Silvia Bollhalder
Basel

Basel ist stolz auf seine Sprachenvielfalt

Integrierte Erstsprachförderung im Projekt Sprach- und Kulturbrücke

Bâle s'est lancé dans un projet novateur d'intégration de sa population plurilingue qui devrait contribuer à mieux exploiter les ressources de langues d'origine existant dans la ville. Mais le concept général récemment élaboré pour l'enseignement des langues vise plus loin: commencer aussitôt que possible à consolider les compétences langagières des 41% d'élèves parlant une langue de migration, grâce à des cours à la fois dans leur langue maternelle et en allemand "standard", au moins pendant toute la scolarité obligatoire. L'expérience pourrait - à terme - se généraliser, puisque ces modèles d'enseignement intégré des langues correspondent mieux aux besoins des élèves allophones. L'exemple de l'école d'orientation de Dreirosen montre à quel point il est important de faire appel à toutes les ressources possibles (enseignants bi- et même trilingues, parents, cours de langue pour mères ne parlant pas l'allemand, etc.) pour développer un tel concept, solide, d'enseignement interculturel.

Eine Vielfalt von Kulturen und Sprachen

Nicht die Frage, ob man Immigranten haben will oder nicht, steht in Basel im Vordergrund. Die sind nämlich schon da. Im Zentrum steht vielmehr die Frage, wie man mit den daraus entstehenden Problemen und Chancen am besten umgeht. Gerade in diesem für unser ganzes Land wichtigen Bereich leistet Basel derzeit Pionierarbeit. Wenn Basler Lehrerinnen und Lehrer im besonders ausländerreichen unteren Kleinbasel den Kindern türkischer oder albanischer Einwanderer unsere Sprache und Umgangsformen beibringen, scheint das im Moment eher unspektakulär.

Es ist aber ein Indiz der speziellen Situation: Basel-Stadt ist ein Stadtstaat mit mobiler, stark durchmischter Bevölkerung, ein Stadtkanton mit ei-

nem Anteil von 28% ausländischer Personen. Damit nicht genug: 41% der Schülerinnen und Schüler sind zwei- oder sogar mehrsprachig. Die Stadt stellt sich dieser Herausforderung. Ihr innovatives Integrationsleitbild stösst in der Schweiz und in den Nachbarländern auf viel Interesse, das neue baslerische Gesamtsprachenkonzept scheint ebenfalls wegweisend zu sein.

Zweisprachigkeit ist Basels Standortvorteil

Das Basler Integrationsleitbild geht vom Ressourcenansatz aus. Integration wird als dynamischer Prozess betrachtet mit der Zielvorgabe, alle Mitglieder der Gesellschaft positiv einzubinden. Integrationspolitische Be-



Basilea, la fontana di Jean Tinguely.

Potenzial der Herkunftssprachen nutzen

Auszug aus dem Gesamtsprachenkonzept (3. These: Herkunftssprachen):

“Der Kanton Basel-Stadt respektiert und fördert die in seiner Schulbevölkerung vorhandenen Sprachen und integriert sie in die Stundentafeln und in die Lehrpläne. Er greift dabei auf vorhandene Modelle zurück.

Das bisher weitgehend brachliegende Potenzial der Herkunftssprachen in der baselstädtischen Schulbevölkerung soll aber vermehrt genutzt werden. Untersuchungen sind sich einig: Ein Unterrichtsangebot in Minderheitensprachen zeigt positive Einflüsse auf das soziale Klima von Schulen; die so geförderten Kinder verfügen über ein positiveres Selbstbild, Vorurteile über Sprachen mit geringem Prestige werden abgebaut. Die bisherigen diesbezüglichen Bemühungen durch die Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) sollen gemäss gangbaren Modellen zu einer integrierten Erstsprachförderung ausgeweitet werden. Zudem wird angeregt, den Unterricht in Migrationsprachen mit einem noch aufzubauenden Wahlfachangebot auch an der Sekundarstufe II einzuführen, so dass - analog den “Empfehlungen der EDK zur Stellung der fremdsprachigen Kinder” - Kenntnisse in den eigenen Erstsprachen tatsächlich auch gesellschaftlich genutzt werden könnten. Zur Umsetzung dieser Gedanken ist ein flexibles Angebot von Zu- und Abwahlmöglichkeiten an den Schulstufen nach der OS denkbar.

Das Basler Gesamtsprachenkonzept baut auf früh einsetzender Sprachförderung auf, und zwar sowohl von Deutsch wie auch von anderen Erstsprachen. Schulische Projekte und Modelle mit integrierter Erstsprachförderung sind hierbei von besonderem Interesse.”

mühungen zielen demnach darauf ab, strukturelle Barrieren, die zu sozialer Ungleichheit führen, aufzuheben.

Im Bereich Schulbildung verfolgt das Integrationsleitbild folgende hochgesetzten Ziele: Alle Kinder und Jugendlichen haben die gleichen Bildungschancen in einem qualitativ hoch stehenden Schulsystem. Der Erwerb und die Förderung von Sprachkompetenzen werden prioritär behandelt. Das Potenzial von Kindern und Jugendlichen aus vielfältigen Lebenswelten und Erfahrungszusammenhängen wird in der Schule anerkannt, genutzt und gefördert.

Auf der Ebene der Schule (in der Orientierungsschule, 5.-7. Schuljahr) wurden die Ziele folgendermassen formuliert: Deutsch als Standardsprache soll ganzheitlich und in allen Fächern gefördert werden. Es gilt, die Erstsprache zu respektieren und in ihrer Entwicklung zu stützen. Die Bilingualität wird gestärkt. Die Lehrpersonen der OS verfügen über Wissen und Methoden zum Erwerb des Deutschen in heterogenen, vielspra-

chigen Klassen und zur Zusammenarbeit mit fremdsprachigen Eltern und kulturellen Mediatorinnen und Mediatoren.

Einbezug der Erstsprachen

Das Gesamtsprachenkonzept knüpft an die Ideen des Integrationsleitbildes an und empfiehlt eine möglichst frühe Schulung der Zweitsprache Deutsch - und im Gegensatz zu den meisten anderen Kantonen auch eine kontinuierliche Schulung der diversen Erstsprachen über die ganze Schulzeit. Letztere sollen offiziell anerkannt und in Stunden- und Lehrpläne eingebettet werden: “Der Kanton Basel-Stadt respektiert und fördert die in seiner Schulbevölkerung vorhandenen Sprachen und integriert sie in die Stundentafeln und in die Lehrpläne. Er greift dabei auf vorhandene Modelle zurück.”

Der Kinderkopf ist gross genug für mehr als eine Sprache

Frühfranzösisch, Frühenglisch, schön und gut, aber mit Kindern, die noch kaum Deutsch sprechen können? Mit Kindern, die ihre eigene Sprache kaum beherrschen? Ist da die totale Überforderung nicht vorprogrammiert? Wissenschaftler beruhigen: Keineswegs sei die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu gebrauchen, auf besonders begabte oder überdurchschnittlich intelligente Menschen beschränkt. Untersuchungen zur Zweisprachigkeit liefern genügend Argumente dafür, dass das menschliche Gehirn “Platz für viele Sprachen” hat.

Eines der hauptsächlichen Anliegen des Gesamtsprachenkonzepts ist es, in Basel aufwachsende fremdsprachige Kinder zwei- und mehrsprachig zu erziehen, und dies so früh wie möglich. Denn wenn Kinder aus fremdsprachigen Familien mit guten Erstsprach- und Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintreten, sind die besten Voraussetzungen für guten Schulerfolg gegeben.

Der Einfluss der Schule auf die Entwicklung von Zweisprachigkeit ist gross. Die Schule konfrontiert mit ihrer Haltung und ihren Ansprüchen vielleicht am unmittelbarsten mit den sprachlichen Anforderungen der Gesellschaft. Ein weitgehend auf Schweizer Kultur und Sprache ausgerichteter Unterricht führt zu niedriger Selbsteurteilung der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Zweitsprachkompetenz und den tatsächlich gemessenen Leistungen in Deutsch und in andern Fächern. Erweiterte Sprachlernkonzepte hingegen stärken und fördern die sprachliche und kulturelle Identität, die Mehrsprachigkeit und die gegenseitige Toleranz.

Es zeigt sich, dass eine Durchführung traditioneller Sprachkurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) den Spracherwerb insgesamt positiv beeinflusst, dass ein in Abstimmung mit unseren Lehrplänen und Lerninhalten

Mindestens 58 verschiedene Sprachen an den Basler Schulen

Schülerinnen und Schüler der Schulen von Basel-Stadt sprechen oder verstehen viele Sprachen: Afghanisch, Afrikaans, Albanisch, Arabisch, Armenisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Dänisch, Deutsch, Englisch, Farsi, Finnisch, Französisch, Galizisch, Griechisch, Hausa, Hebräisch, Hindi, Holländisch, Indisch, Italienisch, Indonesisch, Japanisch, Katalanisch, Kikuyu, Koreanisch, Kroatisch, Kurmanci (Kurdisch), Lettisch, Leyondo, Lingala, Malayalam, Mazedonisch, Norwegisch, Pakistanisch, Persisch, Philippinisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Rumänisch, Russisch, Qetschua, Schwedisch, Senegalesisch, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tagalog, Tamil, Thai, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch, Urdu, Vietnamesisch und Zaza (Kurdisch).

gestalteter Unterricht in Erstsprachen aber noch grösseren Nutzen bringt. Sprache muss bewusst entwickelt werden als Medium zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten. Materialgestützte Programme, die Erstsprachunterricht und Deutsch als Zweitsprache koordinieren, führen zu erhöhten Lernerfolgen.

So soll ein brachliegendes Potential geweckt werden und Mehrsprachigkeit einen anderen Stellenwert erhalten.

Das Gesamtsprachenkonzept stellt damit Chancengerechtigkeit in Aussicht. Die besondere sprachliche Situation der baselstädtischen Bevölkerung wird als bisher weitgehend ungenutzte Chance und als zukünftiger Beitrag zu einem Standortvorteil für den Kanton und die Region gesehen.

Türkischer Hinweis

Çocuk beyni birden fazla dili öğrenecek kapasitededir

Erken Fransızca, erken İngilizce, iyi güzel, ama bunu henüz Almanca'yı dahi konuşmayan ya da kendi dillerine hakim olmayan çocuklarla yapmak mümkün mü? Böyle bir durumda aslında bir yüklenme söz konusu olmaz mı? Bilim adamlarına göre hayır: Çünkü birden fazla dili kullanma yeteneği hiç bir şekilde özellikle yetenekli ve üstün zekalı insanlarla sınırlı değildir. Çift dillilikle ilgili yapılan araştırmalar bize insan beyninde "çok sayıda dile yer" olduğunu gösteren yeterli argümanı (delilleri) sunmaktadır.

"Gesamtsprachenkonzept" (= GSK: "tüm diller konsepti") projesinin amaçlarından biri Basel'de yetişkin yabancı dilli çocukların iki ve çok dilli eğitilmesi ve buna mümkün olduğunca erken başlamasıdır. Çünkü yabancı dilli ailelerin çocukları anaokuluna (Kindergarten) iyi düzeyde anadili ve Almanca bilgisi ile başladıklarında iyi bir okul başarısı için en uygun şartlar oluşmaktadır.

Entegre anadili desteğinin özellikle ilgi çekici bir modeli Dreirosen OS (Orta) okulundaki IntegrOS modelidir. Ekip içinde öğretme ve öğrenme, yabancı dilli çocukların doğrudan entegrasyonu ve kültürler arasında bir bağ oluşturabilmek bu okuldaki önemli hedeflerdir. Büyük dil grupları Arnavutça, İtalyanca, Sırpça/Hırvatça/Bosnakça, İspanyolca, Portekizce ve tabii ki, Basel'in her yerinde olduğu gibi, Türkçe ve Kürtçe'dir. Mevcut 245 kız ve erkek öğrenciden yalnızca 44'ünün dili Almanca'dır. Fakat, Basel'li Profesör Georges Lüdi'nin de ifade ettiği gibi, tek dillilik elbette ki tedavi edilebilir.

Das Modell IntegrOS Dreirosen

Ein besonders interessantes Modell der integrierten Erstsprachenförderung ist das Modell IntegrOS in der Orientierungsschule Dreirosen. Lehren und Lernen im Team, Direktintegration fremdsprachiger Kinder und die Vermittlung zwischen Kulturen sind wichtige Anliegen im Schulhaus. Grosse Sprachgruppen sind albanisch, italienisch, serbisch/kroatisch/bosnisch, spanisch, portugiesisch und wie überall in Basel natürlich türkisch und kurdisch. Von den 245 Schülerinnen und Schülern sind gerade noch 44 ausschliesslich deutschsprachig. Doch Einsprachigkeit ist heilbar, wie der Basler Professor Georges Lüdi sagt.

Im Schulhaus Dreirosen werden auf Grund dieser speziellen Situation unter anderem gezielt zweisprachige Lehrpersonen zur Arbeit beigezogen (Sprach- und Kulturbrücke). Sie erteilen mit ihren Schweizer Kolleginnen und Kollegen Unterricht, planen gemeinsam interkulturelle Aspekte in fächerübergreifenden Themen und verschiedenen Unterrichtsbereichen. Sie leisten in Kleingruppen individuelle Betreuung, fördern Kinder in der Erst- und in der Zweitsprache, nehmen an Sitzungen und Konferenzen teil, übersetzen für Eltern und Lehrpersonen, führen schulnahe, niederschwellige Deutschkurse für Mütter und sind nicht zuletzt auch ein Bestandteil des Elternrats.

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt wird bewusst gemacht und erlebt, die bilinguale Identität und die Mehrsprachigkeit der Kinder gestärkt und gefördert. Die differenzierte Auseinandersetzung hat Einfluss auf die Elternarbeit.

Gerade in der Zusammenarbeit mit fremdsprachigen Eltern geht das Schulhaus neue Wege. Man geht davon aus, dass ohne Einbezug der Eltern die Arbeit mit Kindern nur Stückwerk bleibt. Im IntegrOS Dreirosen tut man sich schwer mit den traditionelleren Formen der bisherigen Zu-

sammenarbeit, durch die man vorwiegend deutschsprachige Eltern erreichen konnte. In der neu entwickelten Form vertreten die Elternsprecherinnen nun nicht in erster Linie die Klasse des eigenen Kindes, sondern die eigene Sprachgruppe. Jede grössere Sprachgruppe ist somit im Elternrat vertreten, der sich aktiv mit Fragen rund um die Schule befasst.

Es zeigt sich, dass die spezielle Situation in Basel dank entsprechender politischer Vorgaben zu innovativer Arbeit am Ort führt. Diese wiederum beeinflusst die konzeptionelle Arbeit. Das Schulhaus Dreirosen ist zu einer Art Labor in Sachen interkultureller Schulentwicklung geworden. Von hier aus werden Materialien erarbeitet zur Sprachförderung in verschiedenen Fächern und zur Zusammenarbeit der deutsch- und anderssprachigen Lehrpersonen – auch in Richtung *Eveil aux langues / language awareness* (Judith Baumgartner, BS). Die neue Form von Zusammenarbeit mit fremdsprachigen Eltern wird unter die Lupe genommen (Roland Gerber, BS) und die Integrierte Erstsprachförderung im Modell ‘Sprach- und Kulturbrücke’ evaluiert (Anne Künzi, BE).

Unterdessen werden schon in mehreren Schulhäusern Erstsprachen in den Stundenplan integriert und schulische Inhalte gemeinsam angegangen. Der Einbezug von zwei- und mehrsprachigen Lehrpersonen im Kollegium hat Vorbildcharakter – nicht nur für die Kinder - und wirkt sich auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus aus, und dies beeinflusst die Motivation der Kinder und Jugendlichen.

Alles nur rosig?

Das Ganze klingt fast zu schön? Wir wollen nicht verschweigen, dass ein Einbezug der Erstsprachen in der Einführungsphase zu zusätzlicher Belastung führt. Es zeigt sich, dass die Schweizer Lehrpersonen sich erst an solche Zusammenarbeit herantasten müssen.

Auch im Stadtkanton Basel fühlen sich die Lehrpersonen mit Arbeit überlastet, wissen oft nicht mehr, wie sie alles unter einen Hut bringen sollen. Und auch hier ist Sparen angesagt. Und gerade Erstsprachenförderung ist ausgesprochen teuer, da es sich um zu erteilenden Unterricht handelt. Wir müssen bei der Planung und Umsetzung mit aller Konsequenz darauf achten, dass wir handlungsfähig sind und bleiben, Synergien nutzen und nicht ‘zu viele Baustellen in Betrieb haben’. Und deshalb wird im Erziehungsdepartement das Thema Integration klar prioritär behandelt.

Silvia Bollhalder

leitet mit Dr. Victor Saudan die Fachstelle Sprachen im Erziehungsdepartement Basel-Stadt und ist Mitglied der Schulleitung der Orientierungsschule.

Weiterführende Angaben:

- Integrationsleitbild BS: <http://www.welcome-to-basel.bs.ch/w2b/doku.htm>
- Sprach- und Kulturbrücke OS: <http://os.edubs.ch/dreirosen/index.html>
- Gesamtsprachenkonzept BS Vermehmlassungsergebnisse: http://www.edubs.ch/die_schulen/projekte/gesamtsprachenkonzept/pdf/ergebnisse_gsk_vermehrung.pdf

Auslender Kind

nur Kind

*zehn Jahre, dunkel, ein Kind nur
mager, verspielt*

*Zimmerwand Bruce Lee, Rambo
Schreibpult*

*nicht zu Hause benutzte Worte
Schulbuch tortur*

Die Mutter schweigt viel

Vatter immer nur Fabrik

alles für Ihm

drausen zu spielen verleidet

kalt ist es in

diesem Land

Schwester ausgezogen

jetzt liegt ganzes Familie Zukunft auf Ihm

er denkt

“wen ich gross bin

gehe ich nach America”

Dragica Rajcic, 1959 in Split geboren, kam auf Umwegen zum Arbeiten in die Schweiz. Hat Deutsch im natürlichen Sprachkontakt, ganz ohne theoretische Unterweisung, gelernt und daraus eine ganz eigene Mischsprache entwickelt: “Langsam macht mir spass auf so unvolendetem Sprachgemisch. Meine Sprache welche mich schützt und abgrenzt, dinge wie eine art Klauns zu sagen, klar ist jeder Klown nach vorstelung traurig aber bei schreiben nehme ich mir Narrenfreiheit und sage direkt was mich (Uns, Euch) angeht.”

Quelle/Source: Fremd in der Schweiz. Texte von Ausländern, herausgegeben von Irmela Kummer, Elisabeth Winiger, Kurt Fendt und Roland Schärer, Cosmos-Verlag, 3074 Muri bei Bern.

Guus Extra
Kutlay Yağmur
Tilburg

Multilingual Cities Project on Immigrant Minority Languages in Europe

Im Rahmen eines Projekts zu den Migrantensprachen in mehrsprachigen europäischen Städten wurden der Status und der Gebrauch dieser Sprachen untersucht. Der Status der Sprachen zu Hause und in der Schule wurde anhand eines Profils für jede Sprachgemeinschaft analysiert. Dieses Profil berücksichtigt a) die Sprachkompetenz der SchülerInnen, d.h., wie gut sie die "Haussprache" (eng. home language) verstehen, sprechen, lesen und schreiben können; b) die Sprachwahl: Inwiefern die Haussprache mit den Verwandten benutzt wird; c) die Sprachdominanz: Wann wird die Sprache am meisten gesprochen, und d) die Sprachpräferenz: Wann sprechen die SchülerInnen die Sprache am liebsten. Auf Grund der Daten wurde ein Sprachvitalitätsindex für jede Sprachgemeinschaft erstellt. Der Index kam durch Berücksichtigung der vier obgenannten Dimensionen zustande. In der Tabelle 2 wird die Sprachvitalität in der niederländischen Stadt Den Haag präsentiert. Ähnliche Berichte über die Situation in den anderen am Projekt beteiligten Städten werden ebenfalls erwähnt. Die Daten bieten wichtige demographische, soziolinguistische und bildungspolitische Perspektiven im Hinblick auf den Status der Migrantensprachen zu Hause und in der Schule. (Red)

Given the overwhelming focus on processes of second language acquisition by immigrant minority (IM henceforth) groups, there is much less evidence on the status and use of IM languages across Europe as a result of processes of immigration and minorisation. Obviously, typological differences between IM languages across EU member states do exist, e.g. in terms of the status of IM languages as EU or non-EU languages, or as languages of formerly colonialized source countries. Taken from the latter perspective, e.g. Indian languages are prominent in Great Britain, Arabic languages in France, Congolese languages in Belgium, and Surinamese languages in the Netherlands. Most studies on IM languages in Europe have focussed on a spectrum of IM languages at the level of one particular nation-state (e.g. Alladina & Edwards 1991, LMP 1985, Extra & De Ruiter 2001, Extra et al. 2002,

national and crosslinguistic perspective on the status and use of IM languages in Europe (e.g. Extra & Verhoeven 1998, 1993b). Here we present the rationale, method, and first outcomes of the *Multilingual Cities Project* (MCP henceforth), carried out as a multiple case study in six major multicultural cities in different EU member states. The project was carried out under the auspices of the European Cultural Foundation, established in Amsterdam, and it was coordinated by a research team at Babylon, Centre for Studies of the Multicultural Society, at Tilburg University, the Netherlands. The aims of the MCP were to gather, analyse and compare multiple data on the status of IM languages at home and at school. In the selected cities, ranging from Northern to Southern Europe, Germanic and/or Romance languages have a dominant status in public life. Figure 1 gives an outline of the project.

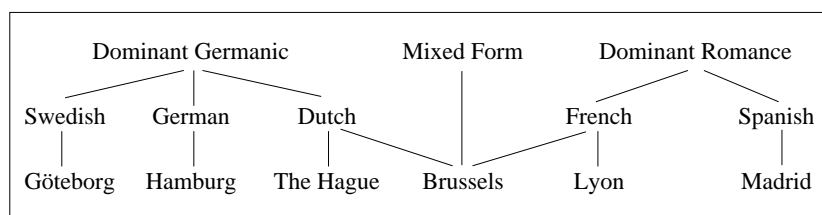


Figure 1 Outline of the Multilingual Cities Project (MCP)

Extra & Verhoeven 1993a, Caubet et al. 2002) or on one particular IM language at the national or European level (e.g. Obdeijn & De Ruiter 1998 and Tilmatine 1997 on Arabic in Europe or Jörgensen 2003 on Turkish in Europe). Few studies have taken both a cross-

Due to processes of migration and minorisation, all of these cities can be characterized as increasingly multicultural and multilingual. Apart from Scandinavian countries, there is no European tradition of collecting home language statistics on multicultural (school) population groups. Our meth-

od of carrying out home language surveys amongst primary school children in each of these cities partly derived from experiences abroad with nation-wide or at least large-scale population surveys in which commonly single questions on home language use were asked. In contrast to such questionnaires, our survey was based on multiple rather than single home language questions and on cross-nationally equivalent questions. In doing so, we aimed at describing and comparing multiple language profiles of major IM communities in each of the cities under consideration. For each language community, the language profile consisted of the following four dimensions:

- language proficiency: the extent to which the pupil can understand/speak/read/write the home language;
- language choice: the extent to which the home language is commonly spoken with the mother, father, younger and older brothers/sisters, and best friends;
- language dominance: the extent to which the home language is spoken best;
- language preference: the extent to which the home language is preferred to be spoken.

Derived from this database, we constructed a (pseudo)longitudinal profile and a language vitality index for each language community. Our ultimate goal was to put these data in both crosslinguistic and crossnational perspectives. In sum, the rationale for collecting, analysing and comparing multiple home language data on multicultural school populations derived from three different perspectives:

- taken from an *ademographic* perspective, home language data play a crucial role in the definition and identification of multicultural school populations;
- taken from a *sociolinguistic* perspective, home language data offer

relevant insights into both the distribution and vitality of home languages across groups, and thus raise the public awareness of multilingualism;

- taken from an *educational* perspective, home language data are indispensable tools for educational planning and policies.

The questionnaire for data collection was designed after an ample study and evaluation of language-related questions in nation-wide or large-scale population research in a variety of countries with a long-term history of migration and minorisation processes (see Broeder & Extra 1998), and also

It was made sure that the basic questions on language were the same in all questionnaires. Given the increasing role of municipalities as educational authorities in all partner cities, the project was carried out in close cooperation between research groups at local universities and local educational authorities. In each partner city, this cooperation has proven to be of essential value. Table 1 gives an overview of the resulting database derived from the reports of primary school children in an age range of 4-12 years (only in The Hague were also data collected at secondary schools). The total cross-national sample consists of more than 160,000 pupils.

Table 1 Overview of the MCP data base (* Dutch-medium schools only; ** Réseau d'Education Prioritaire only)

City	Total of schools	Total of schools in the survey	Total of pupils in schools	Total of pupils in the survey	Age range of pupils
Brussels	117 *	110 *	11,500	10,300	6-12
Hamburg	231 public 17 catholic	218 public 14 catholic	54,900	46,000	6-10
Lyon	173 **	42 **	60,000	11,650	6-11
Madrid	708 public 411 catholic	133 public 21 catholic	202,000 99,000	30,000	5-12
The Hague	142 primary 30 secondary	109 primary 26 secondary	41,170 19,000	27,900 13,700	4-12 12-17
Göteborg	170	122	36,100	21,300	6-12

derived from extensive empirical experiences gained in carrying out municipal home language surveys amongst pupils both in primary and secondary schools in the Netherlands (see Extra et al. 2001, 2002). The questionnaire was tested on many occasions in the Dutch context. The Dutch questionnaire was translated into equivalent versions in French, German, Spanish, and Swedish. It was then tested in one primary school in each partner city. On the basis of the suggestions of local educational authorities and researchers, phrasing and wording of the questionnaires were further adapted.

Data processing was centrally done in Tilburg by Babylon researchers. Given the large amount of data, an automatic processing technique based on special software and available hardware was developed and utilized. By means of this automatic processing technique around 5,000 forms could be scanned each day. Because some answer fields were filled-out in handwriting, additional verification of some questionnaire items had to be done by means of character recognition software; in this way, around 4,000 forms could be processed each day. After scanning and verification had been completed,

the database for each city was analysed by using the SPSS program. In this context, we will present some kernel outcomes of the project in The Hague as a case study. A comprehensive report of the goals, method, and outcomes of the language survey in The Hague is presented by Extra et al. (2001). The Hague was chosen as the target city in the Netherlands because it belongs together with Amsterdam, Rotterdam, and Utrecht to the four largest and most multicultural cities of this country. Both the coverage of participating schools/locations and pupils were substantial. All in all, 135 out of 172 primary and secondary schools (= 78%) and 41,600 out of 60,170 pupils (= 69%) in an age range of 4-17 years participated in the survey. Some of the key findings are:

- 49% of all primary school pupils reported that apart from or instead of Dutch one or more other languages were used in their homes;
- the same holds for 42% of all secondary school pupils;
- 88 other home languages than Dutch could be traced in the total population of 41,600 pupils;
- the 21 most frequently reported languages had a coverage of 96% of the total amount of references to other languages than Dutch.

For each of these 21 languages, tabulated information is presented on the total number of pupils per age group, the birth countries of the pupils and their parents, and the type and frequency of co-occurring home languages. Moreover, derived from the home language profiles of these 21 language groups, a crosslinguistic and pseudolongitudinal comparison has been made of the four dimensions of language proficiency, language choice, language dominance, and language preference. For this analysis, these four dimensions were operationalized as follows:

- language proficiency: the extent to which the home language is *understood*;

- language choice: the extent to which the language is commonly spoken at home *with the mother*;
- language dominance: the extent to which the home language is spoken *best*;
- language preference: the extent to which the home language is *preferred* to be spoken.

The operationalisation of the first and second dimension (language proficiency and language choice, respectively) was aimed at a maximal scope

of pupils per language group that indicate a positive response to the questions under consideration. The (decreasing) LVI in the final column of Table 2 is, in its turn, the mean value of these four proportional scores. This LVI is by definition an arbitrary index, in the sense that the *chosen* dimensions with the *chosen* operationalisations are *equally* weighted. Table 2 gives an overview of the resulting LVI per language group in decreasing order of vitality.

Table 2 Language vitality index per language group, based on mean value of four language dimensions (in %)

Language group	N pupils	Language proficiency	Language choice	Language dominance	Language preference	Language vitality
Turkish	4,789	96	86	56	50	72
Somali	288	92	88	57	53	72
Farsi	131	92	84	54	53	71
Chinese	419	94	82	52	48	68
Urdu/Pakistani	547	94	80	46	51	68
Berber	2,769	94	83	43	42	66
Serbian/Croatian/Bosn.	116	84	62	43	52	62
Papiamentu	893	87	58	40	46	58
Akan/Twi/Ghanese	152	89	69	37	33	57
Arabic	2,740	89	60	38	42	57
Portuguese	199	82	58	28	41	53
Kurdish	678	85	58	31	31	51
Spanish	588	84	53	25	36	51
Hind(ustan)I	3,620	89	40	18	30	44
English	2,170	83	29	21	37	42
Moluccan/Malay	130	74	39	14	30	42
French	535	68	32	19	25	37
Italian	166	67	30	14	26	37
Sranan Tongo	1,085	82	28	15	34	37
German	402	77	24	14	20	34
Javanese	262	73	23	6	16	28

for tracing language vitality. The final aim was the construction of a language vitality index (LVI). Since the concept of ethnolinguistic vitality was introduced by Giles et al. (1977), the focus has been on its determinants rather than on its operationalisation. In our case, the operationalisation of ethnolinguistic vitality derived from the language profiles. In Table 2, the four above-mentioned language dimensions are compared as proportional scores, i.e. the mean proportion

Turkish emerges as the most vital IM language. Its status is matched only by Somali and Farsi, in spite of the fact that Turkish has a longer intergenerational status as a language of immigration and minorisation in the Netherlands. Another remarkable outcome is the higher vitality of Berber compared to Arabic; both languages occur and/or co-occur as home languages of the Moroccan community in the Netherlands. A relatively low vitality emerges for those languages



Istanbul, Santa Sofia.

that have been in contact with Dutch abroad as a language of colonisation, in particular Hind(ustan)i (in Surinam), Moluccan Malay (in Indonesia), Sranan Tongo (in Surinam), and Javanese (in Indonesia). Papiamentu (spoken on the Dutch Antillean Islands) diverges, however, from this general colonial picture. Relatively low vitality indexes finally emerge for English, French, German, and Italian; in particular the three former languages have a higher vitality at school than at home in the Netherlands, due to their status of obligatory or optional school subjects.

Local reports about the participating cities have been made available for *Göteborg* (Nygren-Junkin & Extra 2003), *Hamburg* (Fürstenau, Gogolin & Yagmur 2003), *The Hague* (Extra, Aarts, Van der Avoird, Broeder & Yagmur 2001), *Brussels* (Verlot, Delrue, Extra & Yagmur 2003), *Lyon* (Akinci, De Ruiter & Sanagustin 2003), and *Madrid* (Broeder & Mijares 2003). Moreover, we analysed all municipal data from both crossnational and crosslinguistic perspectives. The outcomes of the crossnational study will be made available in a comprehensive report in English (Extra & Yagmur 2004). In this report, the

Multilingual Cities Project is presented in the context of phenomenological, demographic, sociolinguistic, language rights, and educational perspectives on the status of IM languages at home and at school.

References

- AKINCI, M-A. / DE RUITER, J.J. / SANAGUSTIN, F. (2003): *Le plurilinguisme à Lyon. Le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris, L'Harmattan.
- ALLADINA, S. / EDWARDS, V. (Eds.) (1991): *Multilingualism in the British Isles* (Vol. 1: *The older mother tongues and Europe*. Vol. 2: *Africa, the Middle East and Asia*). London/New York, Longman.
- BROEDER, P. / EXTRA, G. (1998): *Language, ethnicity and education: Case studies on immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BROEDER, P. / MIJARES, L. (2003): *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- CAUBET, D. / CHAKER, S. / SIBILLE, J. (Eds.) (2002): *Codification des langues de France*. Paris, L'Harmattan.
- EXTRA, G. / AARTS, R. / VAN DER AVOIRD, T. / BROEDER, P. / YAGMUR, K. (2001): *Meertaligheid in Den Haag. De status van allochtone talen thuis en op school*. Amsterdam, European Cultural Foundation.
- EXTRA, G. / AARTS, R. / VAN DER AVOIRD, T. / BROEDER, P. / YAGMUR, K. (2002): *De andere talen van Nederland: thuis en op school*. Bussum, Coutinho.

- EXTRA, G. / DE RUITER, J.J. (red.) (2001): *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam, Bulaaq.
- EXTRA, G. / VERHOEVEN, L. (Eds.) (1993a): *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam, Swets / Zeitlinger.
- EXTRA, G. / VERHOEVEN, L. (Eds.) (1993b): *Immigrant languages in Europe*. Clevedon, Multilingual Matters.
- EXTRA, G. / VERHOEVEN, L. (Eds.) (1998): *Bilingualism and migration*. Berlin, Mouton De Gruyter.
- EXTRA, G. / YAGMUR, K. (Eds.) (2004): *Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school*. Clevedon, Multilingual Matters (to appear).
- FÜRSTENAU, S. / GOGOLIN, I. / YAGMUR, K. (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster/New York, Waxmann.
- GILES, H. / BOURHIS, R. / TAYLOR, D. (1977): Towards a theory of language in ethnic group relations. In: H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations*. London, Academic Press, pp. 307-348.
- JÖRGENSEN, J. (Ed.) (2003): *Turkish speakers in North Western Europe*. Clevedon, Multilingual Matters.
- LMP (Linguistic Minorities Project) (1985): *The other languages of England*. London, Routledge / Kegan.
- NYGREN-JUNKIN, L. / EXTRA, G. (2003): *Multilingualism in Göteborg. The status of immigrant minority languages at home and at school*. Amsterdam, European Cultural Foundation.
- OBDEIJN, H. / DE RUITER, J.J. (Eds.) (1998): *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*. Tilburg, Tilburg University Press, Syntax Datura.
- TILMATINE, M. (Ed.) (1997): *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: langue maternelle ou langue d'état?* Paris, INALCO/CEDREA-CRB.
- VERLOT, M. / DELRUE, K. / EXTRA, G. / K. YAGMUR (2003): *Meertaligheid in Brussel. De status van allochtone talen thuis en op school*. Amsterdam, European Cultural Foundation.

Guus Extra

is professor of Language and Minorities at Tilburg University (the Netherlands) and director of Babylon, Centre for Studies of the Multicultural Society, at the same university.

Kutlay Yagmur

is a senior researcher and lecturer at Tilburg University and Babylon. The focus of their research is on processes of language maintenance and shift in various contexts of migration and minorisation.

Les bibliothèques interculturelles

**Pour s'ouvrir au monde... ou se retrouver un peu
chez soi**

Depuis quelques années maintenant, des bibliothèques interculturelles font leur apparition, un peu partout en Suisse. Celles-ci rencontrent un grand succès, auprès de nombreux migrants d'abord, qui peuvent ainsi disposer d'ouvrages dans leur langue d'origine, pour eux ou pour leurs enfants, mais également auprès de Suisses natifs, qui ont ainsi l'occasion d'y découvrir des livres du monde entier.

Il nous a paru important, à titre d'exemple, de réserver une place dans ce numéro à la présentation de deux d'entre elles, à Neuchâtel et Bellinzona.

Interkulturelle Bibliotheken

**Sich gegenüber der Welt öffnen ... oder sich ein wenig
zu Hause fühlen**

Schon seit einigen Jahren haben an vielen Orten der Schweiz interkulturelle Bibliotheken ihre Pforten geöffnet. Natürlich stossen sie zunächst bei den zahlreichen Migranten auf grosses Interesse, weil sie auf diese Weise - für sich selbst oder für ihre Kinder - Zugang zu Werken ihrer Herkunftssprache erhalten. Aber auch gebürtige Schweizer zeigen sich interessiert, weil sich ihnen hier die Gelegenheit bietet, Bücher aus der ganzen Welt zu entdecken.

Als Beispiel stellt Babylonia in dieser Nummer zwei dieser Bibliotheken vor: Neuchâtel und Bellinzona.

Association Livres sans Frontières-Suisse

Globlivres

Rue Neuve 2 bis

1020 Renens 021/635 02 36

globlivres@bluewin.ch

JuKiBu

St. Johans-Ring 104

4056 Basel 061/322.63.19

Kanzbi

Kanzleistrasse 56

8026 Zurich 01/291 16 71

kanzbi@bluewin.ch

Biblios

Allmendstrasse 10

3600 Thun 031/331 74 25

raefle@bluewin.ch

Livres du Monde

Rue de Carouge 50

1205 Genève 022/320 59 55

livres-du-monde@croix-rouge-ge.ch

Bibliomonde

Max Meuron 6

2000 Neuchâtel 032/721 34 40

bibliomonde.ne@bluewin.ch

Zentrum 5

Flurstrasse 26b

3014 Berne 031/333 26 20

info@zentrum5.ch

L'Ardoise

Rue de Loèche 1 (enfants)

Rue des Vergers 9 (adultes)

1950 Sion 027/322 26 42

LivrEchange

Rue du Botzet 2

1700 Fribourg 026/422 25 85

livrechange@bluewin.ch

Le Polyglotte

Rue Alex Moser 17

2503 Bienne 032/365 57 53

sonja@gurtner.net

Biblioteca interculturale della Svizzera italiana

Piazza Nosetto 3

6500 Bellinzona 091/826 15 81

www.ondemedia.com

Josette Rigaux
Neuchâtel

Une bibliothèque interculturelle, Bibliomonde

Les voyageurs savent comme il peut être agaçant pour un amateur de livres de se trouver à l'étranger, à court de lecture et de passer devant des librairies dont les ouvrages sont complètement inaccessibles, parce qu'on ne peut tout simplement pas les lire.

L'idée que la même frustration touche les étrangers en Suisse est à l'origine de Bibliomonde. Plus de 120 nationalités sont représentées dans le canton de Neuchâtel et, parmi elles, nombreuses sont les personnes qui se sentent privées de leur propre littérature, parce que ni le persan ni le chinois ni le suédois ou l'amharic ne couvrent les rayons des librairies et des bibliothèques suisses.

S'ils ne peuvent rentrer dans leur pays, ces gens se trouvent coupés de leurs racines culturelles et les transmettent plus difficilement à leurs enfants.

Bibliomonde est née en 1995: quelques bénévoles motivés, un local près du centre (offert par la Ville de Neuchâtel), pas plus de 400 livres glanés à droite à gauche et en majorité prêtés par Globlivres, la grande sœur encourageante, une poignée de sympathisants, tous les ingrédients étaient réunis pour l'inauguration, le premier mai, et le grand départ.

Huit ans plus tard la bibliothèque a gagné sa place dans le paysage culturel neuchâtelois. Nul ne doute que sa création répondait bien à une demande latente que les bibliothèques publi-



ques ne pouvaient combler et son utilité n'est aujourd'hui plus à prouver. Les 400 livres des premiers jours sont devenus 10 000 et le local qui paraissait vaste avec son petit bureau, ses 3 tables et ses 4 étagères, est devenu bien exigü; il faut désormais déployer des trésors d'ingéniosité pour caser les livres tout en les classant par langues, genres... Faute de pouvoir pousser les murs, il faudrait déménager mais ce n'est qu'une chanson d'avenir pour l'équipe des bénévoles. Une équipe presque inchangée depuis le début, juste agrandie par l'arrivée d'autres volontaires, séduits et retenus à leur tour par l'intérêt et la variété d'une occupation vraiment enrichissante.

Des lecteurs....

La rencontre avec les lecteurs est un des aspects les plus gratifiants de la vie de Bibliomonde. Beaucoup viennent à la bibliothèque depuis les premiers jours, ou bien reviennent après une longue absence car il n'est pas toujours évident de réapprovisionner nos rayons.

Parfois ils sont seulement de passage quelques mois, étudiants ou demandeurs d'asile. Ceux-là veulent très souvent apprendre le français d'abord.

Certains veulent donner à leurs enfants, plongés dans l'école suisse, la connaissance de leur culture d'origine. Ils ont besoin d'abécédaires, de contes traditionnels, d'auteurs classiques... Bien des Suisses viennent aussi: une jeune fille recherche une méthode et des livres en créole: "C'est la langue de ma maman mais elle ne me l'a pas apprise!"; une vieille dame voudrait un lexique d'albanais: "Mes seuls voisins sont albanais et je ne peux pas leur parler!"

Ils (plutôt elles) veulent apprendre la langue de leur petit ami ou sont simplement attirés par un pays particulier, telle cette jeune musicienne qui s'efforce d'écrire des chansons en japonais.

... qui participent

Avec le temps certains sont devenus des amis qui participent à la vie de la bibliothèque, pour les animations ponctuelles mais aussi pour le choix des livres.

Car manipuler des ouvrages en 90 langues ne donne malheureusement pas la clé de l'alphabet chinois ou de la langue turque ni la connaissance des meilleurs auteurs vietnamiens contemporains. Heureusement nos lecteurs sont là pour:

- trouver une adresse où commander - rarement aisé cela devient parfois une gageure: nos livres somalis viennent d'Angleterre, de Russie, de Suède, de France et l'offre reste bien inférieure à la demande;
- choisir les bons ouvrages, ceux dont la couverture n'est pas le seul attrait, éliminer ceux qui véhiculent des idées trop sulfureuses et pourraient nous attirer des problèmes;
- traduire les données principales pour le catalogage dans notre ordinateur à un seul alphabet. Tâche difficile! Un titre de livre est parfois subtil comme un poème et s'accommode rarement du mot à mot;
- acheter pour nous, lors d'un voyage, et nous envoyer un gros colis.

Toute une série d'aides précieuses dont nous ne pourrions nous passer car plus d'un tiers des langues de Bibliomonde ne s'écrivent pas en alphabet latin - et c'est là un autre des cadeaux de Bibliomonde que d'y trouver réunies tant d'écritures étonnantes et belles: écriture tamoule, tout en boucles gracieuses qui semblent nécessiter des yeux de lynx (on se dit que s'ils arrêtent trop longtemps de lire, ils ne sauront plus), élégance d'un texte en tibétain ou en bengali, astucieux alphabet d'Ethiopie, mystérieux arménien, ou géorgien, tous sont remarquables. Si nos enfants qui peinent à lire devaient s'y atteler...

De multiples activités

Une autre vocation des bibliothèques interculturelles est de mettre à l'honneur des cultures trop souvent déconsidérées parce que mal connues.

Nos animations sont préparées dans ce but: expositions, conférences, soirées consacrées à un pays ou à une région, comme l'Amazonie cette année, et pour les enfants, passeport-vacances et animations à l'école.

Chaque fois c'est un travail d'organisation, de préparation, lourd mais ô combien gratifiant en retour.

Nous sommes souvent étonnés par le succès remporté par nos fêtes. Ainsi les places ont manqué pour le dernier spectacle de contes. Son originalité? Les contes étaient dits par deux personnes parlant simultanément, l'une dans la langue du pays de l'histoire, l'autre en français. Les contes de Suisse étaient traduits en langue des signes.

Pour bien cerner Bibliomonde il faudrait encore parler du nerf de la guerre, fort présent dans une association bénévole, à budget glouton. Chaque année il faut recommencer les lettres de demandes, motivées par un projet (l'achat d'adhésif pour couvrir les livres est utile mais non porteur), organiser Loto, vente de livres...

Nous dirons seulement merci à la Ville et au Canton de Neuchâtel tout en souhaitant très longue vie à la Loterie Romande sans qui nous n'existerions pas.

Il faudrait aussi parler de l'*Association Livres Sans Frontières Suisse* (ALSFS), association faîtière qui permet aux bibliothèques interculturelles disséminées en Suisse de travailler ensemble et de s'épauler. Chaque bibliothèque est une association locale indépendante, avec sa spécificité propre qui répond aux besoins de sa région. La taille et les moyens de survie des unes et des autres sont très différents mais l'expérience de chacune sert à toutes et les échanges mutuels sont une aide bienvenue pour toutes.

Fredy Conrad
Bellinzona

Nel cuore di Bellinzona la prima Biblioteca interculturale della Svizzera italiana

La nuova struttura, ubicata al primo piano di Piazza Nosetto 3, si prefigge di avvicinare persone di varie culture.

Babylonia: Cosa vi differenzia dalle altre biblioteche?

Fredy Conrad: Innanzitutto l'*offerta*: il ventaglio di lingue per ora disponibile - fra circa mille titoli - spazia dallo spagnolo al portoghese, passando per l'albanese, il turco, il croato, il serbocroato, il persiano e l'arabo... scusate se è poco. Secondariamente il *target*: ci rivolgiamo in particolare alle famiglie dei numerosi immigrati che si stanno integrando nel nostro tessuto sociale offrendo loro letteratura distensiva nelle lingue dei rispettivi paesi di origine. Nelle biblioteche

tradizionali in genere si trovano solo libri in italiano, al massimo nelle lingue nazionali, francese e tedesco, in qualche caso in inglese.

Vi rivolgete quindi ad un pubblico particolare...

I nostri obiettivi sono: dare a ciascun lettore la possibilità di leggere nella sua lingua d'origine; favorire lo scambio interculturale mettendo a disposizione letteratura su differenti paesi, popoli, lingue e culture; contribuire all'integrazione degli stranieri valorizzando la loro cultura; incoraggiare i giovani immigrati a mantenere il contatto con la loro lingua madre. Desideriamo inoltre proporci come luogo d'incontro per le persone recentemente giunte in Svizzera da altre

regioni del mondo e favorire la costruzione di programmi di lavoro con le comunità straniere.

Come funziona?

Stiamo contattando varie organizzazioni e associazioni di stranieri in Ticino chiedendo il loro appoggio. Cogliamo l'occasione per invitare chiunque desiderasse collaborare telefonandoci allo 091 826 15 81. Nei due piccoli locali a nostra disposizione si potranno prendere in prestito libri, ci si potrà incontrare e utilizzare una postazione pubblica internet per la quale siamo ancora alla ricerca di uno sponsor.

Chi vi sostiene?

La realizzazione del progetto, curata da Ondemedia, è sostenuta principalmente dalla Città. Per i fondi librari facciamo capo alla fondazione svizzera Bibliomedia, a donazioni e ad una politica di scambi con altre biblioteche. Ci riconoscono per ora l'ALSFS Associazione libri senza frontiere Svizzera, Pro Juventute, il Club UNESCO Ticino, l'UNAL, la Rete delle biblioteche associate UNESCO. Per ulteriori riferimenti sono consultabili le nostre pagine web su www.ondemedia.com.



La BISI di Bellinzona.

Puzzle

Als Antonio in die Schweiz kam, war er hungrig und ausgehungert.

“Ça suffit”, sagte der Bauer.

Ça suffit, Antonio nickte, versuchte zu lächeln und nahm sich noch ein Stück von dem grossen, geschnittenen Brot. Er schmierte Butter und Konfitüre drauf. Dinge, die er bis vor kurzem nicht gekannt hatte, ass er nun und versuchte sich vorzustellen, wie das Brot zuhause schmeckte, in Monteforte. Trocken Brot mit alter, lederiger Mortadella, wenn’s gut ging, sonst nur Brot.

“Ça suffit, maintenant”, sagte der Bauer. Jetzt grinste Antonio über’s ganze Gesicht. Wenigstens gibt’s hier genug und gut zu essen. Wenn es sonst hier auch nichts besonderes gibt.

Ça suffit. Er nimmt sich noch ein Stück Brot und Butter und Konfitüre.

Einen Monat später waren sie vor dem Friedensrichter. Vorher hatte der Bauer gesagt: “C’est trop, maintenant.” So musste Antonio vor den Richter.

Er fresse zu viel und arbeite zu wenig. Er soll keinen Lohn bekommen. Die Gerichte sind gerecht, hierzulande. Er bekommt seinen Lohn, aber die Arbeit hat er nicht mehr.

So landete Antonio auf der Strasse zwischen Yverdon und Lausanne. Der Lohn, den er vom Gericht zugesprochen bekam, reichte nicht weit, jedenfalls nicht für ein Billet heim nach Monteforte. Dorthin wollte Antonio ohnehin nicht, in Monteforte, das wusste er, gab es nichts zu tun, und nach zwei Monaten wieder bei seiner Mutter an die Tür klopfen, ohne Geld, ohne nichts, “nein, wirklich nicht.”

Er kaufte sich ein Eisenbahnbillet nach Lausanne, dort, wusste er, war einer aus seinem Dorf. Er hatte bei seiner Abreise aus Monteforte eine Adresse mitbekommen, “wenn du nicht mehr

Franco Supino

weiter weisst.”

Mit der wenn-du-nicht-mehr-weiter-weisst-Adresse in der Hand stieg Antonio in Lausanne in ein Taxi. Der Chauffeur schaute ihn an, dann den Fetzen Papier: “C’est loin.”

Antonio hockte gerne in dem Taxi und fuhr durch die Stadt. Beim Zahlen hätte ihm fast das Geld nicht gereicht. Nun stand er immerhin vor einer Hausnummer, die gleich war wie die auf seiner Adresse.

“Du wohnst weit weg vom Bahnhof”, sagte Antonio an diesem Abend irgendeinmal zu seinem Landsmann Carminuccio, den er in dem Haus gefunden hatte, “ich habe mein restliches Geld zum Taxifahren gebraucht.”

“So ein Bandit”, sagte Carminuccio. Vom Fenster über eine Strasse und eine Häuserreihe hinweg sah man auf den Bahnhof.

Carminuccio sagte: “Du kannst hier bleiben. Morgen nimm ich dich mit auf die Baustelle, da kannst du arbeiten. Sie brauchen Leute, die Bewilligung werden sie dir schon beschaffen.”

So kam ich in die Schweiz. Oder: Als ich in die Schweiz kam, 1956. Das sind Anfänge, wenn mein Vater zu erzählen beginnt. Aber er erzählt selten diese Geschichte, lieber kommt er mit solchen von Madame Duvanel: Als er und Carminuccio an einem Samstagabend ein Gericht machen wollten. Gericht ist übertrieben, eigentlich sind es bloss Kartoffeln, Pomfrit genannt. Sie hatten sie probiert und gefunden, solche Kartoffeln wollten sie auch einmal machen.

Madame Duvanel, die Hausmeisterin hatte ihnen die Kartoffeln zugeschnitten und gesagt, dass sie bloss noch Öl kaufen müssten, es erhitzen und die Kartoffeln hineintun.

In den Regalen der Migros gab es verschiedene

Öle. Eines kostete 2.60 Fr., 2.70 Fr., hier eines für 2.40 Fr. "Schau, das kostet nur einen Franken, das nehmen wir", sagte Carminuccio zu Antonio. "Madame Duvanel", Carminuccio rief die Hausmeisterin, "das Öl wird nicht heiss und die Kartoffeln braten nicht."

"Lasst mich sehen, was ihr angerichtet habt." Madame Duvanel schaute in die Küche, in die Pfanne mit dem Öl: "Was riecht denn hier so merkwürdig? Das ist, das ist ja ... Essig."

Mein Vater isst heute noch gerne Pommes Frites, Brot, Butter und Konfitüre.

Auch ich esse diese Dinge. Aber bei mir ist es anders. Ich esse auch Spaghetti mit Löffel und Gabel. Ich esse all diese Dinge seit ich klein bin.

Manchmal fühle nicht ich mich hier fremd, sondern andere auferlegen mir, ich hätte mich hier fremd zu fühlen.

Ich habe mich an meinen Zustand gewöhnt. Wie einer sich an eine Behinderung gewöhnen kann, zum Beispiel an einen fehlenden Mittelfinger. Manchmal merke ich, dass ich nicht ganz normal bin, nicht ganz wie ein Einheimischer.

Meine Mutter hat angst. "Wenn du heiratest, heirate keine Schweizerin. Ich möchte mit meiner Schwiegertochter reden können. Die Schweizerinnen denken anders als wir."

In der Fabrik arbeitet sie zehn Stunden am Tag, zuhause macht sie dann noch den Haushalt. "Wenn wir miteinander reden, kommt der junge Padrone und sagt, wir sollen nicht so viel schwatzen und mehr arbeiten. Wenn er eine von uns entlasse, warteten draussen zwei, um diese Arbeit zu übernehmen."

Als die Grenchner Uhrenindustrie blühte, holten sie meine Mutter in die Schweiz. Schlecht wird sie nicht behandelt, während ihrer zehn Stunden Arbeit pro Tag in der Elektrowerkzeugvormontage, solange sie fleissig und fügsam ist. Schliesslich

wird sie bezahlt.

Auch mein Vater wird bezahlt. Mein Vater sagt, die Schweizer seien ein verrücktes Volk. 10 % seien Herren, und weitere 70% hielten zu den Herren, weil sie sich als solche fühlten. Knechte gibt es nur wenige.

In der Fabrik meiner Mutter gibt es auch Herren: Es gibt zwei Padroni, den alten und den strengen jungen, den Chef, die Mechaniker und die Einrichter, sie alle sind besser als meine Mutter.

Ich bin nicht sehr fremd hier. Ich habe bloss einen anderen Pass, anderes Temperament und anderes Aussehen. Die wirklich Fremden in einem Land sind die, welche die Sprache nicht können. Es hat sich schon jemand gefragt, wie meine Eltern es fertigbrachten, 25 Jahre in einem Land zu sein und die Sprache dieses Landes nicht zu sprechen. Sie sind unter sich und reden Neapolitanisch. Auch ich rede Neapolitanisch. Das ist die Sprache, die mir meine Eltern beigebracht haben und die ich mit ihnen rede. Eigentlich ist sie wertlos, ich kann sie sonst nirgends sprechen, Italienisch musste ich anderswo lernen.

Neapolitanisch ist die Sprache meiner Eltern, und wenn ich mit ihnen ihre Sprache spreche, gehöre ich zu ihnen.

Meine Eltern sprechen nicht Deutsch und werden auch nie Deutsch schreiben. Ich bin ihr Sohn und habe für sie geschrieben.

Franco Supino, 1965 in Solothurn als Kind italienischer Eltern geboren und dort zweisprachig aufgewachsen. Studium der Germanistik und Romanistik in Zürich und Florenz. Veröffentlichte schon in jungen Jahren Texte in Anthologien und Zeitschriften und schrieb als Student Hörspiele und Features) für das Schweizer Radio. Zur Zeit stellt Supino in Literaturcafés seinen neuesten Roman "Ciao, amore ciao" vor, in dem es um das Spannungsfeld zwischen Showbusiness und Protestkultur, über die Musik und das Lebensgefühl der Sechzigerjahre geht.

Quelle/Source: Fremd in der Schweiz. Texte von Ausländern, herausgegeben von Irmela Kummer, Elisabeth Winiger, Kurt Fendt und Roland Schärer, Cosmos-Verlag, 3074 Muri bei Bern.

Alderik Visser
Bern

Hygiene, HSK und Herbart

Eine freche Fremdwahrnehmung von PISA und dem 'Ausländerproblem' in der Schweiz

In the discussions around 'PISA' and its disappointing outcomes, many Swiss analysts tend to blame the victims. Then whereas it might be true that Switzerland harbours quite some migrant children, they can not be held responsible for the dysfunctional traits of the Swiss school system as such. Earnest attempts to integrate these and other groups by means of education, so this article will hold, ought not be contented with culturalist or even relativist modes of thought and action. So politically correct it might seem to plea for education in a mother tongue, only a strict wielding of the Swiss national languages as instructional languages will do to empower migrant and other marginal groups to participate in this society.

Im Jahr 1880 veranlasste der Schulverein des Seelandes in Zusammenarbeit mit der medizinisch-chirurgischen Gesellschaft des Kantons Bern eine Untersuchung nach den hygienischen Umständen in den Primarschulen der Stadt und auf dem Lande. Aus der entsprechenden Befragung des Lehrpersonals, etwa nach den Räumlichkeiten der Erziehungsanstalten, ihrer Heizung und Durchlüftung, der Lage der Latrinen wie auch der Möglichkeit der Schülerinnen und Schüler, sich auch mal frei zu bewegen, ergaben sich richtig erschütternde Resultate: Mehr als die Hälfte aller Schulklassen im Kanton waren überfüllt, und nicht mal ein Drittel aller Primarschulen entsprachen den Vorgaben der einflussreichen zeitgenössischen Hygienikern.¹ Dementsprechend sensibilisiert, beriefen die dafür zuständigen Polizeibehörden 1883 nicht weniger als vier Kommissionen ein, die die Missstände in den Schulhäusern weiter untersuchen und womöglich Strategien zu deren Aufhebung entwickeln sollten. Weitere sechs Jahre brauchten diese Gremien aus Expertinnen und vor allem Experten um ihre Schlüsse aus den Daten zu ziehen: Schulen sollten doch vor allem mehr Geld bekommen, damit sie ihren Zöglingen mehr Luft, mehr Licht, bessere Klos und vor allem besseren, didaktisch gut aufbereiteten Unterricht bieten könnten.²

Die bei weitem interessantesten Schlussfolgerungen, welche aus dem Schmutz der Berner Schulen gezogen wurden sind pädagogischer Natur: Um der 'geistigen Hygiene' der Kinder Willen, sollten die Schulen vorerst die Anforderungen an ihre Schülerin-

nen und Schüler senken, die Gefahr der Überbürdung also entschieden bekämpfen, die Schriftsprache als Unterrichtssprache zielgerichtet fördern und dazu den gesamten Unterricht nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Pädagogik zu 'Concentrieren' suchen.³

Die Geschichte wiederholt sich nicht und erteilt uns entsprechend auch keine Lektionen. Ein sensibilisierter Zeitgenosse hätte eine gewisse Parallele mit der heutigen Zeit trotzdem erkennen können: Sowie einst eine beunruhigende kantonale Untersuchung den Berner Schulbehörden intensiv zu schaffen gegeben hat, so hat jetzt eine internationale Datenerhebung die Gemüter in der ganzen Schweiz ziemlich aufgeheizt. Und wie eine blosse Statistik mal instande war, Schulgesetzgebung und Bildungsbudget in Bern massgeblich zu beeinflussen, droht jetzt ein internationaler Schul Leistungsvergleich sogar die ganze Bildungslandschaft der Schweiz überkantonale auf die gleiche Bahn zu gleisen. Leistung und Hygiene sind in der Schweiz schon mal zusammen gedacht worden, und dies zwar folgenreicher; zwischen der Umfrage von 1880 und PISA besteht – nochmals – keine einzige Verbindung. Erstaunlicherweise wurden und werden aus diesen beiden Untersuchungen *de facto* aber die genau gleichen Schussfolgerungen gezogen.

PISA & Multikulturalismus

In Hinblick auf die enttäuschenden Ergebnisse der PISA-Studie wird relativ oft darauf hingewiesen, die

Schweiz beherberge doch wesentlich mehr Migrantinnen und Migranten als etwa Finnland oder Schweden, jene europäischen Länder die im internationalen Leistungsvergleich 2000 viel besser abgeschnitten hatten. Das mag wohl stimmen, eine hinreichende Erklärung dafür, dass das Bildungssystem auf gewissen Ebenen dysfunktional erscheint, ist das freilich nicht. Für eine solche Kausalverknüpfung ist die Gruppe der 'Ausländer' zum Einen viel zu wenig spezifiziert: Längst nicht alle Migrantinnen und Migranten sind so bildungsfern und unbedarft wie vorschnell angenommen wird.⁴ Der Umstand, dass andere Länder mit vergleichbar grossen oder sogar grösseren Mengen an Migrantinnen und Migranten, wie etwa England, Kanada oder die Niederlande qua Bildung entscheidend besser davon kommen als die Schweiz, lässt sich zum Zweiten auch keineswegs wegdenken.⁵ Wenn es schlecht geht im Bildungswesen, dann sind somit nicht nur die 'Ausländer' daran schuld, sondern auch die Schweizerinnen und Schweizer, indem es ihnen bis jetzt nur unzureichend gelungen ist, diese Gruppen politisch und gesellschaftlich zu integrieren. Demgegenüber wird das, was mich persönlich in der

PISA-Studie am meisten erschüttert hat, der Umstand, nämlich, dass sich das Schweizer Bildungssystem ausserordentlich gut dazu eignet, soziale Unterschiede zu reproduzieren, anstatt diese zu bekämpfen, in der öffentlichen Diskussion um PISA eher heruntergespielt als offen anerkannt.⁶ Bleiben wir zuerst aber mal bei den Migrantinnenkindern, bei jenen 21% aller Schulkinder in diesem Lande (2000). Trotz allem pädagogischen Gutwillen und einer ausdrücklichen Weisung der EDK, werden vor allem die Buben 'ausländischer' Herkunft überdurchschnittlich oft in sogenannte Sonderklassen eingewiesen. Verkörperten sie das ganze Problem des Schweizer Bildungssystems, dann wäre die Sache relativ leicht erledigt, denn Kinder in solchen heilpädagogischen Klassen fallen aus den Statistiken heraus. Sofern eingeschult in Normalklassen, könnten die Leistungen vieler der 'ausländischen' Kinder logischerweise nur im Bereich des Lesens substantiell schlechter, diejenige in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften aber nur beschränkt suboptimal sein.⁷ Denn, dass solche absolute und relative Nachteile über didaktische Arrangements und gute Schulbücher wegge-

nommen werden können, belegen Beispiele, vor allem aus den angelsächsischen und skandinavischen Räumen, zur Genüge. PISA, nochmals, zeigt zwar *dass*, erklärt aber nicht hinreichend, *warum* MigrantInnenkinder und ein beachtlicher Teil der schweizer Schulkinder relativ schlechte Leistungen erbringen. Umso mehr nicht, weil gerade über die Förderung von 'ausländischen' und/oder Unterschichtskinder in den letzten dreissig Jahren doch wohl einiges geforscht und gemacht worden ist. In Hinblick auf die Kinder mit einem Migrationshintergrund setzt die pädagogische Gemeinde seit den 80er Jahren wellenweise auf multikulturelle, interkulturelle, transkulturelle oder sonstige ideologisch gefärbte Integrationsmodelle. Auch das neue Bundesamt für Zuwanderung, Integration und Auswanderung (IMES), so habe ich vor Kurzem erfahren können, verlässt sich voll auf die bisherigen Experimente im Bereich des multikulturellen Unterrichts, wie etwa das Zürcher Projekt "*Qualität in Multikulturellen Schulen*" (Quims) und das Berner "*Gesamtkonzept Multikulturelle Schule*" (GMS). Ich bin weit davon entfernt, dieses pädagogische Engagement zu belächeln: Sehr viele gute Menschen sind im Bildungsbereich tätig und machen die schöne und nette Sachen mit Kindern. Es stellt sich aber ernsthaft die Frage, ob solch wohlgemeintes 'Kulturpolitizieren' tatsächlich zu etwas führen kann. Zwar sind die Ziele, etwa in den genannten Projekten in Bern und Zürich, gut und lobenswert, aber das sind sie nur auf konzeptioneller Ebene. Ob und wie solche vagen Begrifflichkeiten wie 'Völkerverständnis' und 'Austausch' sich operationalisieren lassen, und wie Lernerfolge hier zu messen seien, bleibt ganz offen, um so mehr, weil in einem kulturrelativistischen Denkmuster 'Verständnis' letzten Endes einfach schrankenlos ist. Der springende Punkt ist aber, dass in solchen kulturalistischen Dis-



Il tempio greco di Selinunte.

kursen eher unbestimmte kulturelle 'Unterschiede' keinesweg überwinden, sondern vielmehr konstruiert, bestätigt und sogar hochstilisiert werden, und dies oft sogar auf eine für die 'andersartigen' Kinder wohl peinliche Art und Weise.⁸ Heimlich, manchmal aber auch offen promovieren solche kulturellen Deutungsmuster zudem zu Determinanten von Verhalten und Leistung in Schule und Gesellschaft: Lehrerinnen und Lehrer schätzen die Kinder einfach falsch ein, sowie umgekehrt Kinder dazu neigen, sich als Reaktion auf Fremdwahrnehmung oder falsche Attribuierungen tatsächlich anders zu verhalten.

Man braucht kein Marxist zu sein um festzustellen, dass gesellschaftliche Integration keineswegs über 'Kultur' oder 'Identität', sondern bloss über Teilnahme – über einen Job also, über Geld und Anerkennung verwirklicht wird. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist auch Anno 2004 immer noch Bildung, oder genauer: Die Papiere, damit ein Mensch sich Zugang zu anderen Bildungsinstitutionen und/oder einer Erwerbstätigkeit erschliesst, und sich zweitens – soweit möglich – politisch artikulieren kann. Für all das brauchen Kinder der Migrantinnen und Migranten, aber auch die der Schweizer Unterschicht – vergessen wir sie nicht –, Zugang zu einer gemeinsamen Sprache, zur Schriftsprache also, und nichts anderes als das.

HSK

Vor etwa fünfzehn Jahren haben amerikanische Studien zu belegen versucht, Migrantinnen und Migranten sollten sich doch zuvorderst intensiv mit ihrer Muttersprache auseinandersetzen. Eine annähernd vollständige Erkenntnis der Heimatsprache würde den Erwerb einer Zweitsprache wesentlich erleichtern und vertiefen. Auch wenn es inzwischen genauso viele Studien gibt⁹, die diesem Be-

fund widersprechen, wurde und wird auch in Europa verschiedener Orts experimentiert mit Heimatlichem Sprach- und Kulturunterricht, kurz HSK. Anfänglich explizit dazu gedacht, Kinder mit einem Migrationshintergrund eine Rückkehr ins Mutterland zu erleichtern, begründen die Befürworterinnen in Basel, Bern und Zürich HSK inzwischen als eine genuine Integrationsmassnahme: HSK fördere den Erwerb einer Zweitsprache (Deutsch), beuge kultureller Schizophrenie vor, erleichtere dem MigrantInnenkinds einen positiveren Selbstbezug, bringe eine bessere Qualifikation für den globalisierten Arbeitsmarkt, usw. usf. Wurde und wird HSK bis jetzt privat, von Botschaften und Kulturvereinen ausserhalb eines schulischen Kontextes angeboten, neigt die Diskussion in der Schweiz inzwischen dazu, HSK vermehrt unter pädagogisch-didaktische Kontrolle zu bringen und womöglich im Regelschulunterricht zu integrieren. Ausserhalb der Schweiz, wie etwa in der Stadt Hamburg oder in den Niederlanden, hat dieser Enthusiasmus für HSK seinen Höhepunkt schon längst hinter sich. In Holland kriegte der "*Unterricht in Allochthonen Lebendigen Sprachen*" (OALT)¹⁰ seit letzten Januar keinen Eurocent Subventionen mehr. Dieser Entscheid ist einerseits klar im Lichte des Rechtsrutsches vom Mai 2002 in den Niederlanden zu sehen. Andererseits hat OALT den Kindern mit einem Migrationshintergrund und somit auch der holländischen Gesellschaft schlicht und einfach nichts gebracht. Eine Steigerung der Niederländischkenntnisse bei Migrantinnenkinder als Resultat des Muttersprachenunterrichtes ist auch nach sechzehn Jahre OALT überhaupt nicht nachweisbar.¹¹ Ganz im Gegenteil: die Steigerung des kulturellen Selbstwertgefühls hat bloss dazu geführt, dass etwa die Kinder türkischer Herkunft auch in der Schule unter einander vermehrt Türkisch reden, womit ihr relativer Vorsprung

auf andere Migrantinnenkinder im Bereich Zweitspracherwerb inzwischen völlig zunichte gemacht worden ist. Strukturelle Fehler in der Konzeption des holländischen HSK gab es von Anfang an: Kinder aus Marokko bekamen und bekommen Lektionen in Arabisch, auch wenn ihre Muttersprache überwiegend Tamazight, also Berber ist. Wie in der Schweiz, gelang und gelingt es zudem nicht, die pädagogisch-didaktische Qualität des HSK zu kontrollieren und zu garantieren, fehlt es sowohl den Schulen als dem Schulinspektorat dazu einfach an qualifiziertem Personal.¹² Die Frage der Rechtspopulisten, warum bloss viel Zeit und Geld an fehlerhaftem Unterricht verschwendet, der von Müttern eh schon, und wahrscheinlich viel effizienter erteilt wird, hat darum unter Umständen auch eine gewisse Berechtigung.

Zwanzig Jahre Integrationspolitik, so hat das niederländische Parlament unlängst bitter feststellen müssen, hat keineswegs die Integration, sondern die fast vollständige Segregation nicht-einheimischer Minderheitsgruppen innerhalb der Gesellschaft bewirkt, eine Ghettoisierung nicht nur der Städte, sondern auch des gesamten Schulwesens.¹³ Wenn es eine Lösung für diese Versplitterung gibt, so realisiert jetzt auch die Politik, dann hat diese nichts mit 'Antirassismus' oder dem Recht auf eine eigene kulturelle Ausprägung, sondern allein mit Teilnahme zu tun, mit Brot und Bildung also, und dem Erwerb der niederländischen Sprache.

Herbart und der Spracherwerb

Genau das hat auch die EDK unlängst gefordert, zwar nicht in Hinblick auf eine Fragmentierung der Zivilgesellschaft, sondern in Hinblick auf die Qualität der Schweizer Schulen. So vielversprechend der Massnahmenkatalog der EDK auch aussieht, neu ist er allerdings nicht: Ein guter Teil

der Vorschläge hätte sie fast wortwörtlich abschreiben können aus dem Bericht *“Zur Beleuchtung der Überbürdungsfrage”* von 1889.¹⁴ Interessanterweise wird in diesem alten Bericht gleich darauf hingewiesen wie, mit welchen didaktischen Massnahmen die erwünschte *“Sprachförderung in allen Unterrichtsfächern”* zu verwirklichen sei. In der Pädagogik, freilich, gibt es eher selten etwas wirklich Neues...

Mit dem Begriff der *‘Concentration’*, meinten die Leserinnen und Leser der *Schweizerischen Lehrerzeitung* in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die kreisförmige Verknüpfung möglichst vieler Lerninhalte. Wichtig an den sogenannten Realfächern, so die Anhänger der Herbart-Zillersche Schule, war nicht in erster Instanz der Inhalt oder der Wissenserwerb, sondern ihr didaktisches Arrangement. Natürlich sollten auch Geschichte und Naturkunde als Kerne des *concentrierten* Unterrichtes zu den kognitiven und -vor allem- den affektiven Fähigkeiten der Schulkinder beitragen. In einem ausgeklügelten didaktischen Setting würde das Schreiben, Sprechen, Denken und Handeln um diese Fächer herum aber auch entsprechend und dies gar gleichzeitig zum Deutsch- und Mathematikunterrichte beitragen. Diese Unterrichtskonzeption aus der Zeit vor der Reformpädagogik¹⁵ ähnelt zwar dem, was hier in der Schweiz unter *‘ganzheitlichem’* Unterricht Alltag ist, unterscheidet sich aber radikal in der Zielsetzung, allen Unterricht dem Erwerb der primären Kulturtechniken dienlich zu machen.¹⁶

Als ich noch Lehrer in Holland war, habe ich mich mal an einem Pilot der PH Utrecht namens *Spracherwerb-orientierter Fachunterricht* beteiligt.¹⁷ Wir stellten fest, dass die Sprache vieler Lehrpersonen, wie auch die des Unterrichtsmaterials, manchmal eine Gewandtheit voraussetzt, die die meisten Migrantinnenkinder und einige der sonstigen Schulkinder schlicht-

weg nicht haben. Über erweiterte Lehr- und Lernformen – so der Gedanke – könnten diese Mängel aufgefangen werden, indem Kinder dazu angeleitet werden, möglichst viel über den Lehrstoff zu sprechen, sich mündlich, aber auch schriftlich über die Gegenstände des Unterrichtes zu unterhalten. Ganz nebenbei boten und bieten sich vor allem kooperative Lernformen als *‘Integrationsmassnahmen’* an, ohne aber die *‘ausländischen’* Kinder gleich als solche zu stigmatisieren. Im Rahmen dieses *“SOFU”* veranlasste ich für den Geschichts- und Wirtschaftsunterricht längerfristige Projektarbeiten für kulturell und intellektuell heterogene Gruppen. In einem mehr traditionellen Setting forderte die Mathematiklehrerin ihre SchülerInnen konsequent dazu auf, Lösungsstrategien zu explizieren und untereinander auszutauschen; in der Schule als ganzes hingen überall Poster mit *‘schwierigen’* Wörtern, die mit dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin geübt wurden, usw. ufs. Wie ich unlängst habe feststellen können, sind die Ziele und Methoden dieses *“SOFU”* inzwischen auch in der LehrerInnenbildung angekommen: Der Lehrer in der Islamischen Grundschule, bei der wir zu Gast waren, hat während der ganzen Geographiestunde andauernd auch Niederländisch unterrichtet: Schwere Wörter verwendet, erläutert und/oder verbildlicht, die Kinder zum Sprechen angeregt und sie sanft korrigiert. Konsequent durchgeführt, so bin ich der Überzeugung, trägt eine solche *‘Concentration’* des Unterrichtes auf Sprache und Spracherwerb viel mehr zur Integration von Kindern mit einer anderen Muttersprache, inklusive Mundart bei, als HSK und alle Projektwochen gegen Rassismus zusammen. Um dies oder ähnliches auch in der Schweiz umzusetzen, müssten LehrerInnen und Schulbehörden aber bereit sein, die neue Schule alt zu definieren, und zwar als Vermittler eines beschränkten Kerncurriculums, das

sich um die primären Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen gliedert. Lehrerinnen und Lehrer dafür zu sensibilisieren, dass ihre Sprache und die Sprache vieler Schulbücher von immer mehr Kindern als schwierig empfunden wird, und dass es darum eine zusätzliche, andauernde Investition im *‘nebensächlichen’* Spracherwerb braucht, wird wohl nicht das schwierigste Problem sein. Viel zäher wird sich, wenigstens in der deutschen Schweiz, wahrscheinlich die konsequente Durchsetzung der Schriftsprache als Unterrichtssprache erweisen. Das aber würde auf Dauer allen, und nicht nur den Sündböcken des PISA-Aufschreis wesentlich zu gute kommen.

Anmerkungen

¹ Alles: Chatelanat, Armand: Statistik der Schulhygiene in den Primarschulen des Kantons Bern. Separatdruck aus der *„Zeitschrift für schweizerische Statistik“*. Bern: K.J. Wyss 1881. Die mittlere Klassengrösse lag in Bern 1880 bei 52,2 Schülerinnen und Schülern. In 15,9 % aller Klassen wurden mehr als 61 Kinder unterrichtet, in 9,8 % der Fälle sogar mehr als 71.

² Über sanitarische Übelstände in den Schulen Berns. Bericht der Schulkommission I an die Sektion A der von der stadtbernischen Polizeidirektion zusammenberufenen Kommission für Schulhygiene. 24. April 1889. Bern: Stämpfli 1889.

³ Zur Beleuchtung der Überbürdungsfrage. Bericht der Schulkommission IV an die Sektion A der von der stadtbernischen Polizeidirektion zusammenberufenen Kommission für Schulhygiene. März 1889. Bern: Stämpfli 1889. (Überbürdung 1889).

⁴ Von den 1,52 Mio. Migrantinnen und Migranten die 2000 in der Schweiz lebten, war fast ein Viertel (23,7%) hier geboren. Von denjenigen die im Ausland geboren waren, wohnte 36,1 % mehr als 15 Jahre, 16,5 % sogar mehr als 30 Jahre hier im Lande. 55,5% aller Migrantinnen und Migranten kamen aus EU oder EFTA-Staaten, waren also europäischer Herkunft. Alles: Pressemitteilung des Bundesamtes für Statistik, Neuenburg, den 18. Dezember 2001.

⁵ Die Niederlande taucht in der offiziellen PISA-Untersuchung nicht auf, weil sie gemäss der OECD zu wenig Daten erhoben hatten. Aus Berechnungen mit den – nach niederländischer Ansicht bloss verspäteten – Daten geht hervor, die Schülerinnen und Schülern erreichten im internationalen Vergleich Rang 1 beim Lesen,

die Ränge ³ respektive 6 bei Mathematik und Naturwissenschaften. Der Anteil MigrantInnen in der Gesellschaft war 2001 mit 18,5 % (2,9 Mio., davon die Hälfte sog. Nicht-westliche Allochthonen) zwar etwas geringer als in der Schweiz, gewisse Gruppen aus den ehemaligen, restlichen Kolonien fallen aber aus diesen Statistiken heraus. Das Immigrationsland Kanada zählte 2001 5,48 Mio. nicht in Kanada gebürtige Bürger (22,7%) (Quelle: <http://www.statcan.ca/english/Pgdb/demo25.htm>; Stand 23.10.2003) In England war die Zahl 2002 ebenfalls 22% (<http://www.statistics.gov.uk/census2001/profiles/commentaries/ethnicity.asp>; Stand 23.10.2003).

⁶ Siehe PISA 2002a: S. 90 – 111 wie auch Moser, Urs: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000 (PISA 2002b), S. 18 - 19.

⁷ Für Kinder asiatischer Herkunft fällt dieser relative Nachteil bei den letztgenannten Fächern sogar völlig weg, zeigen sie sich in allen internationalen Vergleichen hier als relativ bevorteilt.

⁸ Siehe u.a. Meyer, Thomas: Identitätspolitik, Frankfurt: Suhrkamp 2002.

⁹ Turkenburg, Moniek: Taal Lokaal. Gemeentelijk beleid onderwijs in allochtone levende talen (OALT). Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau, S.7 - 10.

¹⁰ Ähnliche Ansätze wie in der Schweiz gab es seit Ende der 1960ern. Staatlich finanzierter HSK-Unterricht wurde 1984 initiiert, zwischen 1993 – 1998 flächendeckend eingeführt. O.a. Taal Lokaal (etc.) S. 3 – 6.

¹¹ V.a. Brouwer Aart: Allochtone jeugd kind van de rekening in: Groene Amsterdamer, 11 Oktober 2003.

(http://www.groene.nl/2003/0341/ab_integratie.html Stand 23 Okt. 2003) auch: CDV in gesprek over Minderhedenbeleid. In Christen Democratische Verkenningen, Mai 1999. (<http://www.ub.rug.nl/eldoc/dnpp/pp/cda/cdv/199905/001.pdf>, Stand 23. Okt. 2003) Die (Ehemalige) Professorin für Interkulturelle Pädagogik, Lotty Eldering, plädierte seit der Mitte der 1990ern für mehr niederländisch statt HSK-Unterricht, wurde aber mitsamt ihren empirischen Belegen von den PolitikerInnen übergangen.

¹² Algemeene Rekenkamer: Onderwijs in allochtone Levende Talen (Oalt). Rapportage, April 2001 (<http://www.rekenkamer.nl/9282000/d/p170rapport.pdf>, Stand: 23. Okt. 2003).

¹³ Karsten, Sjoerd (e.a): Onderwijssegregatie in Amsterdam. Hoe staat het ervoor en wat willen en kunnen we er aan doen? Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut / Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling 2003.

¹⁴ Überbürdung 1889: S. 6.

¹⁵ So es diese überhaupt gegeben hat. Gemeint ist: Vor der Zeit der kanonisierten ReformpädagogInnen von Reddie und Lietz bis Parkhurst und Freinet.

¹⁶ Siehe (u.v.A.): Schmid, Christian. Hauptforderungen der Herbart-Ziller'schen Unter-

richtslehre (Konzentration, Kulturstufen, formale Stufen). Esslingen: Verlag von Wilh. Langguth 1889, S. 3 – 7. “ Sofern der Sprachunterricht sich mit den Mitteln beschäftigt, die zur Darstellung des sachlichen Inhalts dienen, findet er seine Stoffe in sämtlichen Gedankenkreisen und umgekehrt muss die Sprache in jedem derselben gepflegt werden. In das einzelne Fach fällt insbesondere die Rücksicht auf die Eigentümlichkeiten, welche die Sprachverwendungen in demselben annimt. In ausgiebiger Weise muss die Sprache nach ihren verschiedenen Seiten: Sprechen, Lesen, schriftliche Darstellung im Gesamtunterricht verwendet werden, und insbesondere darf die letz-

tere (Aufsatz und Rechtschreiben) auf keinem Gebiet versäumt werden. Dabei werden die Stoffe mitbenützt, die hier bearbeitet würden.” Ebd., S. 7.

¹⁷ Siehe u.a.

<http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl>.

Alderik Visser

lic. phil. Rotterdam, 1971.

Historiker, Geschichtslehrer, Pädagoge, Assistent am Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik der Universität Bern.

Kein Grund zu Klage

Dragica Rajcic

*Wan Sie mich fragen
es fehlt uns Praktisch
Nichtz
aber gaar Nichtz.
Sehen Sie sich um
Um sehen Sie sich!
Am Hausherd kocht
Tutensupe
Toustbrot
Tomatensause
Alles aus Dose
für Abweklung sorgt
Radio Video Fernsehen
für Ratschlage
alle bessere Zeitung
Wir sind Rund um
versorgt
ver sichert
ver schlossen.*

Dragica Rajcic, 1959 in Split geboren, kam auf Umwegen zum Arbeiten in die Schweiz. Hat Deutsch im natürlichen Sprachkontakt, ganz ohne theoretische Unterweisung, gelernt und daraus eine ganz eigene Mischsprache entwickelt: “Langsam macht mir spass auf so unvolendetem Sprachgemisch. Meine Sprache welche mich schützt und abgrenzt, dinge wie eine art Klauns zu sagen, klar ist jeder Klown nach vorstellung traurig aber bei schreiben nehme ich mir Narrenfreiheit und sage direkt was mich (Uns, Euch) angeht.”

Quelle/Source: Fremd in der Schweiz. Texte von Ausländern, herausgegeben von Irmela Kummer, Elisabeth Winiger, Kurt Fendt und Roland Schärer, Cosmos-Verlag, 3074 Muri bei Bern.

Elisabeth Zurbriggen
Genève

De plus en plus d'Ecoles Ouvertes aux Langues

Im Genfer Projekt Ecole Ouverte au Langues (EOL) werden 120 Primarschulklassen auf stimulierende Weise mit anderen Sprachen bekannt gemacht und damit für die sprachliche und kulturelle Vielfalt ihrer Umgebung sensibilisiert. Das Projekt geniesst die Unterstützung verschiedener Konsulate und des Kantons Genf. Die Entdeckung anderer Sprachen läuft über Geschichten und Spiele und wird durch spezielle Lehrpersonen in heimatlicher Sprache und Kultur betreut. Dabei werden die Klassenlehrpersonen und die Eltern mit einbezogen. Die Nachfrage der Schulen nach Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen in heimatlicher Sprache und Kultur ist gross, da sie spüren, wie gross die Bereicherung für das Funktionieren der Schulen ist. Das Projekt sollte sich in Zukunft diversifizieren und nach anderen Unterstützungsmitteln umsehen. (Red.)

Había una vez una ratita coqueta que encontró una moneda de oro... et Maria Luisa, une des 16 enseignantes de cours de langue et de culture d'origine collaborant au projet *Ecole Ouverte aux Langues* (EOL), poursuit son histoire en espagnol devant l'ensemble de la classe.

Tous les élèves suivent avec intérêt les rebondissements du conte de la petite souris. Seuls quelques-uns sont hispanophones mais tous comprennent l'histoire. L'enseignante entraîne l'ensemble des élèves dans la magie du conte et de la langue grâce au choix d'un vocabulaire simple et précis, d'une gestuelle et d'illustrations appropriées. Quelle que soit leur langue d'origine, tous *entrent* dans la langue espagnole d'une manière stimulante et positive. Dans cette classe, comme dans les 120 classes élémentaires du canton de Genève qui participent au projet EOL, il ne s'agit toutefois pas d'enseigner l'espagnol aux élèves mais de les sensibiliser à la diversité linguistique et culturelle, de développer leur désir d'apprendre par la suite d'autres langues et de s'ouvrir à leurs interlocuteurs.

L'ouverture: pilier du projet

La démarche EOL est basée sur l'ouverture aux langues et la valorisation du bilinguisme de nombreux élèves. Elle s'adresse à tous les élèves, monolingues et bilingues, de toutes les classes du canton. Les titulaires participant au projet n'ont pas besoin de connaître une autre langue que le français mais doivent par contre manifester un réel désir d'*ouverture* et s'engager à prolonger les activités commencées par les enseignants de cours de langue et de culture.

Collaboration avec certains consulats

Ce projet fonctionne depuis bientôt dix ans grâce à l'appui des Consulats d'Espagne, d'Italie et du Portugal et la collaboration entre enseignants de l'école genevoise et ceux des cours de langue et de culture d'origine (ELCO). Les consulats apportent une contribution financière en payant leurs enseignants qui participent au projet EOL. Le département de l'enseignement primaire genevois, quant à lui, s'occupe de la gestion administrative et pédagogique du projet. Il finance également le demi-poste d'une enseignante albanophone.

Les enseignants dont l'école a demandé qu'ils participent à ce projet collaborent avec deux ELCO de langues différentes. Les ELCO se rendent cinq fois par an dans les classes. Ils font découvrir leur langue en racontant une histoire et en la faisant vivre aux élèves par différents jeux, comptines, poésies, chansons, dramatisations... le plus souvent en rapport avec l'histoire. Ainsi chaque élève a l'occasion de mémoriser et d'oraliser de nombreuses phrases et situations dans d'autres langues. Chacun s'essaie donc à une autre langue par la découverte et la comparaison dans une atmosphère détendue et plaisante. Les enseignants constatent que leurs élèves retiennent rapidement les différents énoncés et ont une prononciation tout à fait correcte. Le désir d'apprendre une autre langue est réellement présent et ne demande qu'à être développé et stimulé.

D'une langue à l'autre

Après le passage de l'ELCO, le/la titulaire de classe ouvre ensuite l'activité qui vient d'être réalisée aux autres

langues parlées par les élèves de la classe. Chaque situation entraîne des prolongements différents: apprentissage de poésies et de chansons sur le même thème mais dans d'autres langues, découverte de livres dans d'autres langues présentant le même conte ou la même histoire, réalisation de posters plurilingues en lien avec le thème traité précédemment, etc. Il s'agit ici de rendre visible la diversité linguistique de la classe pour que chacun se sente reconnu et valorisé dans sa propre identité.

De l'école aux parents

Chaque élève possède un classeur ou tout autre porte-document pour collecter ses activités d'ouverture aux langues et pouvoir ainsi montrer à ses parents l'intérêt que l'école porte aux autres langues. D'une manière générale, les parents soutiennent ce projet et souhaiteraient une plus grande diversification dans le choix des langues. Certains voient avec satisfaction que leur enfant s'intéresse aux

autres langues car ils savent que leur avenir professionnel dépendra entre autres du nombre de langues maîtrisées, d'autres se sentent reconnus et valorisés dans leur effort de maintenir leur bilinguisme.

De plus en plus de demandes

Par touches successives, l'école rompt petit à petit avec le monolinguisme et le monoculturalisme qui l'ont si longtemps caractérisée pour mieux prendre en compte les différentes langues et cultures présentes dans les classes et ouvrir l'ensemble des élèves au monde pluriel qui les entoure. Dans cette dynamique, chaque année, de nouvelles écoles demandent la collaboration d'ELCO car leurs enseignants comprennent les retombées positives qu'un enseignement ouvert aux langues peut avoir sur le fonctionnement de leur école, le rapport avec les familles et l'enrichissement individuel de chaque élève, qu'il soit monolingue ou bilingue. Les demandes des écoles sont actuellement supérieures

à l'offre proposée par les consulats. Sous la forme actuelle, les limites du projet semblent être déjà atteintes.

Différentes approches d'ouverture aux langues

Pour développer des approches d'ouverture aux langues, il n'est pas possible de compter uniquement sur le bon vouloir des consulats qui doivent eux aussi faire face à des restrictions budgétaires. Ces approches doivent donc être diversifiées et enrichies par d'autres moyens. Depuis cette rentrée scolaire, les enseignants genevois, tout comme l'ensemble des enseignants primaires romands, disposent d'un matériel *d'Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole* (EOLE). Celui-ci est tout à fait complémentaire au travail proposé par les ELCO. Les objectifs sont identiques, seuls les moyens à disposition diffèrent. Dans le projet EOL, la présence des ELCO est indispensable, la démarche reposant essentiellement sur la communication et les stratégies que les élèves vont développer pour comprendre globalement certains éléments d'une langue qu'ils ne connaissent pas. Grâce aux documents EOLE, les élèves sont confrontés à des documents écrits et sonores proposant une très grande variété de langues. Ces derniers, par le biais de nombreuses activités, permettent de développer chez les élèves une culture langagière plurilingue. Le défi est donc de proposer aux élèves des situations d'ouverture aux langues qui développent des objectifs cognitifs et sociaux qui soient les plus diversifiés possible pour répondre au mieux à la spécificité de chaque classe.

Elisabeth Zurbriggen

est enseignante primaire, formatrice au Secteur Langues et Cultures du Canton de Genève. Elle a rédigé plusieurs dossiers et activités pédagogiques, a participé au projet Socrates Lingua sur l'éveil aux langues (EVLANG) et est co-auteure de *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole* (CIIP).



Gertrud Wülser Schoop
Zürich

Kaleidoskop der Sprachen und Kulturen in unseren Schulen

Il Progetto QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) di Zurigo risponde alle necessità delle scuole a composizione multiculturale: l'attività delle scuole-QUIMS e il curriculum HSK (HSK=Heimatliche Sprache und Kultur) si concentrano sulla lingua (integrazione nell'insegnamento in lingua tedesca di testi, filastrocche ecc. tratti dalla lingua dei bambini stranieri inseriti nelle classi, sensibilizzazione – interculturale – di tutti i bambini nei confronti della lingua propria e altrui, stimolo a sperimentare parole e suoni nuovi, educazione all'ascolto, al confronto e al dialogo), sulla collaborazione con i genitori (gli insegnanti HSK li aiutano, traducono, mediano tra le culture), sulla valutazione globale (quindi non solo in lingua tedesca) del rendimento scolastico, e sul sostegno e l'incoraggiamento (il bi- o plurilinguismo visto come ricchezza, fonte di successo e non di insuccesso scolastico, quindi aumento dell'autostima). I bambini stranieri imparano a collegare i loro saperi (spesso slegati perché legati alla lingua nella quale sono stati appresi), di cui diviene partecipe anche il resto della classe, con ricadute positive sull'apprendimento successivo e sulla formazione di personalità equilibrate, integrate nella società, capaci di mediare e interagire. Applicazione pratica è il progetto HSK-PLUS: insegnanti di classe di 12 scuole collaborano con insegnanti-HSK di 10 diversi ambiti linguistici. (red.)

Viele Kinder in unsern Kindergärten und Schulen sind zwei- oder mehrsprachig. Sie haben die Chance, von klein auf quasi automatisch die Kompetenzen zu erwerben, die wir im Allgemeinen bei mehrsprachigen Personen hoch schätzen. Doch die meisten dieser mehrsprachigen Kinder verfügen über Sprachen, die kein Prestige haben. Die Kompetenzen dieser Kinder beachten wir wenig und das Potenzial ihrer Mehrsprachigkeit, das sie mitbringen, bleibt vorwiegend unerkannt. Erkannt wird vielmehr, dass sie die Unterrichtssprache Deutsch noch nicht so gut können wie die nur deutschsprachigen aufgewachsenen Kinder und dass sie deshalb die Klassenziele nicht erreichen können.

Um dem Unterricht folgen zu können, müssen auch die mehrsprachigen Kinder gut Deutsch lernen, das ist keine Frage. In der Schule läuft das Lernen in Deutsch ab, für die mehrsprachigen Kinder also in ihrer Zweit- oder Drittsprache. Nicht nur im Schulfach Sprache wird Deutsch gelehrt und gelernt, sondern der Stoff aller Fächer wird in Deutsch vermittelt. Der Erwerb des schulischen Wissens ist verknüpft mit dem Erwerb der deutschen literarischen Sprache. Mit dem Aneignen der Inhalte sind die Kinder aber gleichzeitig erst am Lernen der Sprache, mit der ihnen die Inhalte vermittelt werden.

Für alle Kinder ist es prinzipiell wichtig, dass die Inhalte des Unterrichts für sie bedeutungsvoll sind, dass sie im Zusammenhang stehen mit Ereignissen, Erfahrungen und Wissen aus ihrem Lebensumfeld. Mehrsprachige Kinder verfügen oft in jeder Sprache über unterschiedliche Kenntnisse, die ihnen in verschiedener Umgebung beigebracht und nicht miteinander ver-

knüpft werden. Das erworbene Wissen in der einen Sprache können sie in der anderen Sprache nicht anwenden. Isoliertes Wissen in der Erstsprache nützt den Kindern in der Schule nichts, wenn es nicht mit dem Unterrichtsstoff in deutscher Sprache assoziiert werden kann.

Mit solchen schwierigen Schulsituationen befasst sich das Projekt *“Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)”* des Kantons Zürich. Quims ist ein Schulentwicklungsprojekt, das auf die speziellen Bedürfnisse der multikulturell zusammengesetzten Schulen abgestimmt ist. Das Projekt richtet sich an ganze Schuleinheiten. Anhand von Inhalten, die in sechs Modulen umschrieben sind, intendiert Quims die Entwicklung der Kooperation im Lehrkollegium, die Optimierung des Unterrichts in den Klassen und die Adaption der schulischen Strukturen im multikulturellen Umfeld. Damit strebt Quims faire Chancen, die Integration, den schulischen Erfolg für alle Kinder in den multikulturell zusammengesetzten Schulen an.

Interkulturelle Öffnung des Unterrichts in Quims-Schulen

Verschiedene Quims-Schulen fokussieren ihre Entwicklung auf die Module *“Sprache”*, *“Zusammenarbeit mit den Eltern”* sowie *“Beurteilen und Fördern”*. Die Lehrpersonen dieser Schulen öffnen ihren deutschen Schulunterricht gezielt durch den Einbezug von Themen und Begriffen aus dem Umfeld und den Sprachen der Kinder. Sie visualisieren die verschiedenen Sprachen in den Klassen, führen im Unterricht Sprachvergleiche durch, behandeln Texte, Lieder und Verse in

Wer mehrere Sprachen kann, erfreut sich im Allgemeinen hoher Anerkennung.

- Wer Sprachen wie Englisch, Deutsch und Französisch kann oder Deutsch und Italienisch und auch noch Spanisch, geniesst unsere Achtung und flösst uns Respekt ein.
- Wer nebst Deutsch und Englisch sogar Chinesisch oder Russisch kann, verfügt über ein Können, das wir bewundern, um das wir ihn gar beneiden.

Die Mehrsprachigkeit ist also eine hochangesehene Kompetenz.

- Wer jedoch Türkisch, Portugiesisch und Deutsch spricht oder Tamilisch, Englisch und Deutsch, besitzt zwar die Kompetenz der Mehrsprachigkeit, erfährt aber meist trotzdem weder hohe Anerkennung noch Respekt und Bewunderung.

verschiedenen Sprachen und Ähnliches mehr und erweitern die Sprachförderung über das Fach Deutsch hinaus auch auf alle anderen Fächer. Dieser Umgang mit verschiedenen Sprachen, das Hinhören, Vergleichen, Ausprobieren und Nachdenken darüber in verschiedenen Schulsituationen erweitert den Lernhorizont, regt zu gegenseitigem interkulturellem Lernen an. Es bewirkt bei allen Kindern eine Sensibilisierung für die eigene und für andere Sprachen. Die mehrsprachigen Kinder können isoliertes Wissen in der einen Sprache mit dem Wissenserwerb in der andern Sprache in Verbindung bringen. Zudem kommt oft zum Vorschein, dass sie über hohe metasprachliche Fähigkeiten verfügen. In diesem Zusammenhang wird den beteiligten Lehrpersonen und Kindern auch zunehmend bewusst, welche Bedeutung dem *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur* (HSK) zukommt, der vielerorts im Kanton an unsern Schulen angeboten wird.

Damit die Kinder erfolgreich Deutsch als Unterrichtssprache mit Sprechen, Lesen und Schreiben erwerben und die Kompetenzen ihrer Mehrsprachigkeit zum Ausdruck bringen können, ist es wichtig, dass sie auch ihre Erstsprache nicht nur sprechen, sondern auch lesen und schreiben lernen. Der HSK-Unterricht unterstützt generell ihre Bildung und insbesondere ihre Sprachentwicklung. Dies trägt allgemein zu ihrem Selbstvertrauen und zu ihrem Lernerfolg in der Schule bei und kommt der Unterrichtssprache

Deutsch und später auch Französisch und Englisch zugute. Zur Förderung des guten Unterrichts in Schulen mit mehrsprachigen Kindern hat die kantonale Fachstelle für HSK in Zusammenarbeit mit Kommissionen aus dem Fachbereich einen Rahmenlehrplan HSK erarbeitet. Er lehnt sich an den Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich an und dient den HSK- und den Schweizer Lehrpersonen dazu, ihren Unterricht zu optimieren und vermehrt aufeinander abzustimmen. Der Rahmenlehrplan HSK zielt darauf hin, den Kindern einen angepassten Unterricht in ihren verschiedenen Sprachen und eine Gesamtbeurteilung ihrer Lernleistungen zu kommen zu lassen (vgl. die Leitideen im Kasten).

An verschiedenen Quims-Schulen haben die Schweizer Lehrpersonen die Chancen erkannt, die in der Verbindung ihres eigenen Potenzials im Unterricht mit dem Potenzial der Lehrpersonen HSK liegen. Sie suchen deshalb vermehrt die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen HSK und die gegenseitige Unterstützung.

Das folgende Beispiel - ausgewählt aus der Fülle von lokalen Quims-Schulprojekten - illustriert konkrete Umsetzungsbestrebungen zur Bildung und Pflege der mehrsprachigen Kompetenz, die unsere Schülerinnen und Schüler aus immigrierten Familien mitbringen.

Das Projekt HSKplus

Im Projekt HSKplus arbeiten die Klassenlehrpersonen aus 12 Schulhäusern und die HSK-Lehrpersonen aus 10 Sprachgebieten möglichst eng zusammen. Der Rahmen der herkömmlichen Kurse HSK ist zeitlich, inhaltlich und organisatorisch erweitert. Ein Teil der Lehrpersonen aus den verschiedenen Sprachgruppen sind nicht von ausländischen Trägerschaften angestellt wie bei den andern HSK-Angeboten im Kanton, sondern vom Schulamt der Stadt Zürich und ihr Pensenpool ist grösser als beim üblichen HSK-Unterricht. Alle beteiligten Lehrpersonen verbinden den Unterricht in der Erstsprache möglichst eng mit dem alltäglichen Schulschehen.

Im Projekt HSKplus wird den Kindern der Unterricht in ihrer Erstsprache mit Inhalten aus ihrer Herkunftskultur in möglichst integrierter Form erteilt. Der Unterricht der HSK-Lehrpersonen dient der Sprachförderung aller Kinder, vermittelt Sachwissen und nimmt Einfluss auf das soziale Verhalten. Mehrsprachige Kinder haben durch den integrierten Unterricht HSK die Chance, ihr Potenzial zu entwick-



Marionette indiane.

keln, ihr Wissen und Können in ihren verschiedenen Sprachen zu bilden und in Zusammenhänge zu bringen. Neben dem Auftrag für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur haben die Lehrpersonen HSK einen zusätzlichen Stundenpool, um auf Antrag mit den Klassenlehrpersonen im Schulhaus pädagogisch zusammen zu arbeiten: Sie unterrichten zusammen mit den Lehrpersonen in den Regelklassen, beteiligen sich an Projektwochen, übersetzen und vermitteln bei Gesprächen mit den Eltern, moderieren Gruppengespräche bei Elternveranstaltungen, tragen zur Beurteilung des Sprachverhaltens von Kindern durch Beobachtungen und Befunde in der Erstsprache bei und nutzen die Erstsprache auch, um die Kinder bei Bedarf beim Deutscherwerb, in Mathematik und in andern Schulfächern zu fördern.

Im Projekt *HSKplus* wird z.B. an einem bestimmten Tag pro Woche in einem Schulhaus in parallelen Lerngruppen in Portugiesisch, Türkisch, Albanisch, Serbisch / Kroatisch / Bosnisch, Italienisch, Spanisch, Tamilisch und – in der Stammklasse – in Deutsch unterrichtet. Dafür eignet sich besonders der Unterricht zu bestimmten Themen, auf die sich die verschiedenen Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung einigen. An andern Tagen arbeiten in einigen Klassen die Schweizer und die HSK Lehrpersonen im Teamteaching zusammen. Auch wenn beim Teamteaching pro Unterrichtseinheit nur eine oder höchstens zwei Sprachen ausser Deutsch in die Lektion einfließen, profitieren auch die Kinder mit anderen Erstsprachen davon. Der Stellenwert der Mehrsprachigkeit allgemein wird erhöht, wenn die Kinder erleben, dass es Lehrpersonen gibt, die – wie sie selber – andere Sprachen besser sprechen können als Deutsch. Diese Aufwertung verändert ihre Lernerfahrungen vorteilhaft und beeinflusst ihre Motivation beim Deutscherwerb günstig. Die Mitarbeit der Lehrpersonen HSK

Zwei Leitideen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)

- Der Unterricht HSK fördert die Schülerinnen und Schüler ihrem Alter und ihrem Niveau entsprechend in ihrer Herkunftssprache. Sie stärken das Bewusstsein, dass ihre Zweisprachigkeit ein zusätzliches Potenzial ist, das sie nutzen können. Die Mehrsprachigkeit, verstanden als gesellschaftliches Gut, wird positiv gewertet.
- Der Unterricht unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, sich ins Aufnahmeland zu integrieren. Sie haben eine Brückenfunktion. Auf schulischer Ebene unterstützen sie das Zusammenspiel der Systeme Schule und Familie sowie die Integration der Kinder fremder Herkunft in die Volksschule. Auf gesellschaftlicher Ebene unterstützen sie die Integrationsprozesse zwischen den Mehrheiten und den Zugewanderten.

(Aus dem Rahmenlehrplan HSK des Kantons Zürich)

im Schulhaus bewirkt interkulturelles Lernen der Erwachsenen und der Kinder und verbessert die individuelle Förderung der Kinder. Sie lernen, ihre Erstsprache besser zu beherrschen, über sie zu verfügen, Sprachvergleiche anzustellen, ihre Kenntnisse zu verknüpfen und zu nutzen - und die mehrsprachigen Kinder lernen dadurch auch die Zweitsprache Deutsch leichter.

Zudem wird die Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit den Eltern erleichtert und erweitert. Die Kontakte zu den Eltern werden im Team abgeprochen und je nach Situation in verschiedenen Formen angeboten. Die Lehrpersonen HSK kennen sich in der schweizerischen Schulkultur und in der Herkunftskultur der Kinder aus. Das hilft ihnen, auf beiden Seiten Vertrauen zu schaffen und Brücken zu schlagen. Dies bewirkt eine bessere Verständigung zwischen der Schule und der Familie und somit beiderseits ein besseres Verständnis für die Lernsituation und die Bedürfnisse der Kinder. Durch die Mitarbeit der Lehrpersonen HSK, durch ihre Übersetzung und Vermittlung zwischen den Sprachen, Betrachtungsweisen und Vorstellungen der Beteiligten wird klarer deutlich, dass die Kinder zum Lernen Unterstützung brauchen und in welcher Art diese Unterstützung von der Schule und von der Familie her sein kann und sein soll.

Die bisherigen Erfahrungen mit dem

Modell HSKplus sind vielversprechend. Die Verständigung zwischen den Lehrpersonen ist gewachsen und ihr Zusammenwirken verstärkt worden. Die Erstsprachen der Kinder erhalten ihren Platz in der Schulbildung, ihre Sprachkompetenzen kommen zum Vorschein. Die Beschäftigung mit einem Stoff in der Erst- und der Zweitsprache hilft ihnen die Unterrichtsinhalte, die Details und Zusammenhänge besser zu verstehen und mit ihren bisherigen Kenntnissen zu verknüpfen. Alle Kinder entwickeln ein bewussteres Verständnis für die Chancen und Hürden der Mehrsprachigkeit und eine Wertschätzung der vielfältigen Gegebenheiten in der Klasse.

Die eingewanderten Eltern haben die Chance, sich zu informieren und sich mitzuteilen, auch wenn sie (noch) nicht Deutsch können. Der Austausch und die damit verbundene Vertrauensbasis zwischen der Schule und der Familie beeinflussen das Wohlbefinden aller Beteiligten und begünstigen den Lernerfolg der Kinder in der Schule.

Gertrud Wülser Schoop

Bildungswissenschaftliche Mitarbeiterin der Bildungsdirektion Zürich, Volksschulamt, Sektor Interkulturelle Pädagogik. Mitglied des Projektteams "Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)"

Victor Saudan
Basel

Sprachförderung dank Sprachenvergleich und Sprachreflexion

Janua Linguarum (Ja-Ling) - das Tor zu den Sprachen – ein Schweizer Pilotprojekt

Il progetto pilota Janua Linguarum (Ja-Ling) svizzero fa parte del progetto Ja-Ling europeo che ha l'obiettivo di inserire nei curricoli della scuola dell'obbligo attività che inducano al confronto e alla riflessione sulle lingue (éveil aux langues/ language awareness), facendo della presenza di bambini stranieri una risorsa per tutti gli allievi. L'articolo presenta le ragioni di fondo del progetto, gli obiettivi, lo sviluppo nel tempo e i criteri del monitoraggio (integrazione delle attività di riflessione sulla lingua nell'insegnamento normale di asili e scuola elementare, reazione degli allievi agli stimoli miranti al confronto/ riflessione sulle lingue, reazioni di famiglie e docenti) e le applicazioni in corso (progetto a Basilea-Città e progetto Passerelle, iniziato nel 2003 per la creazione di materiali interlinguistici per l'insegnamento del francese e dell'inglese nella prima infanzia). Nell'autunno di quest'anno verranno pubblicati i risultati (Dossier EDK) e le indicazioni per l'estensione a tappeto delle attività di raffronto linguistico a tutta la scuola dell'obbligo, per lo sviluppo dei relativi materiali didattici e per la formazione degli insegnanti. (red.)

Ja-Ling Suisse ist ein Teilprojekt des Europäischen Ja-Ling Projektes mit dem Ziel der Einführung sprachvergleichender und sprachreflektierender Aktivitäten in die Lehrpläne/Curricula der obligatorischen Schulzeit. Hauptziel des *Eveil aux Langues/Language Awareness* ist es, die vorhandene Mehrsprachigkeit in den Schulen zu einer Ressource für die Sprachförderung aller Schülerinnen und Schüler zu machen.

Die Schweiz ist offiziell viersprachig, in Wahrheit aber ganz und gar vielsprachig: in grossen Agglomerationen wie Genf oder Basel besitzen ca. 50% der Schülerinnen und Schüler andere Erstsprachen als die Lokalsprache. Diese Situation hat die Bildungsinstitutionen seit Anfang der 90er Jahren dazu geführt, für die Mehrsprachigkeit angepasste Schulmodelle und Didaktiken zu entwickeln – mit mehr oder weniger Erfolg: Fremdsprachenklassen, interkulturelle Pädagogik, Herkunftssprachen und –kulturunterricht, mehrsprachige Aktivitäten in den Regelklassen wurden an vielen Orten eingeführt. Der Ansatz *Begegnung mit Sprachen* (z.B. im Standardwerk von Basil Schader "Sprachenvielfalt als Chance") und Projekte wie z.B. *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)* in Zürich oder die Modelle für integrierten Herkunftssprachenunterricht wie *Sprach- und Kulturbrücke* und *St.Johanns* in Basel-Stadt (siehe den Artikel von Silvia Bollhalder in diesem Heft) zeugen von diesen Massnahmen in der Deutschschweiz. Gleichzeitig haben

die Innovationen der Bildungsinstitutionen in der Suisse Romande (Evelang, EOLE) die Bildungsfachleute in der Deutschschweiz vermehrt für die Ansätze von *Eveil aux Langues / Language Awareness* sensibilisiert.

Ein wichtiger Schritt wurde 1998 gemacht, als im Gesamtsprachenkonzept der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) die wichtige Rolle der Herkunftssprachenförderung einerseits und die Notwendigkeit einer sprachübergreifenden Didaktik im Sinne von *Eveil aux Langues* andererseits offiziell unterstrichen worden ist.

2001 bildeten Bildungsfachleute, Forschende und Lehrpersonen aus der ganzen Schweiz unter der Federführung der Arbeitsgruppe Sprachen der NW EDK (Erziehungsdirektorenkonferenz der Nordwestschweiz) die Projektgruppe Ja-Ling Suisse¹, welche dank der Initiative von Frau Prof. Christiane Perregaux, Université de Genève, Teil des Projektes des Europarates werden konnte.

Vierzig Lehrerinnen und Lehrer aus der Suisse Romande, der Deutschschweiz und aus dem Rätoromanischen Sprachgebiet haben zwischen August 2001 und August 2002 mit ihren Klassen (Kindergarten, 1.&2. und 5.&6. Schuljahr) am Ja-Ling Suisse Projekt mitgearbeitet, welches zwei Ziele hatte: erstens die Einführung von sprachvergleichenden und sprachreflektierenden Aktivitäten in den Regelunterricht und zweitens die Sammlung und Auswertung der Erfahrungen der Lehrkräfte während dieser Einführung.

Sprachenvergleich und Sprachreflexion im Unterricht der obligatorischen Schulzeit – wozu?

Bei den Schülerinnen und Schülern werden bei sprachvergleichenden und –reflektierenden Aktivitäten vor allem zwei für den Spracherwerb bedeutende Kompetenzbereiche gefördert:

- Die Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber fremden Sprachen und die Öffnung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt.
- Die Entwicklung von Fähigkeiten auf der sprachenübergreifenden und der kognitiven Ebene, welche den Spracherwerb grundsätzlich erleichtern.

Sprachenvergleich und Sprachreflexion stellt kein zusätzliches Fach dar, sondern kann in den bestehenden Fächerkanon integriert werden. Besonders geeignet sind nebst den Sprachfächern auch Mensch und Umwelt, Gestalten, Musik.

Die Projektbegleitung: Reflexive Praxis in mehrsprachigen Klassen

Die Projektbegleitung zielte vor allem auf eine bessere Kenntnis über den Gebrauch der verteilten Lehr- und Lernmaterialien durch die Lehrpersonen, über die Meinung der Lehrpersonen zu den vorgeschlagenen Aktivitäten und vor allem über die Vorstellungen der Lehrpersonen hinsichtlich der Wirkung der innovativen Aktivitäten bei den Schülerinnen und Schülern.

Im Jaling Suisse Pilot-Projekt wurde also zum ersten Mal gesamtschweizerisch folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie lassen sich sprachvergleichende, sprachreflexive Aktivitäten in den Regelunterricht von Kindergarten und Primarschule integrieren?
- Wie reagieren die Schüler/innen auf sprachvergleichende, sprachreflexive Aufgabenstellungen?

- Wie wird diese Arbeit von den Lehrkräften wahrgenommen und eingeschätzt?
- Wie reagiert das Umfeld (KollegInnen, Eltern)?

Nach einer Eröffnungstagung in Bern haben die Lehrpersonen zwischen September 2001 und April 2002 die vorgeschlagenen Aktivitäten mit Hilfe der verteilten Materialmappen (zum grossen Teil übernommen aus dem europäischen Projekt) in drei Phasen in ihre Klassen eingeführt (Sensibilisierungsaktivitäten, Hauptaktivität, Folgeaktivitäten). Zwei regionale Gruppentreffen haben es erlaubt, Erfahrungen auszutauschen, die gemeinsame Praxis zu reflektieren und die weitere Arbeit zu planen. An einer Evaluationstagung im August 2002 wurden die Resultate der Evaluation vorgestellt und aufgrund der gemachten Erfahrungen mögliche Optionen für eine flächendeckende Einführung von sprachvergleichenden und –reflektierenden Aktivitäten diskutiert.

Das Echo der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer auf die vorgeschlagenen Aktivitäten war sehr positiv hinsichtlich fast aller im Projekt gemachten Hypothesen: so bestätigten sie das grosse Interesse, welches die sprachvergleichenden Aktivitäten ausgelöst hatten, die äusserst positive Wirkung auf das Klassenklima und die Interaktionen zwischen den Kindern und vor allem die grosse Wertschätzung, welche besonders die anderssprachigen Kinder zum ersten Mal in ihrer Klasse erleben durften. Achtunddreissig der vierzig Lehrpersonen haben sich deshalb entschieden, auch nach der Pilotphase weiterhin sprachvergleichende Aktivitäten im Sinne Ja-Ling in ihren Klassen durchzuführen, gerade auch weil sie auf ein positives Echo bei den Eltern gestossen sind. Die einzigen Punkte der Kritik bezogen sich auf den begrenzten Umfang und die Qualität der verteilten Materialien sowie gewisse Zeitprobleme in Bezug auf die bestehenden Lehrpläne.

Und wie geht es weiter?

Im Herbst 2004 wird ein EDK Dossier mit den Ergebnissen des Pilotprojektes Ja-Ling unter dem Titel *Lernen durch und für die Vielfalt* erscheinen. Die darin enthaltenen Empfehlungen zeigen die weiteren Schritte einer flächendeckenden Einführung sprachvergleichender Aktivitäten in den Unterricht der obligatorischen Schulzeit vor: Einführung dieses Ansatzes in die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien (Sprach- und Sachfächer) und vor allem in die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Das von der AG Sprachen der NW EDK 2003 lancierte Passerelle-Projekt mit Ziel der Entwicklung von Lehrmitteln für den frühen Fremdsprachenunterricht (Französisch und Englisch) im Sinne einer sprachübergreifenden Didaktik nimmt die Resultate von Ja-Ling Suisse bereits auf und im Gesamtsprachenkonzept Basel-Stadt spielt der sprachvergleichende Ansatz eine zentrale Rolle.

Anmerkung

¹ In der Projektleitung waren tätig: Prof. Dr. Christiane Perregaux, Universität Genf; Dr. Victor Saudan, Universität Basel, Leiter AG Sprachen der NW EDK; Monika Mettler, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Bildungsplanung Zentralschweiz, Leiterin AG Sprachen der BKZ.

Bibliographie:

SCHADER, B. (2002): *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich, Orell Füssli Verlag.
CANDELIER, M. (2003): *Janua Linguarum – La porte des Langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Centre européen pour les langues vivantes/Éditions du Conseil de l'Europe.
PERREGAUX, Ch. / DE PIETRO, J.-F. / DE GOUMOËNS, C. / JEANNOT, D. [Dir.] (2002): *EOLE: Education et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel, CIIP.

Victor Saudan

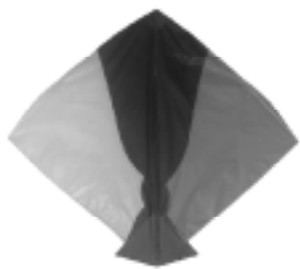
ist Leiter der Fachstelle Sprachen Basel-Stadt, Lehrbeauftragter für Angewandte Linguistik an der Universität Basel und Präsident der AG Sprachen der NW EDK. Er verbindet seit 1992 in seiner Arbeit Angewandte Forschung mit Lehrerbildung und Umsetzungsarbeit an der Basis.

Catherine Cuenot
La Chaux-de-Fonds

Rentrée...

Une journée dans une classe d'accueil ou classe Jet

La classe JET (jeunes en transition) permet aux élèves allophones d'acquérir les bases de la langue française indispensables à une future formation professionnelle. Elle accueille des jeunes qui ne sont plus en âge de scolarité obligatoire et qui ont moins de 20 ans. Il y a une quinzaine d'années, douze heures hebdomadaires (français et mathématiques) figuraient au programme. Actuellement, l'enseignement dispensé aux élèves est varié: français, mathématiques, orientation professionnelle, informatique, éducation physique et sportive, activités créatrices, dessin. Différents stages professionnels leur sont également proposés. Les étudiants suivent les cours pendant un an en moyenne, mais au maximum pendant deux ans.



Août 2003: je répertorie les feuilles d'inscription pour établir la liste de classe. Tout de suite je me rends compte qu'il y a trop de candidats: 32 élèves! Il faut convoquer les premiers inscrits et les huit suivants devront attendre qu'une place se libère.

Dans l'école où je travaille, contrairement à la pratique utilisée pour les inscriptions en préapprentissage ou en diplôme, les étudiants qui désirent intégrer la classe Jet peuvent s'inscrire tout au long de

l'année. Le problème est qu'il y a plus de candidats que d'élus et bien souvent les jeunes doivent patienter plusieurs mois avant d'être admis. Personnellement, je trouve cette situation inacceptable: l'intégration passe par la maîtrise de la langue, l'école est un formidable moyen d'encadrer et d'aider de jeunes étrangers à trouver leur place dans notre société.

Liste des élèves: classe Jet 2003-2004: en inscrivant les noms, dates de naissance et nationalités, je me surprends à les imaginer, tous ces nouveaux, et cette fois la rentrée se précise. J'ai hâte de recommencer une nouvelle année, et les deux dernières semaines de vacances n'en sont plus vraiment. Tiens, un élève de Bosnie, il y a longtemps que je n'en ai pas eu, et un garçon du Liban – une nouveauté pour moi – et un jeune Tchétchène. Au total, 24 élèves seront accueillis le 18, avec 15 nationalités. Je remarque beaucoup de Turcs, ce qui m'ennuie, car il me faudra veiller à ce qu'ils ne forment pas un clan dans la classe et qu'ils s'expriment en français.

Je trouve qu'il est plus facile d'apprendre notre langue à une classe très hétérogène: le français est ainsi le seul moyen de communiquer, et la maîtrise de l'oral est beaucoup plus rapide. Les langues parlées par les élèves donnent lieu à diverses activités. Je préparerai avec eux des affiches qui seront exposées lors de la soirée des parents, où les explications concernant le fonctionnement de la classe seront écrites dans les langues pratiquées par les familles. Il devrait y avoir le turc, le kurde, le russe, le tchétchène, l'arabe, le portugais, le peul, le lingala, le swahili, le créole, l'espagnol, le bosniaque et l'albanais.

Le plan de travail est terminé, j'y ai mis la dernière main pendant ces vacances. J'ai enfin osé abandonner les "méthodes" traditionnelles d'apprentissage du français qui m'ont toujours semblé artificielles, et trop axées sur la France. Le seul ouvrage que posséderont les élèves est un livre de grammaire qui servira de "squelette". Je peux ainsi contrôler quelles notions, quels verbes, les étudiants maîtrisent. Autour de cette structure formelle j'ai ajouté les rubriques habituelles: compréhension et expression orales, vocabulaire, compréhension et expression écrites, orthographe. J'ai essayé pour chaque domaine de disposer de plusieurs fiches de travail, de la plus simple à la plus difficile, afin que chaque élève travaille à son rythme et à son niveau. Tout est classé, numéroté, et couvre à peu près deux années scolaires.

Je n'utilise pas du tout les documents de l'école obligatoire que je juge trop scolaires. Mes élèves sont de jeunes adultes dont les centres d'intérêt sont éloignés de ceux des adolescents d'ici. De plus, ils ont tous des parcours scolaires très différents. Dans mon enseignement, je privilégie autant l'oral que l'écrit, bien que je fasse tout de même travailler de manière systématique l'écrit aux jeunes qui se destinent à des formations très scolarisées.

Un examen plus attentif des feuilles d'inscription va me permettre de situer un peu mieux mes futurs élèves, et de les placer dans des groupes de même niveau. Je m'aperçois que certains jeunes ne sont pas allés longtemps à l'école, quelques-uns trois ans seulement. Je connais seulement le niveau des étudiants qui ont suivi les cours l'an dernier.

Le travail est très individualisé, les groupes ne sont pas toujours les mêmes. Par-

fois les élèves travaillent avec des camarades de même niveau, parfois non, et les plus avancés peuvent aider les autres.

Ensuite, j'établis les équipes selon leur souhait de suivre les cours tous les jours, ou en "dual", c'est-à-dire 3 jours à l'école et deux jours en entreprise. Puis, il faut estimer leur niveau en mathématiques, afin de les placer en "Mat 1" - élémentaire - ou "Mat 2" - programme de neuvième.

Certains élèves pourront entreprendre un apprentissage, une formation élémentaire, ou alors chercheront un travail. Il nous a semblé indispensable de leur proposer le système dual afin de les aider à trouver des stages. Ils pourront ainsi créer des contacts pour leur formation future. Les étudiants plus "scolaires", qui se destinent à une école ou à une formation plus difficile viendront à l'école tous les jours afin d'avoir le meilleur bagage possible. Les deux ou trois stages qu'on leur demande d'effectuer auront lieu pendant les vacances scolaires.

J'imprime 4 horaires différents. Bien sûr qu'il y aura une période d'adaptation, les élèves auront la possibilité de changer selon leurs progrès ou leur envie d'effectuer des stages, ceci tout au long de l'année.

Grâce à l'appui de la direction, j'ai pu obtenir l'horaire que je désirais: Mat 1 et Mat 2 en parallèle pour permettre des passages facilités d'un groupe à l'autre. En Jet dual, le français est enseigné de manière moins "pointue" qu'en temps complet, où les bases doivent être solides afin d'avancer dans l'étude des subtilités de la langue.

Premier jour...

Lundi 18, 13 heures 35: les élèves m'attendent dans le couloir. "Bonjour". J'ouvre la porte, ils s'installent. C'est toujours un moment "intense": ils sont là, sages, les yeux grands ouverts, attentifs, un peu craintifs certainement.



"Bonjour, je m'appelle Catherine..." J'écris mon nom, mon adresse et mon numéro de téléphone au tableau. Je leur donne un carnet et leur demande de copier mes coordonnées sur la première page. Puis chacun se présente: "Je m'appelle... j'habite...". Nous allons ensuite faire une visite de l'école: "Ici, au deuxième, on trouve la cafétéria et le secrétariat, regardez bien les heures d'ouverture, au troisième vous voyez la médiathèque, et le bureau de la dame du 313 où vous pouvez venir si vous avez un souci." Retour en classe: je distribue son horaire à chacun. "Regardez bien les jours, les heures et les numéros de salles."

Je vais devoir rappeler régulièrement pendant quelques semaines à quelle heure et où aura lieu la prochaine leçon. Dès mardi, les élèves seront presque toujours séparés en deux groupes, et la communication sera plus facile. À ce moment-là, je distribuerai le livre de grammaire, le carnet de devoirs, et je préciserai les consignes.

15 heures 10: les élèves rentrent à la maison et je passe au secrétariat, car il manque quatre personnes: j'apprends que deux garçons arriveront du Pérou la semaine prochaine, et qu'une jeune Turque n'a pas pu prendre son avion à temps, elle commencera dans quelques jours. Alpha manque aussi à l'appel. Je le connais: il a déjà fait un an en

Jet. Son copain ne l'a pas vu depuis un mois. Je téléphone à la maison des Jeunes où la directrice m'informe que ce garçon n'a pas occupé sa chambre depuis juillet. Il faudra que j'essaie d'atteindre son tuteur pour obtenir des précisions.

Alpha a disparu: il était en attente d'une mesure d'expulsion, nous en avions parlé l'an dernier et il m'avait semblé motivé à continuer à étudier après un moment de découragement. Il n'avait fait que deux ans d'école avant d'arriver dans ma classe. Il avait eu de la peine à respecter les horaires, le travail personnel, il était perdu au début. Puis, il a pris confiance en lui et a fait d'énormes progrès. C'est un des élèves les plus intelligents à qui j'ai enseigné. C'est un choc pour moi, ce départ. Ce n'est pas la première disparition, mais je ne m'y habituerai jamais!

Pourquoi casser de cette manière un parcours, une formation, une vie? Dans le cas des jeunes mineurs non accompagnés qui déposent une demande d'asile, quelques-uns manifestent l'envie de venir à l'école et de commencer un apprentissage. Il leur faut du courage, leur situation est loin d'être stable; personnellement je trouve leur démarche remarquable. La plupart du temps, alors qu'ils ont passé 2 ou 3 ans ici et qu'ils débutent une formation, ils reçoivent un avis d'expulsion. Ne serait-il pas plus judicieux de leur permettre d'apprendre un métier avant de rentrer au pays? Cela éviterait bien des dépressions, des maladies. On verrait peut-être moins de jeunes traîner dans la rue. Les années passées ici seraient plus motivantes et ils pourraient rentrer auprès des leurs fiers de ce qu'ils ont accompli.

Catherine Cuenot

institutrice de formation, elle a travaillé pendant plusieurs années dans une classe "à tous ordres" dans la campagne neuchâteloise. Elle enseigne depuis 1994 à l'Ester (école du secteur tertiaire) à La Chaux-de-Fonds dans la classe Jet.

Silvana Brunoni
Lugano

Una giornata di lavoro con gli allievi alloglotti

Inizia una giornata di lavoro con gli alloglotti: oggi è previsto l'arrivo di un nuovo allievo; quali sono i suoi timori, le sue aspettative, i suoi bisogni? Per qualsiasi persona posta in questa condizione si può parlare di "shock culturale": lingua, ambiente, persone, abitudini completamente nuove. Dunque, per iniziare esplorare con lui gli spazi della scuola, lo presento ai compagni spiegando loro qual è il suo paese di provenienza, e se possibile faccio tutto ciò in compagnia di un allievo che parli la sua lingua. E poi per togliere quell'inevitabile tensione... un gioco di società comunicando mediante linguaggi non verbali. Nelle lezioni successive lavorerò su lessico e strutture che gli permettano di richiamare l'attenzione, chiedere e denominare gli oggetti che lo circondano.

Il mio lavoro prosegue con Sinan, terza elementare. Si diverte molto nell'eseguire semplici ordini che richiedono una "risposta fisica": apri la porta, prendi una matita. Questo metodo si basa sull'esecuzione di comandi impartiti dall'insegnante che si fanno via via più complessi; si impara quindi "facendo" e ciò viene vissuto in modo molto piacevole dai bambini che possono dar sfogo alla loro naturale vivacità assumendo un ruolo attivo nell'apprendimento. Tornando a Sinan, egli comprende bene ma, e anche il suo insegnante lo osserva con preoccupazione, non parla. Non vi è invece nessun motivo di preoccupazione: egli si trova in una fase detta "del silenzio" che normalmente va da uno a tre mesi circa. In questo periodo gli apprendenti si concentrano sulla comprensione, immagazzinando dati ed elementi che saranno in grado di

riprodurre in futuro. E' importante che questa fase venga rispettata, non si deve forzare il bambino a parlare prima del tempo, altrimenti lo si costringe ad utilizzare strutture della sua prima lingua per colmare i vuoti e le incertezze, incentivando così la comparsa di errori e forme scorrette.

Ora i due fratellini curdi: la Svizzera è la seconda tappa della loro migrazione; hanno soggiornato due anni in Germania frequentando la scuola. Si esprimono in un tedesco corretto anche tra loro e quindi viene spontaneo chiedersi che ne è della loro lingua d'origine: è dimenticata? La si parla ancora in famiglia? C'è un rischio in tutto ciò e si chiama bilinguismo sottrattivo. Si manifesta quando un bambino, la cui lingua non è socialmente valorizzata, si trova ad acquisirne una seconda che è l'unica riconosciuta ed accettata nel paese d'arrivo. Questo processo di acquisizione avviene allora a scapito della lingua d'origine, abbandonata in quanto carente di prestigio. Per questo è importante ricostruire insieme la storia di questi bambini e delle loro famiglie, evocare e valorizzare gli usi e i costumi della loro cultura d'origine.

Ling rappresenta una nuova tipologia degli allievi alloglotti: proveniente dalla Cina, padre ingegnere, madre chimica, non porta con sé il sovente tragico vissuto dei rifugiati spinti alla migrazione da eventi bellici o da ragioni umanitarie, con i quali fino a qualche anno fa eravamo confrontati. La mobilità delle persone in ambito lavorativo conseguente alla globalizzazione, porterà sicuramente sempre più famiglie straniere a soggiornare nel nostro paese anche solo temporaneamente.

Questo allievo ha tempi di apprendimento rapidissimi. È curioso e motivato, si destreggia abilmente con le nuove tecnologie, la famiglia lo rende partecipe del proprio progetto ed è dunque consapevole che il futuro potrebbe riservargli ulteriori spostamenti.

Per concludere Sania undicenne: a più di un anno dal suo arrivo in Ticino, padroneggia senza difficoltà la lingua italiana del "quotidiano" e potrebbe essere ormai considerata pronta per un'esposizione completa alla lingua della scuola. Ma per l'accesso ad un codice linguistico più astratto, che porta alla concettualizzazione sono ancora carenti alcuni requisiti (studi indicano che occorrono circa 5 anni per l'apprendimento della lingua astratta e formale che serve per studiare ed esprimere concetti).

Il docente di lingua assume allora anche la funzione di facilitatore della comprensione sia di testi che di terminologie specifiche delle varie discipline.

Un tipo di intervento per una facilitazione della comprensione consiste nel proporre una fase di pre-lettura dei testi utilizzati in classe in cui si forniscono agli allievi informazioni base sul contenuto dando spiegazioni sulle parole chiave o di un concetto chiave come pure la spiegazione del vocabolario specialistico che potrebbe creare difficoltà. E' ciò che faremo Sania ed io per chiudere la giornata, affrontando un testo sulla vita delle balene.

Silvana Brunoni

è docente di lingua e integrazione presso l'Istituto scolastico comunale di Lugano.

Basil Schader
Zürich

Albanische SchülerInnen zwischen Dialekt und Standardsprache

L'article présente une étude sur les compétences et pratiques langagières des jeunes migrants albanais en Suisse alémanique et sur la manière dont ils s'orientent parmi les variétés linguistiques avec lesquelles ils vivent: le dialecte albanais, le standard albanais, le suisse allemand et le "bon allemand".

L'étude souligne ainsi l'importance des cours de langue et culture d'origine qui ont un effet positif, pour les élèves, sur leur compétence à s'orienter entre les diverses formes de l'albanais. Elle rappelle également les conséquences négatives d'un manque de compétence en langue d'accueil, en particulier dans la perspective des processus de sélection à l'œuvre à l'école et dans la vie professionnelle. Or, une part importante des jeunes albanais perçoit l'école suisse comme un endroit caractérisé plus par le dialecte que par le standard, ce qui donne à réfléchir. (réd.)

Albaner und Albanerinnen stellen in der Schweiz, zusammen mit den schon länger hier ansässigen ItalienerInnen, die grösste Migrationsgruppe dar. Ein wissenschaftliches Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Universität Tirana befasst sich mit den sprachlichen Kompetenzen, der sprachlichen Orientierung und dem Schulerfolg albanischsprachiger SchülerInnen in der Deutschschweiz. Im folgenden Text stellt der Leiter des Projekts Antworten auf die Frage vor, wie sich die befragten SchülerInnen zwischen den vier Sprachformen orientieren, in denen sie leben: Albanischer Dialekt, albanische Schriftsprache, Schweizerdeutsch und Hochdeutsch.

Orientierung zwischen Dialekten und Standardsprachen

Ein sprachliches Charakteristikum für grosse Teile des albanischen Sprachraums wie auch für die Deutschschweiz ist das Nebeneinander der beiden Varietäten Dialekt und Standardsprache (gjuha letrare shqipe bzw. Hochdeutsch). In groben Zügen lässt sich von einer Situation der medialen Diglossie sprechen: Der Dialekt fungiert als Medium der Mündlichkeit, der familiären und Alltagskommunikation, die Standardform als Medium der Schriftlichkeit und von formelleren Sprechsituationen wie Fernsachrichten, Schule etc. Unterschiede bestehen hinsichtlich des Status und Verwendungsbereichs des Dialektsprechens. In der Deutschschweiz ist es allgegenwärtig; im albanischen Sprachgebiet verbinden sich mit ihm soziale Konnotationen, die den Dialektgebrauch zumindest bei Gebildeten eher auf familiäre und

informelle Situationen beschränken. Die Beherrschung sowohl des Dialekts (als Sprache der Familie, der peer-group und der Freizeit) als auch der Standardsprache (als Medium der Schrift und der schulischen Selektion) ist in beiden Kulturen wichtig. Für MigrantInnen in der Deutschschweiz bedeutet dies eine doppelte Lernaufgabe. Sie wird dadurch erschwert, dass sich die beiden Varietäten Schweizerdeutsch und Hochdeutsch sehr ähnlich sind, im Detailbereich aber auch entscheidende Unterschiede aufweisen. Dazu kommt, dass der Sprachgebrauch in den Schulen (als einzigem Ort, wo die deutsche Standardsprache systematisch vermittelt und praktiziert werden kann) oft wenig konsequent und förderorientiert ist, indem je nach Fach, Sozialform oder Kommunikationssituation rasch zum Dialekt gewechselt wird. Angesichts der hohen Selektionswirksamkeit, welche die Beherrschung der deutschen Sprache (vor allem in ihrer geschriebenen Form) im Bildungssystem der Deutschschweiz hat, bedeutet mangelnde Deutschkompetenz bzw. ungenügende Orientierungskompetenz zwischen Dialekt und Standard eine unmittelbare Gefährdung des Schulerfolgs. Dass dies in besonderem Masse fremdsprachige SchülerInnen betrifft, belegt deren starke Übervertretung in den tiefer qualifizierten Typen der Stufe Sek I. – Im Gegensatz zum Hochdeutschen ist die Orientierung zwischen Dialekt und Standard in der Muttersprache (bzw. die Beherrschung von deren Standardvariante) bei Kindern und Jugendlichen in der Migration nicht unmittelbar selektionswirksam. Klar ist aber, dass sich mit dem Verlust dieser Beherrschung bzw. Orientierung eine

Reihe gewichtiger Nachteile verbindet: Erschwerte oder verunmöglichter Zugang zur eigenen Schriftkultur, erschwerte Orientierung im Herkunftsland etc. Diese letztlich auch identitären Probleme sind bei den Kindern der albanischsprachigen MigrantInnen durchaus anzutreffen. Sie betreffen den wichtigen Themenbereich Assimilation – Integration – Definition der eigenen Identität in der Migration, der in pädagogisch interessierten Kreisen der albanischen Diaspora einen zu Recht hoch aktuellen Diskussionspunkt darstellt. Gefährdet ist insbesondere die grosse Gruppe der Kinder, die erstens aus bildungsferneren, ausschliesslich dialektprechenden Familien stammen und zweitens die albanischen Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK; muttersprachlicher Unterricht) nicht besuchen, welche für sie die zentrale Instanz zum Erwerb der albanischen Standardsprache darstellen würden.

Vergleichstudie unter albanischsprachigen SchülerInnen

Sprachliche Kompetenzen, sprachliche Orientierung und Schulerfolg sind die zentralen Untersuchungsbereiche einer grossen Befragung, die unter 1084 albanischsprachigen SchülerInnen des 5. bis 9. Schuljahrs in der Deutschschweiz und unter 218 nach Kosova Remigrierten durchgeführt wurde. Im Rahmen der umfangreichen schriftlichen Befragung wurde auch ein einfacher, für Albanisch und Deutsch analog aufgebauter Test durchgeführt. Dabei waren je 15 Wörter bzw. Wortformen und 5 Sätze den Optionen “Mundart – Standardsprache – weiss nicht” zuzuordnen (Bsp. “schauen”, “es lüüetet”, “Er trinkt nie en Sirup mit Zitronesaft”; “për të dëgjuar”, “na kena”, “Zëri i nënës është shumë i ëmbël”). Dieser Test wurde bei den in Kosova Befragten nur mit Bezug auf die albanische Sprache durchgeführt. Neben den subjektiven Einschätzungen (in anderen

Items des Fragebogens) sollten damit objektiv messbare Aussagen zur Orientierung der Befragten zwischen den Varietäten Dialekt und Standard in der Erst- und Zweitsprache gewonnen werden. Ergänzt wurde der Zuordnungstest durch eine Einschätzungsfrage, bei der anzugeben war, welche der beiden Varietäten eher gebräuchlich ist in den folgenden Kontexten: Freizeit – Bücher und Medien – Einkaufen – Schule. Angekreuzt werden konnten die Optionen (fast) nur Hochsprache – eher Hochsprache – beide gleich viel – eher Dialekt – (fast) nur Dialekt.

Zur besseren Verortung der Ergebnisse der albanischsprachigen SchülerInnen wurde ein analoger Zuordnungs- und Einschätzungstest (nur aufs Deutsche bezogen) im Kanton Zürich durchgeführt. Als Vergleichsdaten stehen damit die Resultate von 2525 SchülerInnen mit deutscher und von 747 mit nicht-deutscher Muttersprache zur Verfügung.

Bei der Auswertung standen die folgenden Fragestellungen im Zentrum:

- Wie verhält sich die Orientierungskompetenz zwischen Standard und Dialekt in der Erstsprache Albanisch zu jener in der Zweitsprache Deutsch?
- Lässt sich ein Einfluss des Besuchs der Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur auf die Orientierungskompetenz in der Muttersprache dokumentieren?
- Wie verhalten sich die Ergebnisse der in der Schweiz lebenden Albanischsprachigen gegenüber denen der nach Kosova Remigrierten?
- Wie verhalten sich die Resultate der albanischen SchülerInnen im deutschen Test im Vergleich zu jenen der im Kanton Zürich befragten Vergleichsgruppen?
- Welchen Einfluss übt die Aufenthaltsdauer in der Schweiz auf die Orientierungskompetenz in den beiden Sprachen aus?

Während die Auswertung der gesam-

ten Umfrage noch nicht abgeschlossen ist, liegt für die genannten Fragen nach einer ersten statistischen Evaluation eine Reihe von Erkenntnissen und Antworten vor. Die wichtigsten Befunde sind nachfolgend zusammengestellt.

Die Orientierungskompetenz zwischen albanischem Dialekt und albanischer Standardsprache ist bei den in der Schweiz Befragten klar schwächer als jene zwischen Deutsch und Schweizerdeutsch.

Dies äussert sich schon darin, dass deutlich mehr SchülerInnen die deutschen Zuordnungstests vollständig beantworteten (nämlich 93,2%, gegenüber 84% bei den albanischen Tests). Vor allem aber war die Erfolgsquote signifikant viel höher: Während im albanischen Test nur 62,4% aller Zuordnungen korrekt waren, waren es im deutschen Test 92,6%. 20 oder 19 Richtige erzielten im deutschen Test 74,4% aller Befragten, im albanischen bloss 7,5%. Die Probleme mit der Orientierung zwischen Dialekt und Standard im Albanischen zeigen sich auch darin, dass die Option “weiss nicht” hier rund fünfmal mehr benutzt wurde als im deutschen Test. – Die schwache Orientierungskompetenz in der Muttersprache deutet auf eine vielfach kaum vorhandene Vertrautheit mit der Standardvariante des Albanischen. Dies ist umso problematischer, als dadurch u.a. der Zugang zur eigenen Schriftkultur massgeblich behindert ist (s.o.).

Wirkung der Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur

Der Besuch der Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) stärkt die Orientierungskompetenz im Albanischen deutlich.

SchülerInnen, welche die Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur besuchen, erzielten im albanischen Test signifikant bessere Ergebnisse als solche ohne HSK-Besuch. Sie beantworteten

teten im Durchschnitt 69,6% aller Fragen korrekt; bei der Gruppe ohne HSK-Besuch waren es bloss 54,8%. Die Orientierungsprobleme der SchülerInnen ohne HSK-Besuch spiegeln sich drastisch auch in der Wahl der Option “weiss nicht”, die von ihnen mehr als dreimal intensiver genutzt wurde (16,7% gegenüber 5%). Derselbe Befund wiederholt sich bei der Frage nach der in albanischen Büchern und Zeitschriften gängigen Sprachform. Nur 49,4% der SchülerInnen ohne HSK-Besuch geben die korrekte Antwort (Standardsprache); bei denen, die den HSK-Unterricht besuchen, sind es 62,7%.

Interessant ist, dass die SchülerInnen, die den Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur besuchen, nicht nur im albanischen, sondern auch im deutschen Test besser abschneiden, obzwar der Unterschied hier geringer und statistisch nicht signifikant ist. Dieser Befund deckt sich mit anderen Befunden aus der grossen Umfrage, welche einen positiven Zusammenhang von Besuch des albanischen HSK-Unterrichts und Schulerfolg in der Schweiz belegen.

Weitere Einflüsse: Remigration und Geschlecht

Im Vergleich zu den in der Schweiz Lebenden erzielten die nach Kosova Remigrierten signifikant bessere Ergebnisse, sowohl was die Anzahl vollständig ausgefüllter Bogen betrifft (95,4%), wie auch hinsichtlich der korrekten Antworten (76,6%). Das authentische Sprachumfeld und der Kontakt mit der Standardsprache zumindest in der Schule steigern die Orientierungskompetenz deutlich. Allerdings liegen die genannten Werte weit unter denen, die Schweizer Kinder oder auch die in der Schweiz befragten Albanischsprachigen für die Orientierung zwischen Mundart und Standard in Deutsch erreichen. Offensichtlich besteht bei den Remigrierten diesbezüglich ein starker Förderbe-

darf. Auf die Orientierungsprobleme deutet auch die relativ hohe Zahl von Kreuzen bei der Option “weiss nicht” hin, die mit 7,1% sogar über dem Wert der HSK-Besuchenden in der Schweiz liegt (5%), und desgleichen der erstaunlich tiefe Wert von 47% für die Option “Standardsprache” als Sprache der Bücher und Zeitschriften. Die weiblichen Befragten erzielten in allen Gruppen bessere Resultate als die männlichen. Ihre Orientierungskompetenz zwischen Mundart und Standardsprache scheint höher. Dieselbe Überlegenheit zeigte sich auch im deutschen Test und bei den Schülerinnen der Vergleichsuntersuchungen im Kanton Zürich. Der Befund erinnert an die z.B. in der PISA-Studie erwiesenen stärkeren Leistungen der Mädchen im sprachlichen Bereich.

Die Orientierungssicherheit zwischen albanischem Dialekt und Standard sinkt tendenziell parallel zur Aufenthaltsdauer in der Schweiz. Dies zeigt der Vergleich von SchülerInnen, die sechs und mehr Jahre in der Schweiz leben, mit solchen, die eine Aufenthaltsdauer von 2 – 3,99 Jahren haben. Der Besuch des HSK-Besuchs wirkt diesem Verlust entgegen; die Werte der entsprechenden SchülerInnen sind höher.

Parallel zur abnehmenden Orientierungskompetenz in der Muttersprache nimmt diejenige zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch zu. Zwischen den Gruppen mit sechs und mehr bzw. mit 2 – 3,99 Jahren Aufenthaltsdauer in der Schweiz ergibt sich diesbezüglich ein auch statistisch signifikanter Unterschied.

Alle Gruppen erzielten im albanischen Test bessere Resultate bei der Identifikation bzw. korrekten Zuordnung der fünf Sätze als bei den 15 Wörtern; dies interessanterweise im Unterschied zum deutschen Test. Die Gruppe mit HSK-Besuch erreichte die besten Werte bei drei standardsprachlichen Wörtern, die Gruppe ohne HSK-Besuch bei drei Dialektformen.

Bei den in Kosova Befragten führten zwei standardsprachliche und eine dialektale Form die Rangliste an.

Bei der Wahrnehmung der in den Kontexten “Freizeit”, “Einkaufen” und “Schule” im Albanischen gebräuchlichen Sprachform unterscheiden sich die in der Schweiz und die in Kosova, d.h. im authentischen Sprachumfeld Befragten auffällig.

Für die Kontexte “Freizeit” und “Einkaufen” geben die in Kosova Befragten häufiger “(fast) nur” oder “eher Standardsprache” an, wohingegen bei den in der Schweiz Lebenden die dialektbezogenen Optionen stärker vertreten sind. Erstaunlich ist vor allem, dass als Sprache der Freizeit bloss 32,1% der in Kosova Befragten den Dialekt angeben (gegenüber knapp 60% bei den in der Schweiz Befragten). Neben den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen der beiden Gruppen spiegelt sich hier vielleicht auch das unterschiedliche Prestige des Dialekts in den beiden Kulturen. – Als in der Schule gängige Sprachform geben drei Viertel der in Kosova Befragten “(fast) nur” oder “eher Standardsprache” an; bei den in der Schweiz Lebenden ist der Wert tiefer (58%). Allerdings fehlt zumindest denjenigen unter ihnen, die schon lange in der Schweiz leben, der reale Erfahrungshintergrund zur Beantwortung dieser Frage.

Vergleich zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen

Vergleicht man die Ergebnisse der albanischen SchülerInnen im *deutschen* Test mit denen der im Kanton Zürich befragten SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache, ist folgende gravierende Einschränkung zu beachten: Die im Kanton Zürich Befragten wurden so ausgewählt, dass jede Klasse und, auf der Sekundarstufe I (7. bis 9. Schuljahr), jeder Volksschultypus (Sek A = höheres Anforderungsniveau, Sek B und C = tiefere bzw. tiefe Anforderungen)

ungefähr gleich stark vertreten waren. Demgegenüber wurde bei der Auswahl der albanischsprachigen SchülerInnen in verschiedenen Kantonen der Deutschschweiz vor allem auf die Bildung zweier ähnlich grosser Gruppen *mit* resp. *ohne* HSK geachtet, ohne spezielle Rücksicht auf die Schultypen. Dies hat zur Folge, dass der Prozentsatz von SchülerInnen aus tiefer qualifizierten Sek-I-Typen bei den überkantonale befragten AlbanerInnen mehr als doppelt so hoch ist (40,9% gegenüber 17,5% bei allen im Kanton Zürich Befragten). Die schwächeren Ergebnisse der überkantonale befragten Albanischsprachigen gegenüber den Fremdsprachigen im Kanton Zürich sind auf diesem Hintergrund zu interpretieren. Ein angemessener Vergleich wäre erst nach der Auswertung neuer statistischer Gruppierungen möglich, was im gegenwärtigen Rahmen aus finanziellen und zeitlichen Gründen nicht geleistet werden konnte.

Zu diesen schwächeren Ergebnissen zählen in erster Linie der gegenüber den fremdsprachigen SchülerInnen im Kanton Zürich tiefere Prozentsatz von korrekt beantworteten Fragen (92,6% gegenüber 95,1%) und die sowohl im Wörter- wie auch im Sätzetest signifikant schlechteren Resultate. Bei der Wahl der Option "weiss nicht" und bei der Angabe der in Printmedien gängigen Sprachform scheinen keine auffälligen Unterschiede zu bestehen, ohne dass allerdings die entsprechenden Berechnungen im Detail durchgeführt wurden.

Bei den Zuordnungstests fiel, im Gegensatz zum albanischen Test, die Identifikation der Einzelwörter leichter als jene der Sätze; dies übrigens auch bei den im Kanton Zürich befragten Vergleichsgruppen mit nicht-deutscher und mit deutscher Muttersprache. Desgleichen fiel allen drei Vergleichsgruppen die Zuordnung hochsprachlicher Wörter leichter als diejenige von Dialektwörtern, wozu möglicherweise die geringere Ver-

trautheit mit geschriebenem Dialekt beitrug.

Auf die auch im deutschen Test teilweise signifikant besseren Resultate der weiblichen Befragten (in allen Vergleichsgruppen) wurde oben hingewiesen, desgleichen auf die parallel zur Aufenthaltsdauer in der Schweiz steigende Orientierungskompetenz zwischen Hochdeutsch und Schweizer Dialekt.

Gegenüber den SchülerInnen mit deutscher Muttersprache nehmen die Albanischsprachigen (wie auch die Fremdsprachigen im Kanton Zürich) den Sprachgebrauch in der Freizeit und beim Einkaufen weniger stark als nur dialektgeprägt wahr, was zumindest teilweise auf dem realen Erfahrungshintergrund von Fremdsprachigen in der Deutschschweiz basieren dürfte.

Wahrnehmung des schulischen Sprachgebrauchs in der Schweiz

Bemerkenswert ist die Einschätzung des schulischen Sprachgebrauchs durch die überkantonale befragten albanischsprachigen SchülerInnen: Gegenüber den im Kanton Zürich Befragten (mit deutscher und mit nicht-deutscher Muttersprache) scheinen sie die Schule deutlich stärker als mundartgeprägt wahrzunehmen. Auf die Optionen "(fast) nur" oder "eher Hochdeutsch" entfallen bei ihnen bloss 45,6%, gegenüber 54,8% bei den Fremdsprachigen im Kanton Zürich und 61,6% bei den SchülerInnen mit deutscher Muttersprache. Dieser Befund bestätigt sich auch, wenn er für einzelne Schultypen (Primar, Sek A, Sek B/C) und einzelne Klassen spezifiziert bzw. kontrolliert wird. In allen Fällen erleben die überkantonale befragten Albanischsprachigen den Sprachgebrauch als deutlich weniger hochdeutschgeprägt. Einen leichten Einfluss mag dabei der Umstand haben, dass im Fragebogen für die Albanischsprachigen nach dem Sprachgebrauch "in der Schule" gefragt wur-

de, in der Zürcher Umfrage aber nach dem "während der Schulstunden". Dass die (methodisch bedenkliche, aber in der Eigenständigkeit der Zürcher Umfrage begründete) kleine Modifikation der Fragestellung die Diskrepanzen vollumfänglich erklärt, ist unwahrscheinlich. Ob der Befund unterschiedliche schulische Sprachverwendungssanzen der Kantone spiegelt oder ob er mit anderen Faktoren zusammenhängt, wäre in vertieften Nachuntersuchungen zu klären. So oder so ist es zu bedauern, dass die überkantonale befragten albanischsprachigen SchülerInnen die Sprache der Schule deutlich stärker als gemischt (gleich viel Hochdeutsch und Schweizerdeutsch) bzw. als dialektgeprägt erleben. Wünschbar wären, mit Hinblick auf die schulischen Chancen und beruflichen Perspektiven dieser SchülerInnen, sehr viel höhere Werte bei der Option "(fast) nur Hochdeutsch". Dass ein als weitestgehend hochdeutschgeprägt erlebter Unterricht die hoch selektionswirksame Orientierungskompetenz zwischen Standard und Dialekt tatsächlich fördert, zeigt sich in einem letzten Befund: In den Zuordnungstests schnitten in allen Gruppen jene SchülerInnen besser ab, die den schulischen Sprachgebrauch als "(fast) nur Hochdeutsch" erleben. Zu hoffen ist, dass dieser auch statistisch erwiesene Zusammenhang von schulischer Sprachpraxis und sprachlicher Kompetenz von den schweizerischen LehrerInnen vermehrt bedacht und in ihren Umgang mit den Varietäten Mundart und Standard einbezogen wird.

Dr. Basil Schader

1951, Sprachdidaktiker und Leiter der Fachgruppe Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich; Autor diverser Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien.

Carole Berthoud

Neuchâtel

Maria-Eugenia Molina

Lausanne

Bernard Py

Neuchâtel

Place du castillan dans l'environnement scolaire des élèves d'origine espagnole

Spanisch hat erst während der sechziger Jahre in die schweizerische Sprachlandschaft Einzug gehalten. Inzwischen hat sich der Status des Spanischen von einer exotischen zu einer durchaus familiären Sprache stark gewandelt. Trotzdem sind fremdenfeindliche Erscheinungen nicht verschwunden. Die AutorInnen gehen zuerst auf die allgemeine Problematik des Spanischen und dessen Varianten (Katalanisch, Kastilisch, Baskisch, Galizisch, ...) ein und berücksichtigen dabei die Rolle der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (LYCE: Lengua y cultura española), die sich offenbar auf die Beherrschung der Herkunftssprache und der Ortssprache positiv auswirken. In der Tat entwickelt sich eine produktive Mehrsprachigkeit, die es auch im Unterricht auszunützen gilt, indem man etwa beim Erlernen der Ortssprache im Sinne einer Komplementarität die Voraussetzungen der Herkunftssprache berücksichtigt. Die AutorInnen stellen dann eine Untersuchung zu den LYCE vor. In der deutschen Schweiz wurden die Sprachpraktiken, die Beziehung zur Mutter- und zur Ortssprache, die Einschätzung der eigenen Kompetenzen der SchülerInnen unter die Lupe genommen. In der Romandie hat man den Status der LYCE untersucht und zwar unter Berücksichtigung der Situation der Lehrkräfte, jener der Eltern und der verschiedenen Niveaus der SchülerInnen. Zum Abschluss werden noch Vorschläge zur Anerkennung der LYCE-Kurse gemacht. (Red.)

Introduction

C'est seulement dans les années 1960 que l'espagnol est entré progressivement dans le paysage linguistique de la Suisse. Pendant ces quelques quarante ans, le statut de cette langue a beaucoup changé. Langue exotique au début, elle est maintenant devenue familière, et ceci à des titres divers: langue apprise, langue entendue, langue désirée, langue essayée, langue du voisin, du collègue, du conjoint ou de l'ami, langue de la salsa, langue du film vu en version originale et, bien entendu, langue d'origine. Même si le nombre de personnes, habitant la Suisse, capables de communiquer en espagnol, est réduit, la langue fait partie de l'air du lieu. Quant aux Espagnols eux-mêmes, ceux qui sont restés¹ sont bien intégrés et tendent à se considérer comme des *Espagnols de Suisse*, ou des *Suisses d'origine espagnole*. Le nombre réduit de naturalisations² semble confirmer qu'il s'agit bien d'intégration, et pas d'assimilation. Les nouveaux immigrés³ viennent probablement se greffer sur cette communauté. On n'oubliera pas non plus l'existence de communautés en provenance des pays d'Amérique hispanophone. La relation des jeunes d'origine espagnole, nés ou du moins scolarisés en Suisse, avec la langue de leurs parents a donc aussi changé. Facteur de marginalisation au début, elle représente aujourd'hui une valeur culturelle, scolaire et professionnelle. En tant que bilingues, ces personnes jouissent d'un capital socioculturel de plus en plus apprécié de nos jours: le plurilinguisme. Elles ont ainsi acquis, en tant qu'immigrées, des compétences enviées, valorisées et souvent exigées

de manière pressante par le marché du travail.

Ce tableau est sans doute excessivement idyllique: la xénophobie existe en Suisse et fait du mal à ses victimes. Il y a certainement encore des conflits de loyauté, et tous les besoins ne sont pas satisfaits. L'espagnol utilisé par ces personnes est bien souvent déviant par rapport aux normes pratiquées dans le pays d'origine, sans même parler des normes académiques. Et il n'est pas toujours facile d'assumer une identité autre, perçue comme marginale aussi bien en Espagne qu'en Suisse: les *marqueurs d'identité* peuvent être interprétés comme des fautes ou des maladroites. Seule une forte identité culturelle et linguistique associée à un sentiment marqué d'appartenance à la communauté immigrée est en mesure de parer à l'insécurité provoquée par cette minorisation.

On se souviendra aussi que l'espagnol enseigné ne coïncide pas entièrement avec la langue pratiquée en famille. En effet

- la langue de la famille n'est parfois pas le castillan mais une des langues régionales de l'Espagne (catalan, basque, galicien, etc.),
- même dans les cas où c'est bien le castillan qui est parlé en famille, il s'agit en principe d'une variété régionale (andalou, aragonais...) ou de castillan aménagé sous l'influence d'une langue régionale (par exemple le *castrapo*, c'est-à-dire un castillan influencé par le galicien),
- une langue enseignée est toujours une reconstruction et une stabilisation relative des pratiques effectives

ves; elle jouit du statut de variété standard idéalisée et de modèle (norme), s'opposant ainsi à la langue parlée en famille, définie du même coup comme variété vernaculaire.

Cette évolution a évidemment des répercussions sur les conditions dans lesquelles se déroule la formation des élèves qui suivent les cours de langue et culture dispensés par les enseignants relevant de l'Ambassade d'Espagne à Berne. Au début, il s'agissait surtout de faciliter la réintégration des enfants qui rentreraient en Espagne après quelques années de séjour en Suisse. Puis les enseignants se sont rendus compte que l'enseignement de la langue d'origine renforçait *globalement* les compétences linguistiques des immigrés de 2^{ème} génération, et ceci aussi bien en langue d'accueil qu'en langue d'origine. En fait, enseigné d'abord en tant que langue maternelle, l'espagnol ne l'est plus aujourd'hui, au sens habituel de cette expression: il constitue plutôt un secteur d'un répertoire bilingue.

L'espagnol et la langue d'accueil entretiennent une relation complexe. En effet

- Sur le plan fonctionnel, les deux langues sont à la fois complémentaires et symétriques. Il y a complémentarité en ce sens que chaque langue se spécialise dans certains domaines (par exemple *famille* pour l'espagnol et *groupes de pairs* pour le français). Il y a symétrie pour les activités qui admettent indifféremment l'une ou l'autre langue. La traduction notamment exige une relation de symétrie, ce qui explique d'ailleurs les difficultés que rencontrent souvent les personnes bilingues qui n'ont pas reçu de formation spécialisée.
- Sur le plan cognitif, elles sont probablement subordonnées à une "macrocompétence" responsable de la gestion des ressources fournies par chacune des langues, par exem-

ple dans des phénomènes tels que l'emprunt ou l'alternance des langues⁴, qui exigent à la fois une bonne maîtrise de chaque langue et une capacité à les mettre en connexion.

Les professeurs de langues sont en général très sensibles à la question des interférences, c'est-à-dire ces tentatives pour rapprocher en quelque sorte les langues les unes des autres en supprimant des différences. Ces rapprochements, qui portent souvent atteinte aux spécificités des systèmes concernés, ou au contraire leur prévention, reposent eux aussi sur une telle macrocompétence.

On admet généralement que le plurilinguisme tend à favoriser les activités métalinguistiques (réflexion grammaticale, notamment sur les analogies ou les différences entre les langues concernées). Ces activités métalinguistiques aiguisent la sensibilité du sujet au langage et à ses fonctionnements, préparant du même coup l'apprentissage de nouvelles langues. Chaque langue sert de référence à l'autre. Par exemple l'absence très fréquente de pronom sujet en espagnol encourage le bilingue à s'interroger sur la présence quasi obligatoire d'un pronom en français parlé⁵.

En résumé et pour simplifier, on peut dire que la tâche des enseignants d'espagnol *et* de langue d'accueil est de développer les compétences des élèves *en tenant compte* de l'autre langue, l'objectif étant de favoriser des relations de complémentarité ou de symétrie réalistes par rapport aux besoins et aux pratiques effectives des élèves (domaines dévolus aux différents aspects de la vie quotidienne), d'assurer une autonomie relative de chaque système grammatical (éviter des interférences), et de répondre aux critères d'acceptabilité de l'entourage habituel (respect des normes propres à chaque groupe). Il est inutile d'insister sur la nécessité d'une collaboration intensive entre les enseignants concernés!

En outre, les cours d'espagnol contribuant ainsi à la formation culturelle et professionnelle de ces jeunes Suisses d'origine espagnole (ou Espagnols de Suisse) qui se préparent à entrer sur le marché du travail de notre pays, il semblerait normal que les autorités suisses s'investissent plus clairement et contribuent de manière plus importante à cette formation.

Grâce à l'aide de l'ambassade d'Espagne à Berne, représentée par Mme Maria José Armendariz, nous avons pu effectuer deux sondages en Suisse romande (Canton de Vaud, Maria Eugenia Molina) et en Suisse alémanique (Carole Berthoud) respectivement.

Une enquête en Suisse alémanique *L'étude*

Les observations et réflexions qui suivent s'appuient sur dix entretiens semi-directifs menés avec des groupes d'élèves des trois niveaux de cours. Les principaux thèmes abordés sont leurs pratiques linguistiques dans différentes situations de la vie quotidienne, les valeurs qu'ils attribuent à l'espagnol et à l'allemand, la manière dont ils évaluent leurs propres compétences linguistiques, leur appréciation des cours de LYCE⁶, ainsi que leur contact avec la culture espagnole et leur sentiment d'appartenance. Parmi les 56 élèves interrogés, 7 vivent à Berne, 25 dans la ville de Zurich et 24 dans le canton de Zurich. Les visites effectuées dans plusieurs classes ont en outre permis d'observer certains comportements linguistiques des jeunes. Les informations ainsi obtenues ont été complétées par deux entrevues avec des enseignants des cours de LYCE, ainsi que trois entretiens avec des parents d'élèves. Les premiers ont pu fournir des informations sur le contenu des cours et sur l'évolution des compétences linguistiques des élèves; les seconds ont décrit leur parcours migratoire et identitaire per-

sonnel, leurs attentes envers les cours de LYCE et l'intégration de leurs enfants en Suisse. Mais ces entretiens ont avant tout permis de confronter le discours des élèves concernant leur pratique linguistique et leur identité avec la perspective des parents ou des professeurs à ce sujet.

Les résultats

La plupart des élèves interrogés sont des Espagnols immigrés de deuxième génération. L'espagnol constitue leur première langue, qu'ils apprennent et qu'ils utilisent quotidiennement avec leurs parents. Dès leur entrée dans le système scolaire suisse, ils étudient cependant l'allemand et cette langue commence à prendre une place toujours plus importante dans leur vie. Elle devient la langue utilisée entre pairs, dans le cadre des activités de loisirs et dans laquelle ils apprennent à lire, à écrire et même à penser et à rêver. A ce stade, la persévérance et la constance des parents, ainsi que la fréquentation des cours de LYCE, jouent un rôle crucial pour l'utilisation de la langue d'origine. De manière générale, leur pratique de l'espagnol se limite en effet au milieu familial, aux cours de LYCE, aux vacances passées en Espagne et éventuellement aux conversations avec certains amis espagnols. Il en résulte que leur répertoire dans cette langue reste assez limité puisqu'ils utilisent l'allemand dans tous les autres domaines de leur vie. L'alternance ou l'emprunt deviennent des pratiques régulières (et d'ailleurs totalement normales chez des personnes bilingues). Certains de ces jeunes sont également influencés par la présence d'un troisième code linguistique, soit l'une des langues régionales d'Espagne, soit une autre langue d'origine dans le cas des mariages mixtes (souvent l'italien ou le portugais).

Depuis quelques années, d'autre part, il y a de plus en plus d'enfants de troisième génération qui fréquentent



les cours de LYCE. La langue familiale de ces jeunes est pour la plupart d'entre eux l'allemand, et leurs contacts avec la langue et la culture espagnoles sont très restreints. Les parents les envoient au cours de LYCE en espérant qu'ils y apprendront une langue d'origine qu'eux-mêmes n'ont pas pu ou voulu leur enseigner. Cependant, il est clair qu'en pratiquant l'espagnol uniquement pendant ces cours, il est difficile d'acquérir un bon niveau et les professeurs sont contraints de modifier passablement leur enseignement face à cette nouvelle situation.

En ce qui concerne l'appréciation de leur propre compétence linguistique, on note une tendance à une surestimation parmi les jeunes interrogés. Ce phénomène peut sans doute s'expliquer par le fait que les jeunes pensent que, en tant qu'Espagnols, ils doivent "parfaitement" maîtriser leur langue d'origine. Il s'agit donc plutôt d'une manière d'affirmer leur identité espagnole et non d'une déclaration objective concernant leur connaissance de l'espagnol. En effet, la majorité des jeunes interrogés - même ceux de troisième génération - mettent plutôt l'accent sur leur appartenance à leur pays d'origine. Bien qu'ils soient, à quelques exceptions près, tous nés en Suisse et qu'ils aient grandi dans ce pays, certaines expériences, telles que les difficultés rencontrées lors de la recherche de travail, font qu'ils se sentent différents de leurs camarades suisses. C'est pourquoi la plupart d'entre eux voudraient garder la nationalité espagnole. Ils ont toutefois tendance à idéaliser leur pays, qu'ils ne connaissent en fait que par leurs séjours pendant les vacances.

Les avantages qu'ils attribuent à la possession d'un passeport suisse par contre sont uniquement d'ordre pratique. Ils concernent la recherche de travail et les facilités pour sortir et entrer à nouveau en Suisse après un séjour prolongé en Espagne.

Lors de leurs voyages en Espagne, ces jeunes se rendent cependant compte qu'ils ne sont pas non plus totalement Espagnols. Ils réalisent que leur mentalité et leurs valeurs diffèrent considérablement de celles de leurs amis et de leur famille espagnols et que certains comportements, coutumes ou expressions linguistiques de leur pays d'origine leur paraissent étranges.

Ils ont donc de la peine à définir exactement leur identité, puisqu'ils se sentent plutôt Espagnols quand ils sont en Suisse, mais qu'ils sont traités de "suizos" par les Espagnols d'Espagne. Et ceci d'autant plus que, dans les représentations et les discours de nos sociétés, l'idée d'une identité plurielle n'est pas très répandue et que chaque personne se sent pratiquement obligée de choisir une identité dominante parmi les multiples options qui s'offrent à eux.

Certaines personnes, surtout parmi les plus âgées, ont toutefois fini par se désigner comme "semi-Espagnols" ou "mi-Espagnols mi-Suisses". Ils ont le sentiment qu'ils ne sont ni l'un ni l'autre, mais commencent aussi à comprendre que leur situation leur donne tout de même certains avantages, comme la bonne connaissance de deux langues et deux cultures, la facilité à apprendre d'autres langues, ainsi que la possibilité de choisir et d'alterner entre deux pays, mentalités et codes linguistiques.

Afin de faciliter l'intégration et la quête d'identité de ces jeunes, il est donc important de leur donner des outils et des informations qui les aident à interpréter et accepter leur position à cheval entre deux cultures et deux langues, et à voir dans leur bilinguisme un atout important et une raison d'être fiers. Cette tâche revient autant aux

professeurs des cours de LYCE qu'à leurs collègues suisses, puisqu'il s'agit de sensibiliser non seulement les élèves de familles immigrées, mais aussi les élèves d'origine suisse à ce pluralisme, qui devient de plus en plus une caractéristique essentielle des sociétés européennes.

Une enquête dans le canton de Vaud

Selon les statistiques de la *Agrupación de LYCE* de Lausanne, le nombre d'élèves qui suivent des cours s'élève à 1219 pour 14 enseignants qui travaillent dans les différentes villes comprises dans cette aire géographique⁷. Notre recherche, basée sur des méthodes interprétatives, s'appuie sur deux types de données:

- des entretiens semi dirigés réunissant une dizaine de personnes par groupe (enseignants, parents d'élèves)⁸;
- des questionnaires⁹, destinés aux élèves et couvrant les trois niveaux du parcours scolaire.

L'ensemble de ces données est particulièrement éclairant au plan des représentations. Voici quelques éléments, qui en sont tirés, à propos des trois groupes d'acteurs concernés: les enseignants, les parents d'élèves et les élèves.

Les enseignants

Leur statut en Suisse est provisoire et directement lié à leur enseignement dans le cadre des cours de LYCE. A bien des égards, beaucoup d'entre eux semblent vivre à leur arrivée une expérience personnelle proche de celle de la première génération de migrants en Suisse. Plusieurs éléments récurrents dans leur discours concourent à cette interprétation:

- connaissance partielle et scolaire de la langue française, le plus souvent apprise comme langue étrangère en Espagne;
- isolement linguistique, affectif et professionnel;

- contacts sociaux restreints avec le pays d'accueil.

Les parents d'élèves

En ce qui concerne les couples binationaux (hispano-suisses), les enseignants observent que lorsque l'espagnol est la langue de la mère, la transmission aux enfants est assurée. Dans presque tous les cas où la langue de la mère est le français, en revanche, la transmission de la langue du père par une pratique bilingue au sein de la famille semble relever de l'exception. On peut d'ailleurs supposer que c'est ce qui explique que seules des mères d'origine espagnole d'enfants inscrits aux cours de langue et culture aient accepté de participer à l'entretien!

La photographie de ce groupe "parents d'élèves" ne ressemble plus aux premiers portraits de l'album familial de la migration: on s'éloigne d'une vision homogène de la famille. Dans leur ensemble, les femmes présentes déclarent avoir suivi une scolarité double, commencée et interrompue en Espagne, poursuivie et terminée en Suisse romande, lorsqu'elles sont venues avec leurs parents ou pour les rejoindre entre 10 et 12 ans. Elles ont toutes suivi leur formation professionnelle en Suisse¹⁰ et ont choisi un conjoint suisse. Dans le quotidien, leur pratique du français s'étend non seulement à leur vie professionnelle et sociale, mais également au cercle familial restreint (conjoint et enfants). Ainsi, leur pratique de l'espagnol se limite aux échanges avec les parents, parfois avec les enfants. Avec ces derniers, c'est un mode de communication bilingue qui prévaut, mode caractérisé par la fréquence élevée des marques transcodiques, notamment des alternances. On ne trouve guère de traces d'activités métalinguistiques.

Les élèves

Les élèves sont majoritairement issus de mariages mixtes et font partie pour

l'essentiel de la troisième génération. Les enseignants constatent que, probablement par manque de pratique en langue d'origine, leurs élèves ont des compétences linguistiques limitées en espagnol.

Il est intéressant de noter toutefois que les élèves qui envisagent d'entreprendre des études universitaires s'investissent positivement dans les cours de langue et de culture espagnole.

Les cours de langue et culture

L'âge de scolarisation pour les cours de LYCE commence à 7 ans et accompagne la scolarité obligatoire dans le système suisse. La périodicité est de trois heures hebdomadaires, non incluses dans l'horaire scolaire suisse. Le cursus de l'élève suivant les cours LYCE se divise en trois niveaux: *A-nivel inicial*; *B-nivel básico*; *C-nivel superior*. A chacun de ces trois niveaux correspond une série d'objectifs définis en termes de compétences linguistiques par les documents officiels de la *Agrupación de LYCE*. Ceux-ci peuvent être résumés comme suit:

Premier niveau: L'élève doit être capable d'utiliser avec fluidité l'espagnol comme langue de communication pour mener à bien les différentes activités proposées par l'enseignant. Il doit donc pouvoir comprendre les ordres, les messages oraux simples et assimiler le lexique s'y rapportant.

Deuxième niveau: L'élève est sensibilisé aux principales manifestations de la culture espagnole. A ce niveau d'apprentissage, il est encouragé à intégrer l'utilisation de l'espagnol dans d'autres occasions que celles liées au cours. Par ailleurs, il doit également posséder les outils de base pour produire des textes écrits. Enfin, il est en mesure d'avoir recours aux stratégies et expériences acquises lors de l'apprentissage d'autres langues pour développer ses compétences en matière de communication orale et écrite en espagnol.

Troisième niveau: Les bases de l'apprentissage linguistique sont considérées comme acquises par l'élève. L'enseignement de disciplines comme la géographie, l'histoire, le civisme et l'économie en espagnol servent, notamment, à activer et/ou prolonger celui-ci. Enfin, l'élève développe des compétences métalinguistiques lui permettant d'identifier et d'analyser les interférences possibles entre l'espagnol et le français.

Quelques réflexions sur la place des cours de langue et culture

Pour les trois groupes observés, on remarque des décalages entre ces objectifs d'apprentissage et les attentes exprimées.

Les questionnaires d'*élèves* expriment des réserves quant à l'adéquation des programmes aux besoins professionnels tels qu'ils se les représentent. Il semblerait que ces réserves sont associées à une tendance à un refus de s'identifier à la famille d'origine, voire à une relation conflictuelle avec les parents.

Pour leur part, les *parents d'élèves* semblent placer de grands espoirs dans les cours de langue, très souvent évoqués comme relais de transmission du capital tant linguistique que culturel de la Péninsule Ibérique. Leur représentation de l'espagnol est très normative et laisse peu d'espace à la variation; elle correspond à une forme idéalisée de l'espagnol de Castille. Elle dénote également un double sentiment d'insécurité linguistique qui s'exprime, d'une part, par une forte valorisation du castillan et une dévalorisation assez importante des autres langues d'Espagne et, d'autre part, par une dévalorisation de l'espagnol face à la langue du pays de résidence. En d'autres termes, on observe auprès des parents d'élèves rencontrés une tension entre, d'une part, le désir de la survivance de la langue et de la cul-

ture d'origine et, d'autre part, la volonté pour leurs enfants d'une assimilation sans traces d'altérité.

Les *enseignants*, enfin, dressent un bilan "doux amer": ils évoquent principalement l'existence de décalages entre leurs objectifs pédagogiques et les contraintes imposées par la réalité du terrain.

L'analyse globale des données portant sur les cours de langue et culture espagnole semble ainsi traduire une situation de tension entre d'un côté la réalité des changements sociaux survenus au cours de ces dernières décennies, tant auprès des Espagnols de la première génération que de ceux des deuxième et troisième générations, et, de l'autre côté, les représentations que s'en font les autorités suisses et espagnoles. Au plan linguistique, on observe un face à face entre des acteurs qui partagent certes la volonté de participer à la construction d'une éducation plurilingue et pluriculturelle, mais qui fondent cet effort commun sur des représentations en décalage mutuel...

Propositions des acteurs de l'enquête

Nous concluons en évoquant les principales propositions recueillies auprès des trois groupes concernés par l'étude. Nous ne perdons pas de vue que les résultats de notre analyse ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la population concernée, mais ils nous paraissent néanmoins significatifs. Ainsi, nous interprétons comme des arguments en faveur de l'utilité et du maintien des cours de langue espagnole les propositions ci-après:

- dans leur ensemble, les trois groupes concernés pensent qu'une forme de reconnaissance officielle tant en Suisse qu'en Espagne du certificat délivré au terme du cursus en *LYCE* permettrait de valoriser les cours;
- les démarches en vue d'obtenir une telle reconnaissance conduiraient

alors inévitablement à repenser les objectifs de ces cours, en tenant compte du nombre réduit d'heures d'enseignement, de l'effectif des enseignants, et des nouvelles générations d'apprenants.

Au vu de ces différentes remarques, nous concluons que les cours *LYCE* devraient prendre appui sur un dialogue plus étroit entre les Espagnols de Suisse (et/ou les Suisses d'origine espagnole) et les responsables de la politique d'Education en Espagne.

Notes

¹ Il y a actuellement environ 80.000 ressortissants espagnols en Suisse (les chiffres donnés dans cet article sont arrondis et proviennent de l'Office fédéral de la statistique).

² Environ 700 naturalisations en 2002 par exemple, à savoir moins de 1% de la population concernée.

³ En 2002, il y avait 4400 Espagnols domiciliés en Suisse depuis moins de 4 ans (à savoir moins de 6% de la population de nationalité espagnole).

⁴ *Code-switching* en anglais.

⁵ Préférence pour *le vent il s'est levé, il y a le vent qui s'est levé* ou *il s'est levé, le vent* plutôt que *le vent s'est levé*.

⁶ *LYCE*: Lengua y cultura española.

⁷ Concerne les villes suivantes: Aigle, Bex, Chavannes, Ecublens, Lausanne, Montreux, Morges, Moudon, Nyon, Orbe, Penthalaz, Prilly, Pully, Renens, Rolle, Vallorbe, Vevey, Villeneuve, Yverdon.

⁸ Menés en espagnol selon entente avec chacun des groupes.

⁹ Rédigés en espagnol et expliqués en français pendant les heures de cours.

¹⁰ Aucun cas de carrière universitaire n'est signalé.

Carole Berthoud

Licenciée en lettres et sciences humaines. Mémoire de licence en ethnologie et linguistique sur les pratiques bilingues en Galice.

Maria-Eugenia Molina

Assistante à l'Institut de linguistique et des sciences du langage de l'Université de Lausanne.

Bernard Py

Professeur honoraire à l'Université de Neuchâtel, ancien directeur du Centre de linguistique appliquée. Principaux domaines de travail: acquisition de langues secondes, langage et migrations, plurilinguisme.

Der Preis für das Fremd-Sein

Es war keine Revolution, die meine Eltern veranlasst hatte, Italien zu verlassen, wie bei den Eltern von Louis Charles Adélaïde, Adalbert von Chamisso. Es war nur die weit verbreitete Arbeitsemigration in der damals üblichen Reihenfolge: zuerst der Vater, dann die Mutter, am Schluss die Kinder.

Fast hätte auch ich Medizin studiert, weil meine Mutter und meine Grossmutter das wünschten.

Und: auch ich schreibe Deutsch. Und: auch ich bin fremd. Voilà..., das sind meine Gemeinsamkeiten mit dem Namensgeber dieses Preises.

(Meinen Namen habe ich nicht geändert, ich heisse nicht Franz.)

“Ein Zeichen sind wir, deutungslos/ Schmerzlos sind wir und haben fast/ Die Sprache in der Fremde verloren.” Diese Verse hat Hölderlin geschrieben, als er sich das Griechische aneignete, und hat damit das Grundgefühl eines Menschen ausgedrückt, der in einer fremden Sprache gefangen ist. In Klängen, Gesten und Logiken leben, die mit dem Kindes-Ich nichts mehr zu tun haben.

Die Nächte: Muttersprachraum; die Tage: Fremdsprachwirklichkeit. Zwischen zwei Sprachen geraten, bleibt uns nur das Schweigen oder ein Redeschwall in irgend einer erfundenen Sprache; ein Gramelot, wie bei den Kindern, wenn sie Englisch nachahmen. Den Kindern werden die Fehler nicht verbessert, weil ihr Gramelot noch keine Sprache ist. Dem Fremden werden die Fehler nicht verbessert, weil er eben ein Fremder ist, weil es bei ihm ja keine Rolle spielt; noch schlimmer: man spricht ihn schon fehlerhaft an. Verliert er auch noch seine Verbindung zur Muttersprache, wird er immer mehr sprachlos, besitzt nur einige Sätze, die ihm das Überleben ermöglichen. Ein angenehmer Fremder dieser Fremde. Er wird sich nicht wehren können.

“Jetzt bin ich im Ausland/ Es ist Winter/ Alles ist voll Schnee/ Ich kann schon ein Wort in der fremden Sprache/ Salü.”

So spricht das Kind am Schluss meines ersten Buches. “Salü” ist Französisch / Schweizerdeutsch,

Francesco Micieli

ist Begrüssung und Abschied zugleich, ist der Zustand des Fremden, mein Zustand. Mein eigentlicher Raum ist in Bewegung, ein fahrender Zug, ein fliegendes Flugzeug. Deshalb vielleicht die bemühte Sesshaftigkeit. Ich reise kaum noch, abgesehen von der alltäglichen Tramfahrt an meinen Schreibort. Meine Grossmutter ist nie aus ihrem Dorf weggekommen. Die letzten Häuser des Dorfes mussten für sie wie die Grenze vor einem Abgrund sein. Sie hat sich vielleicht an diesen Häusern festgehalten, um in die Weite zu blicken, ohne herunterzufallen. Ich weiss nicht, ob sie sich das Reisen, das Fahren überhaupt hat vorstellen können. Meine Grossmutter hatte Wurzeln. Ich hab sie gesehen. Es wäre unmöglich gewesen, sie zu transportieren. Als man es später trotzdem versuchte, um sie in ein Spital zu bringen, starb sie auf der Reise. War meine Grossmutter nie fremd?

Jeder hat das Recht, fremd zu sein und darin respektiert zu werden. Dies müsste ein Menschenrecht sein. Ich wollte meine Fremdheit nie verstecken. Ich wollte, dass man sie sieht, trotz meiner gekonnten Nachahmung des Berndeutschen von Lützelflüh im Emmental. Wenn ich mich Gemeinden, Verbänden, Gruppen und Grüppchen gegenüber immer auf Distanz gehalten habe, so deswegen, weil ich im Innersten wusste, dass ich den Fremden zu ehren hatte, nur so durfte ich hoffen, ich selbst zu sein und als solcher erkannt zu werden.

Es gibt kein zurück mehr. Da wo man nicht fremd war, ist man auch fremd geworden. Die Leute verzeihen dir nicht, wenn du sie verlässt, sie machen dich fremd. Du spürst es sofort: Das ist nicht mehr deine Heimat, nicht mehr deine Sprache, das sind nicht mehr deine Gassen, obwohl du da deine Kindheit verbracht hast.

Fremdgehen.

Als ich nach Jahren wieder zurück nach S.Sofia d'Epiro kam, traf ich meine Grossmutter an, sie war der erste Mensch, dem ich begegnet bin. Sie erkannte mich nicht. Auch nachdem ich mich ihr vorgestellt hatte, wollte sie mich nicht erkennen. Ich sei nicht “Franguzzi”, ich sei der neue Priester, behauptete

sie (ich gebe zu, ich war unrasiert), ich wolle mich nur über sie lustig machen. Erst Onkel Vincenzino, der lange in Deutschland gearbeitet hatte, konnte sie davon überzeugen, dass ich ich war. Sie küsste mich und weinte.

Denn der Schriftsteller ist der Fremde schlechthin. Er flüchtet sich ins Buch, aus dem ihn das Wort vertreiben wird.

Dieser aus der Erinnerung zitierte Satz stammt vom Lyriker Edmond Jabès, den ich im Buch "Meine italienische Reise" auf dem Bahnsteig von Domodossola erscheinen lasse - meine einzige Möglichkeit, ihm meine Bewunderung auszudrücken und mich von ihm nach seinem Tod zu verabschieden.

Ich habe mich in die deutsche Sprache geflüchtet. Das hat mich jünger gemacht. In der deutschen Sprache bin ich fast zehn Jahre jünger. War das der wirkliche Grund? Und bin ich wirklich von einer Sprache in eine andere geflüchtet? Oder spreche ich meine Muttersprache, das Italo-Albanische von S.Sofia d'Epiro, in verschiedenen Sprachen weiter. Ist die Sprache meine Heimat geworden, wie ich manchmal hochtrabend behauptete; oder ist die Suche nach Heimat zu meiner Sprache geworden. Manchmal fühle ich mich wie der kleinere Bruder von Nabokovs Romanschriftsteller Sebastian Knight (Das wahre Leben des Sebastian Knight), von dem ein Kritiker anlässlich seines unerwarteten Todes sagte: "Armer Knight! Er hatte eigentlich zwei Perioden - in der ersten war er ein langweiliger Mann, der gebrochen Englisch schrieb, in der zweiten war er ein gebrochener Mann und schrieb langweiliges Englisch." Sebastian Knight erfindet eine eigene Mundart, um nicht auf seine Heimat und seine Sprache fixiert zu werden.

Unbestimmbar fremd.

Das Wort wird mich, das Wort wird uns vertreiben. Pathos kann Balsam sein.

Der Fremde ist ein Wesen, das in seiner Umgebung Misstrauen erregt.

Meine Eltern mussten ihre Wäsche dem Hauswart abgeben, weil italienische Fremdarbeiter keine Waschmaschine bedienen können. Den Fremden zu

demütigen verleiht irgend eine armselige Grösse. Das waren die Anfänge. Heute ist es anders. Die Italianità hat das Land erobert. Toskanafraktion. Piemontfraktion. Pizzafraktion.

Heute gibt es andere Fremde oder fremdere Fremde.

Exjugoslawen, Kosova-Albaner, Albaner. Mit ihnen bin ich irgendwie verwandt, weil meine albanischen Vorfahren vor über 500 Jahren aus Epiros geflüchtet sind. An der gleichen Küste sind sie mit ihren Booten an Land wie heute die von zynischen Schleppern ausgenutzten Albaner und andere "extracomunitari".

Ich will nicht vergessen. Als Italo-Albaner war ich in Italien fremd. Als Südtaliener war ich während meines Studiums in Florenz fremd. Als Italiener war ich in der Schweiz fremd. Italo-albanischer Südtaliener ist eine potenzierte Fremdheit.

Ich fürchte das Vergessen. Erschreckend zu sehen, wie die nicht mehr so Fremden fremdenfeindlich werden, denn es gibt immer andere, die noch fremder sind. Jeder hat seinen Fremden.

Sie haben ihre Geschichte vergessen, sie haben sich verraten. Dies ist der Boden für Fanatismus. Noch nie so italienische Italiener gesehen wie in der Schweiz.

In der fremden Sprache werde ich wieder zum Kind. Ich lalle. Ich werde wie halblaut behandelt und angeschrien, weil ich die Sprache nicht verstehe. Meine Mutter sprach Berndeutsch wie ein Kind im Vorschulalter. Ist dies der Grund, dass sie vor dem Sterben sagte: "Gott spricht deutsch." Fremd vor dem Tod. Fremd vor Gott.

Irgendwann braucht es keine wirkliche Heimat mehr, denn der Zustand der Fremde wird die Heimat sein, und dann kann man ruhig mit Chamisso singen: "Ich werde gehen in fremdes Land; es ist des Glückes in der Welt noch viel."

Francesco Micieli, lebt seit 1965 in der Schweiz. Studium der Romanistik und Germanistik in Bern und Florenz. Heute ist er Autor und Dozent an der Schule für Gestaltung Bern und Biel. Er hat, nebst Theaterstücken und Opernlibretti, Prosatexte verfasst, die sich mit dem Thema der Emigration auseinandersetzen. Zuletzt: Trilogie der Emigration, Zytglogge, Bern; Blues Himmel, Zytglogge, Bern. Für sein Werk hat er mehrere Preise erhalten, u.a. den Adalbert-von-Chamisso-Förderpreis 2002 und den Anerkennungspreis der UBS-Kulturstiftung 2003.



Hans Weber
Solothurn

Viaggi d'esplorazione

La scoperta di nuove terre è accompagnata dalla scoperta di nuovi oggetti, concreti o astratti, che vanno ad arricchire il mondo dei mercanti-avventurieri e esploratori e le loro lingue. In generale la designazione dell'oggetto viene adottata assieme all'oggetto. Ma queste parole viaggiatrici, malgrado la loro importanza per gli storici della cultura, non entrano spesso nel quadro delle nostre "Curiosità", perché la loro storia etimologica è molto banale. Esempio: *tabù* (ted. *Tabu*, fr. *tabou*, ingl. *taboo* o *tabu*) rappresenta la parola polinesiana *tabu* o *tapu*.

Manchmal sind jedoch Probleme bei der Übernahme solcher Bezeichnungen eingetreten, Schwierigkeiten lautlicher Art oder einfach Missverständnisse.

Leicht ist es für das Englische, das polynesische *tatau* bzw. *ta-tu* auch als Verb zu verwenden: *to tattoo*. Das Französische hängt *-er an: tatouer*, das Italienische *-are: tatuare*, aber das Deutsche? Zwar wäre **tatuen* möglich gewesen, doch wurde eine klassische Endung vorgezogen: *tätowieren* mit dem hochtrabenden Substantiv *Tätowierung*. – Bis 1772 sagte man französisch übrigens einfach *piquer*.

Quoi de plus naturel qu'explorateurs et indigènes ne se comprennent pas. Il existe à ce sujet bon nombre d'anecdotes, comme celle qui prétend que *kangourou* (it. *canguro*, all. *Känguru*, angl. *kangaroo*) signifie "Je ne comprends pas". En réalité il paraît que les indigènes australiens nommaient ce marsupial *patagoroug*, tandis que *kangourou* désignerait tous les animaux à quatre pattes; drôle de quadrupède que ce k!

Indie orientali

Chinese doesn't fall easy on European ears – and tongues. Therefore it was fortunate that Chinese *shi-yu* (salted beans + oil) passed through colloquial Japanese *soy* and Malay *soi* before entering English: *soy* and *soya beans* (Ger. *Soja*, It. *soia*). Why on earth have French and Spanish adopted the German spelling (*soja*) with the corresponding outlandish spelling pronunciation, although they possess the handy letter *y*? (Cf. *yoga*) Diese sogenannte Schreibaussprache findet sich vor allem bei Wörtern, die die Engländer den übrigen Europäern vermittelt haben. Sie transkribierten nämlich indisches *a* ganz richtig mit *u* (wie in *but*), und die übrigen Völker sprechen dies *u* nach ihrer eigenen Art.

Der *Punsch* (engl., fr., it. *punch*) besteht aus fünf Grundstoffen (Arrak, Zucker, Limonensaft, Gewürz und Wasser), und *Hindipânch* aus Sanskrit *pañca* bedeutet einfach "fünf", dasselbe Wort wie griechisch *pente*.

The same spelling pronunciation is found in the French, etc., borrowings of English *jungle* from Hindi *jangal*, Sanscrit *jangala*, originally "dry; dry ground, desert": Fr. *jungle*, It. *giungla*, Ge. *Dschungel*.

Hindi *cchâmpnâ* bedeutet ursprünglich "kneten und pressen" (wie im türkischen Bad). Der Imperativ *cchâmpô* wurde zu angloindisch *shampoo* "verderbt", wie das Wörterbuch es nennt. Ein englischer Lexikograph findet es gediegen, dass die Deutschen die Ableitung *schaumpunieren* mit dem dem indischen Infinitiv angenähert haben. Es gab auch einmal die erläuternde Form *Schaumpun*, *schaumpunieren*. – Le français, par contre, a parfaitement assimilé ce terme, du moins oralement, *shampooing* rimant avec *poing*.

Le mot *véranda* (it. *veranda*, all. *Veranda*) a lui aussi été rapporté des Indes – mais ce sont les Européens qui l'y avaient apporté! Nous ne sommes plus assez conscients du dense réseau commercial qui reliait l'Europe avec les Indes et l'Asie orientale. Le bengali a emprunté le mot au portugais *baranda* (balustrade), tandis que le hindi *varanda* correspond plutôt à l'ancienne forme espagnole. Ces mots remontent au latin *vara* (entre autres "perches de soutien formant échafaudage"). L'ancien provençal a aussi *baranda* (balustrade).

The American spell *veranda*, but the British *verandah*, with that ending meant to underline the exotic origin. – *ah* may well go back to the transcription of Arabic words, such as *hookah* (oriental water pipe, which was incidentally also brought back from India), but this ending has become a distinctive mark in its own right, cf. *savannah*, which belongs to our last chapter, being of American origin.



Né orientale, né occidentale

Neben solchen Rückwanderern gibt es ein echt west-östliches Wort, worauf schon die verschiedenen Formen hinweisen: fr. *typhon*, engl. *typhoon*, it. *tifone*, deutsch *Taifun*, ar. *tûfân*. Da wäre einmal der Vater der Winde (nach Hesiod) *Typhôn*, wie so viel Griechisches wohl aus Kleinasien eingewandert. *Typhôs* bedeutet "Sturm". *Typhôn* ist von den Arabern übernommen worden: *tûfân*, und dieses Wort wurde seinerseits wieder von den europäischen Seefahrern entlehnt, und zwar zur Bezeichnung der gefährlichen Wirbelstürme im Indischen Ozean. Der Name wurde den Portugiesen von ihren arabischen Steuerleuten vermittelt: *tufão*, davon französisch zum Beispiel *toufon*, *toufan*.. Die Chinesen von Formosa und der gegenüberliegenden Küste nannten diesen Sturm ihrerseits *tai-fung* (mundartlich für *'ai-fêng* "grosser Wind"), und dieses Wort wurde von den Engländern übernommen und *typhoon* geschrieben, was die Mischung perfekt macht. Deutsch einfacher *Taifun*. Und die kulturophilen Franzosen sind zur klassischen Orthographie zurückgekehrt.

Indie occidentali

Dall'altra parte del globo, nelle Antille, regna un altro dio della tempesta, *Hunrakán* (Maya) o *Hurakán* (Arawak). Alcuni pensano piuttosto a una base che significa "oscuro" – ma la divinità stessa non potrebbe forse essere oscura? Abbiamo incontrato troppe parole "con due genitori" per non accettare due spiegazioni per volta. Gli spagnoli adottarono questa parola, *huracán*, come pure i portoghesi, *furacão* (*h-etf-* rappresentano lo stesso fonema durante un periodo di transizione). In francese abbiamo *ouragan* e in tedesco *Orkan*.

The English form *hurricane* may have been influenced by *hurry*; who hurries, the storm or the human and his dog?

Obviously the first American loans come from the region Columbus struck first on his way to Zipangu and the Great Khan. The very first word to make it into European languages is Arawak (Haiti) *canoa*, Spanish idem. English used to have a variant *canow* from Carib *canaoua*, which was continued as *canoo*, to which the present pronunciation of *canoe* corresponds. And the latter spelling is due to French *canoë*. So far, so good, but the French are convinced their word comes from English *canoa*: may we speak of intertwined loans? And ponder this, "Un emprunt direct au haïtien nous a valu la forme *canoe*, mais celle-ci a été acclimatisée en *canot*." Is everything clear? – Deutsch *Kanu*, italiano *canoa* e *canotto*.

Kolumbus notiert das Arawak-Wort *caniba* für ein menschenfressendes Volk und bildet die Mehrzahl *Canibales*. Übernommen in die andern europäischen Sprachen (fr. und it. *canibale*, engl. *cannibal*, deutsch *Kanibale*). Der Zusammenhang mit dem Wort span. und it. *caribe*, engl. *Caribe* ist unklar (Lautwechsel *n* zu *r*?), und dazu kommt noch die französische Form *carai*. Carib usw. soll "stark und mutig" bedeuten und könnte die Urform von *caniba* usw. sein. Auch *Caliban*, der wilde, missgestaltete Sklave in Shakespeares "The Tempest" (sprich Hurricane) wurde nach diesem Volk genannt.

Et le *chocolat* (it. *cioccolato*, angl. *chocolate*)? Le mot aztèque *chocolatl* désigne une nourriture faite de graines de cacao. Or, les Européens auraient confondu ce mot avec *cacauatl*, une boisson à base de cacao, mot qui nous aurait justement donné *cacao*. La terminaison des mots néerlandais *chocolade* et allemand *Schokolade* s'explique par l'influence de *limonade*. – But why have the English turned *cacao* into *cocoa*? Certainly not under the influence of the *cocconut*?

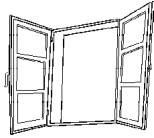
Das Wort *Tabak* (fr. *tabac*, it. *tabacco*, engl. *tobacco*) soll nach den einen auf

arawakisch *tsibatl* zurückgehen (!), nach den andern plausibler auf tupi *taboca*, nach andern schliesslich auf den Namen der Antilleninsel *Tobago*, wegen der Gestalt (die Übertragung kann aber auch in umgekehrter Richtung erfolgt sein). Schön, nur: *tabacco*, *atabaca* (von dem arabischen *tabbâq* oder *tubbâq*) sind in Spanien und Italien ab 1410 belegt, also vor der Entdeckung Amerikas! Mit dem Wort wurden Heilpflanzen benannt wie der Alant *Inula* oder der Wasserdost *Eupatorium*. In diesem Fall wurde die Bezeichnung von den einheimischen Pflanzen auf das neu entdeckte Kraut übertragen.

Mais ce n'est pas tout. Le tabac a un enfant adoptif, *la tabagie*. En algonquin (Amérique du nord) ce mot signifie "festin". Il a été emprunté par le français et, sous l'influence du mot *tabac*, il a modifié son sens en "lieu public où l'on va fumer". Par extension il désigne l'action de fumer continuellement ou un endroit plein de fumée ou d'odeur de tabac.

The words *cigar* and *cigarette* are bound to find themselves in the same ambiguous situation: are they American immigrants or European natives? Some declare that Spanish *cigarro* comes from Maya *siqar* (to smoke rolled tobacco leaves). But most believe the Spanish word to be the same as *cigarra* (in other languages *cicada*, *cicala*, *cigala*, *cigale*) in analogy to the shape and colour of the insect.

Wenn Sie mir durch diesen Irrgarten bis zum Ausgang gefolgt sind, haben Sie ein Stündchen in der *Hängematte* wohl verdient. *Hamaca*, ein weiteres von Kolumbus vermerktes arawakisches Wort, ergab französisch *hamac* und englisch *hammock*, niederländisch durch volksetymologische Deutung *hangmat* und daraus deutsch zunächst *Hengmatten*.



Finestra

Ein Requiem für das neue Sprachengesetz und für eine schweizerische Sprachenpolitik?

**Der Bundesrat verzichtet auf das Gesetz
Die EDK legt Fahrplan für die Weiterentwicklung des Sprachunterrichts vor**

Due eventi hanno scosso nelle ultime settimane il placido panorama linguistico svizzero. Da un lato il varo il 25 marzo 2004 da parte della Conferenza svizzera dei direttori dell'educazione pubblica (CDPE) (cfr. p. 77) di un programma strategico per lo sviluppo dell'insegnamento linguistico che, di fatto, da luce verde alla priorità per l'inglese nella scuola dell'obbligo. Dall'altro lato la decisione del Consiglio federale del 28 aprile 2004 di rinunciare ad una legge sulle lingue quale risposta al relativo mandato dell'art. 70 della Costituzione.

Entrambi gli eventi sono espressione di una stessa logica fondata su una visione utilitaristica delle lingue e, più in generale, tesa alla deregolamentazione del mercato linguistico, all'erosione delle competenze della Confederazione a favore del ruolo dei cantoni e degli interessi economici forti. Questa ulteriore involuzione della politica linguistica svizzera è resa possibile dallo spostamento del baricentro politico nel Consiglio Federale la cui maggioranza non è più interessata ad un discorso culturale e linguistico che in un qualche modo possa interferire sul progressivo dominio dei Cantoni forti e dell'economia. Che poi si faccia ricorso alla necessità di risparmiare non è che un argomento di comodo poco convincente. Anche la CDPE, pur avendo richiesto al Consiglio Federale di ritornare sulla propria decisione, più che convincere per una politica improntata agli interessi nazionali, sembra succube dei Cantoni forti e, di fatto, aver ormai rinunciato a difendere la legge per puntare piuttosto su alcune piste (gli scambi linguistici e il centro nazionale di competenze) presumibilmente percorribili anche indipendentemente dalla legge.

Come mostrano le prese di posizione che pubblichiamo, la rabbia suscitata da queste decisioni sta provocando le prime reazioni. La Fondazione Lingue e Culture e Babylonia hanno lanciato recentemente il progetto "Parlez-vous Suisse?" il cui obiettivo era di sostenere la nuova legge. Si tratterà ora di rilanciare il dibattito e contribuire affinché il Parlamento torni ad occuparsene in maniera decisa. Le mozioni inoltrate in Parlamento da parte di C. Bühlmann, F. Abate e l'iniziativa parlamentare di C. Levrat, rappresentanti tutto lo spettro politico tranne la destra UDC, costituiscono i primi passi in questa direzione. (G. Ghisla)

Zwei Ereignisse haben in den letzten Wochen die schläfrige schweizerische Sprachenlandschaft aufgeweckt, ja aufgeschreckt: Das erste war die Verabschiedung eines strategischen Fahrplans zur Weiterentwicklung des Sprachunterrichts seitens der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) am 25. März 2004 (Vgl. S. 77), das im Klartext grünes Licht für die Priorität des Englischen in der Volksschule bedeutete. Das zweite war der Entscheid des Bundesrates vom 28. April 2004, auf ein Sprachengesetz zur Wahrnehmung des Verfassungsauftrags zu verzichten.

Dass sich die EDK mit einer klaren Linie zur Frage der Unterrichtssprachen in der Volksschule schwer tat, ist hinlänglich bekannt und auch begreiflich, zumal damit die Rolle des Englischen verknüpft ist und stark divergierende Interessen tangiert werden. Dass sich der Bundesrat, nach dem Ausscheiden von Bundesrätin Ruth Dreyfus, am Sprachengesetz ebenfalls schwer tun würde, gehörte zu den Erwartungen, die der neue Innenminister hinlänglich geschürt hatte. Nun sind beide Knoten gelöst, zumindest vorläufig.

Was das Sprachengesetz betrifft, erinnern wir uns daran (vgl. Babylonia 4/2001), dass sowohl Art. 70 der Bundesverfassung wie auch mehrere, teilweise noch hängige

Was sah der Entwurf zum neuen Sprachengesetz vor?

Im Vordergrund des Entwurfes standen verschiedene Massnahmen zur Förderung der Sprachkompetenz in den Landessprachen, die Förderung des Austauschs von Lernenden und Lehrenden auf allen Bildungsstufen, die Schaffung eines Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit und die Unterstützung von verständigungspolitischen Massnahmen Dritter. Die Förderungsmassnahmen zugunsten des Rätoromanischen und des Italienischen in den Kantonen Graubünden und Tessin, sowie die Unterstützung der mehrsprachigen Kantone durch den Bund wurden ebenfalls integriert. (Vgl. Babylonia 4/2001)

parlamentarische Vorstösse ein grösseres sprachpolitisches Engagement verlangen. Der Entwurf, Resultat einer schwierigen Kompromissarbeit zwischen Bund und Kantonen, war eine zwar nicht optimale aber brauchbare Antwort darauf, die in der Vernehmlassung auf breite Zustimmung – mit Ausnahme des rechten politischen Lagers um die SVP – gestossen war.

Als sich 2001 Ernst Buschor, damaliger Erziehungsdirektor im Kanton Zürich, zum neuen Sprachengesetz wie folgt äusserte, wusste er wohl, wovon er sprach: “Das parlamentarische Verfahren wird mehrere Jahre dauern. Bis dann wird sich zumindest in der Deutschschweiz das Frühenglisch durchgesetzt haben. Damit wird die heutige Streitfrage auf einem natürlichen Weg entschärft.”

Die Realität war noch schneller als die begründeten Wünsche des Vorreiters des Englischen in der Schweiz. Nicht nur hat die EDK am 25. März der Priorität des Englischen die letzte Legitimation geliefert, jetzt hat auch der neu zusammengesetzte Bundesrat unter der Federführung von Pascal Couchepin am 28. April dem neuen Sprachengesetz den Boden entzogen. Zwei Fliegen auf einen Schlag! Grund zum Frohlocken für all jene, die zweierlei auf ihre neoliberale Fahne geschrieben haben: Zum einen die untergeordnete Bedeutung von Sprachen und Kulturen im “modernen” marktwirtschaftlich orientierten Staatswesen, zum anderen der Abbau der Bundeskompetenzen, der in einem langsamen aber stetigen Prozess zugunsten der Kantone und des Marktes fortzuschreiten hat.

Beide Ereignisse scheinen der gleichen Logik zu gehorchen. Die EDK hat sich zwar redlich bemüht, den Schein ihrer gesamtschweizerischen Interessenwahrnehmung aufrechtzuerhalten, den Eindruck aber, dass sie als verlängerter Arm der starken Kantone agiert, bekräftigt. So hebt sie in der Pressemitteilung zur Strategie ihren Einsatz für “...die Beibehaltung einer zweiten Landessprache ab Primarschulstufe (spätestens ab 5. Schuljahr) für alle Schülerinnen und Schüler” hervor, sieht aber geflissentlich davon ab zu erwähnen, dass damit Englisch de facto die Priorität erhält. Aus dem nun einige Jahre dauernden Machtkampf zwischen Bund und Kantonen gehen letztere gestärkt hervor. Dass der Entscheid des Bundesrats in die gleiche Richtung geht, liegt auf der Hand. Der Vorwand des Spardrucks (ab 2008 hätten 17 Millionen Franken zusätzlich aufgewendet werden müssen) vermag wohl niemanden zu überzeugen. Entscheidend ist die Neuorientierung des Bundesrates, dessen Mehrheit kein Interesse für eine gesamtschweizerische Sprachenpolitik aufzubringen vermag und die Kompetenz der Kantone nur zu gerne bestätigt. Für die Mehrheit des Bundesrates ist dieses Gesetz schlicht überflüssig. Dass die EDK auf diesen Entscheid „enttäuscht“ reagiert und den Bundesrataufgefordert hat, darauf zurückzukommen, ist natürlich zu

begrüssen, des Eindrucks, es sei viel Taktik dabei kann man sich allerdings nicht erwehren.

Schon hatte sich die Konferenz für dieses Gesetz nicht besonders stark ins Zeug gelegt, nun sieht es de facto danach aus als ein Verzicht darauf wohl bedauerlich wäre, aber durchaus ein Problem der erträglichen Sorte darstellen würde. Denn, die EDK rechnet sich wohl aus, ihre zwei im Gesetz berücksichtigten Hauptanliegen, nämlich die Förderung des Austauschs und die Schaffung eines Kompetenzzentrums, mit den Kantonen auch mehr oder minder eigenständig durchziehen zu können, während der Rest des Gesetzes als nicht unbedingt unterstützungswürdig betrachtet wird.

Der Umstand, dass dem Englischen Tür und Tor geöffnet werden, wäre an sich gar nicht so problematisch, wenn die nationalen Sprachen einigermaßen von gleichen Voraussetzungen ausgehen könnten. Die Wirklichkeit sieht aber insofern anders aus, als in einem deregulierten Sprachenmarkt das Englische, kraft seines Machtpotentials, quasi problemlos zu einer dominanten Position aufsteigen kann, was sich u.a. auf die “minderbemittelten” Minderheitensprachen fatal auswirkt und der sprachlichen und kulturellen Homogenisierung Vorschub leistet. Ein Kräfteausgleich ist nur durch eine schweizerische Sprachenpolitik zu erzielen. Dem Bund sind nun aber die dazu notwendigen Instrumente verweigert worden. So setzt sich das in den frühen achtziger Jahren begonnene blamable Trauerspiel einer Schweiz fort, die eines ihrer wenigen Reichtümer, die sprachliche und kulturelle Vielfalt, kläglich verspielt. Die Wut ist aber gross, zumindest in den interessierten Kreisen, und der Widerstand beginnt sich zu regen, wie die nachfolgenden Stellungnahmen zeigen.

Die Stiftung Sprachen und Kulturen hat, zusammen mit 18 weiteren Organisationen der zivilen Gesellschaft, das Projekt “Parlez-vous Suisse?” lanciert. Ziel des Projekts war ursprünglich, die Unterstützung des neuen Sprachengesetzes. Nun wird es darum gehen, die Reflexion neu zu lancieren und die Wiederaufnahme des Dossiers im Parlament zu erzwingen. Erste Schritte sind mit den Motionen C. Bühlmann, F. Abate und mit der parlamentarischen Initiative C. Levrat (Vgl. S. 73), welche das ganze politische Spektrum mit Ausnahme des rechten Flügels abdecken, eingeleitet worden.

Gianni Ghisla
Sekretär der Stiftung Sprachen und Kulturen und Redaktor von
Babylonia



Nationalrat
Das Sprachengesetz ist Verfassungsauftrag
Motion Cécile Bühlmann von 6.5.04

Der Bundesrat wird aufgefordert, auf seinen Entscheid vom 28. April zurückzukommen und den beschlussreifen Entwurf für das Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften unverzüglich dem Parlament zur Beratung vorzulegen.

Am 28. April hat der Bundesrat beschlossen, den beschlussreifen Entwurf für ein Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften nicht dem Parlament zu unterbreiten. Dies ist ein krasser Verstoss gegen Treu und Glauben. Die Kantone waren ausdrücklich in die Vorbereitung der Gesetzesvorlage eingebunden worden, und in diesem Rahmen hatte man sich auf die gemeinsame Schaffung eines Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit geeinigt. Zu Recht hat deshalb auch die EDK (Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) den Bundesrat aufgefordert, auf seinen Entscheid zurück zu kommen.

Die Botschaft zum Sprachengesetz ist nicht nur ausdrücklich Bestandteil der Legislaturplanung 2003-2007, sondern figuriert auch als Jahresziel 14 des Bundesrates für 2004: "In der ersten Hälfte 2004 wird der Bundesrat die Botschaft zu einem Sprachen-

gesetz verabschieden (...). Aufgrund der Ergebnisse des Vernehmlassungsverfahrens und weiterführender Verhandlungen mit den Kantonen sind der Gesetzesentwurf sowie die darin vorgesehenen Massnahmen und Schwerpunkte überarbeitet worden."

Nun will der Bundesrat eine rund zwanzigjährige Aufbauarbeit über Nacht von der Traktandenliste streichen und die Revision des Sprachenartikels in der Bundesverfassung (alt: Art. 116, neu: Art. 70) von 1996 zu einem weiteren uneingelösten Verfassungsanspruch verkommen lassen.

Der Bundesrat verwirft mit seinem Entscheid aus einer kurzsichtigen "Spar"-Optik heraus selbst die kleinsten realpolitischen Schritte. Die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften, die Beteiligung des Bundes an einem Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit, die Möglichkeit zur Unterstützung der sogenannten Migrationssprachen wären bestimmt keine visionären, aber trotzdem kleine Wegstücke zu einer Sprachenpolitik in unserer mehrsprachigen Gesellschaft. Der Bund muss seine Rolle als übergeordnete und zur Vermittlung verschiedener Interessen prädestinierte Instanz wahrnehmen, dazu gehören auch die Interessen der sprachlichen Minderheiten.

Der Bundesrat wird aus diesen Gründen aufgefordert, den Entwurf zum Sprachengesetz unverzüglich dem Parlament vorzulegen.



Consiglio Nazionale
Aspettiamo la nuova legge sulle lingue nazionali - Mozione Fabio Abate del 4.5.04

Cofirmatari: Beck S. - Bezzola D. - Bignasca A. - Burkhalter D. - Christen Y. - Dormond Béguelin M. - Dupraz J. - Gadiet B. M. - Galladé Ch. - Germanier J-R. - Glasson J-P.1 - Guisan Y. - Hämmerle A. - Hassler H. - Heim B. - Kohler P. - Markwalder Bär Ch. - Pedrina F. - Pelli F. - Rennwald J-C. - Rey J-N. - Robbiani M. - Sadis L. - Simoneschi-Cortesi C. - Vaudroz R. (25)

Sulla scorta degli articoli 160 cpv 1 CF, nonché 107 della Legge federale sull'Assemblea federale, è inoltrata la presente mozione con l'obiettivo di richiedere al Consiglio federale la presentazione del progetto della legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche.

In data 28 aprile 2004 il consiglio federale ha deciso di rinunciare alla presentazione al parlamento di un progetto di legge federale sulle lingue nazionali e la comprensione tra le comunità linguistiche.

Ha motivato tale decisione, ricordando che attualmente si dispone già degli strumenti necessari per raggiungere gli obiettivi fissati nella legge. Ciò è inaccettabile.

Infatti, serve chiedersi perché mai si è giunti addirittura alla vigilia della presentazione di un progetto di legge tanto atteso per poi considerarlo superfluo. Inoltre, la situazione delle lingue nazionali in questo momento è particolarmente delicata. Infatti, la lingua inglese ha conosciuto un'importante diffusione in parecchi ambiti della società, accattivandosi oltretutto le simpatie delle nuove generazioni. Appare dunque improponibi-

le rinunciare all'adozione di uno strumento legislativo specifico che permetterebbe alle lingue nazionali minoritarie di mantenere condizioni irrinunciabili di sviluppo in questo contesto difficile da gestire.

La comprensione tra le comunità linguistiche è un obiettivo della legge oggetto di rinuncia e mal si comprende quali sarebbero gli strumenti già a disposizione per promuoverla.

Serve altresì ricordare che le lingue nazionali sono un importantissimo ed irrinunciabile strumento di promozione culturale in un paese federalista, in cui la pari dignità delle quattro realtà non può trovar riscontro unicamente a titolo teorico, ma con esempi concreti.

A tal proposito il Consiglio federale manifesta nel suo comunicato dice: *Tuttavia il Consiglio federale ha confermato l'importanza che attribuisce al mantenimento del plurilinguismo ed alla comprensione tra le comunità linguistiche. Di conseguenza proseguirà con una politica volta al trattamento paritario del tedesco, del francese e dell'italiano all'interno dell'amministrazione federale. Il Consiglio federale farà in modo anche che si tenga conto del romancio, quarta lingua nazionale.*

Appare tuttavia difficile immaginare come si possa lavorare in tal senso solamente sulla scorta di una dichiarazione di intenti per nulla convincente. Basta ricordare a tal proposito la percentuale di svizzeri italiani assunti negli ultimi anni nell'amministrazione federale per capire quanta strada rimane da percorrere per conseguire gli obiettivi di una legge che deve giocoforza vedere la luce ed incontrare un dibattito in Parlamento, quale segnale della consapevolezza della portata del principio federalista.



Conseil National
Loi fédérale sur les langues nationales
Initiative Parlementaire Christian Levrat du 7.5.04

Cosignataires: M. Chevrier - Ch. Darbellay - D. de Buman - M. Dormond Béguelin - H. Fässler-Osterwalder - H-J. Fehr - M. Fehr - J-R. Germanier - J-P. Glasson - A. Hämmerle - E. Jutzet - P-Y. Maillard - L. Maury Pasquier - T. Meyer - P. Rechsteiner - J-N. Rey - J-F. Rime - M. Robbiani - G. Savary - C. Sommaruga - P. Vanek (21)

Me fondant sur les articles 160 alinéa 1 de la Constitution fédérale et 107 de la Loi sur le Parlement, je dépose l'initiative parlementaire suivante:

Je propose qu'une Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (LLC), telle que mise en consultation le 23 octobre 2001, soit adoptée par les Chambres fédérales.

Le 29 avril dernier, le Département fédéral de l'intérieur annonçait que le Conseil fédéral renonçait à présenter au Parlement son projet de Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (LLC).

Cette loi, dont l'avant-projet avait recueilli l'appui de la majeure partie des cantons, des partis politiques et des autres organisations consultées, vise à renforcer le quadrilinguisme de la Suisse et ainsi à consolider la cohésion nationale, notamment en favorisant les échanges entre les communautés linguistiques d'élèves et d'enseignants à tous les niveaux scolaires.

La création d'une Institution d'encouragement du plurilinguisme, prévue dans l'avant-projet de loi à l'article 21 et approuvé par l'immense majorité des cantons et organisations consultés, contribuerait également à développer la compréhension mutuelle consubstantielle à notre pays.

La large approbation dont l'avant-projet avait bénéficié lors de la consultation du 23 octobre 2001 et l'importance intrinsèque de cette loi justifient clairement que le Conseil fédéral présente un projet au Parlement.

Le canton de Fribourg, en tant que l'un des quatre cantons plurilingues de Suisse, tient particulièrement à la mise en oeuvre de cette loi et s'est d'ores et déjà déclaré prêt à accueillir cette institution, qui pourrait notamment bénéficier de liens fructueux avec son Université bilingue et en particulier avec sa nouvelle Chaire du plurilinguisme.

Kommentare zum Entscheid des Bundesrats

Georges Lüdi

“Kuriöserweise verfügt die Schweiz mit Ausnahme eines kurzen Sprachenartikels in der Bundesverfassung über keine eigentliche Sprachengesetzgebung. In den letzten Jahren wurde von einer paritätischen Arbeitsgruppe von Bund und Kantonen ein Entwurf ausgearbeitet, der namentlich die Vermittlung der Landessprachen und die Kontakte zwischen den Sprachgruppen verbessern sollte. Aus der Presse vernehmen wir, dass das “Sprachengesetz” laut einem Entscheid des Bundesrates vom April 2004 den Eidgenössischen Räten gar nicht vorgelegt werden soll. Begründet wird dies mit finanziellen Erwägungen. Nun steht ausser Zweifel, dass “Deregulierung” auf dem Sprachenmarkt letztlich allen Landessprachen schadet und der Ausbreitung des Englischen Vorschub leistet. Wer mehr als ein blosses Lippenbekenntnis zugunsten der Viersprachigkeit abgeben will, muss die dringende Notwendigkeit von Mass-

nahmen zu deren Erhaltung anerkennen. Dass dies etwas kostet, ist nicht abzustreiten. Staatspolitisch handelt sich aber um eine ganz entscheidende Aufgabe, die zum Kerngeschäft des Bundesstaates gehört und für die auch ein Verfassungsauftrag besteht. †Die Europäische Union hat die Dringlichkeit von Massnahmen zugunsten der Erhaltung des gemeinsamen historischen Erbes erkannt und tätigt entsprechende Investitionen. Ist es denn denkbar, dass ausgerechnet die Schweiz aus kurzfristigen finanzpolitischen Erwägungen eines ihrer zentralen Identitätsmerkmale in Frage zu stellen bereit ist?”

Georges Lüdi
Professor an der Universität Basel und Mitglied des Rates der Stiftung Sprachen und Kulturen.

Cécile Bühlmann

Unglaublich! Nach so langer Zeit und nach so viel Aufwand ein so klägliches Entscheid! Und das nur wegen des Geldes! In diesem Land passiert vor lauter Sparwut und Steuergeschenken keine Innovation mehr. Jede Frage wird nur noch nach ihrer finanziellen Auswirkung entschieden. Der Sprachfrieden, die Sorgfalt im Umgang mit der Mehrsprachigkeit, sind offensichtlich politisch nicht von Interesse, wenn dabei nur die Kasse stimmt. Das könnte uns eines Tages teurer zu stehen kommen! Dann nämlich, wenn durch mangelndes Engagement des Staates die Sprachregionen sich immer mehr entfremden. Der Sprachfrieden ist nicht etwas, das einem für immer gegeben sind! Dafür muss man etwas tun! Da ist noch nicht das letzte Wort gesprochen!

Cécile Bühlmann
Nationalrätin, Luzern



François Grin

L'abandon du projet de loi sur les langues est assurément fâcheux. Toutefois, le texte présenté fin 2001 par l'administration fédérale laissait à désirer sur certains plans (voir *Babylonia* 4/2001, pp. 26-27), et il n'est donc pas interdit d'espérer que son retrait ouvre la porte à la relance de la réflexion. Pour ceci, trois conditions sont nécessaires.

Premièrement, il faut que s'organisent et que s'allient les forces capables de faire valoir, dans l'arène politique, l'importance de la question des langues en Suisse : certaines autorités cantonales et certaines associations spécialisées bien sûr, mais aussi des parlementaires, des chercheurs, et plus généralement des citoyens concernés à un titre ou à un autre.

Deuxièmement, le débat doit sortir du cadre par trop administratif dans lequel il est parfois resté. Il faut développer une véritable vision de politique publique sur la diversité linguistique. Il existe dans ce domaine, notamment à l'étranger, une riche expérience, et l'on dispose aussi, en Suisse même, d'instruments et de compéten-

ces analytiques qui ont déjà livré nombre de résultats et de propositions. Tout cela constitue un ensemble d'atouts dont nous devons mieux nous servir. Troisièmement, il faut faire comprendre à un large public que le plurilinguisme fait partie non seulement de notre identité, mais aussi de notre qualité de vie. À cet égard, rappelons que le coût du plurilinguisme est extrêmement modeste et qu'en rognant sur ce poste, on économise très peu, mais on perd énormément. Espérons donc qu'une fois la déception passée émergeront ces conditions qui permettront une relance de la réflexion dans laquelle, dès le début, on tâchera de voir plus loin.

François Grin
professeur université de Genève et Lugano

Fulvio Caccia

Qualche decennio di frequentazione assidua di luoghi d'incontro degli Svizzeri mi permettono di constatare che la situazione della padronanza delle lingue nazionali sta peggiorando, persino sotto la cupola di Palazzo

federale. Se gli affari, in Svizzera e con l'estero, si possono benissimo trattare in inglese, la politica nazionale - non soltanto quella fatta dai parlamentari federali - non si può trattare né in inglese, né con l'aiuto di traduzioni simultanee o meno.

La cultura politica sviluppata nell'esperienza dello Stato federale, cemento essenziale per la coesione nazionale, presuppone dialogo diretto, conoscenza dell'altro e degli altri, attraverso la frequentazione di dibattiti, la lettura della stampa regionale nelle diverse lingue nazionali.

Della salvaguardia e sviluppo di questa cultura politica deve farsi carico anche la Confederazione ed in particolare con una legge sulle lingue.

La decisione del CF, negando anche il più modesto seguito immaginabile all'articolo costituzionale sulle lingue, è sintomo di carenze di sensibilità di fronte a problemi delicati di cui soffre il Paese.

Fulvio Caccia
presidente della Fondazione Maison Latine, Berna

Silva Semadeni

Tutto inutile? L'articolo 70 della nuova Costituzione federale non si deve mettere in pratica? E la nuova legge si può accantonare così, dopo oltre un decennio di preparazione? Non abbiamo più bisogno di sforzi a livello nazionale per promuovere il dialogo fra i gruppi linguistici e le differenti culture in Svizzera? Gli interscambi di giovani e insegnanti non devono essere promossi? Le minoranze non rischiano più la germanizzazione? L'apprendimento delle lingue nazionali - oltre all'inglese - si sviluppa già in modo ottimale? E un centro di competenza per il plurilinguismo è oggi un lusso? Il plurilinguismo, la comprensione delle varie culture e il rispetto delle minoranze non rappresentano più una ricchezza, una parte centrale della nostra identità svizzera?

Per risparmiare 17 milioni di franchi (ma con la riduzione delle imposte in votazione il 16 maggio sarebbe disposto a rinunciare a vari miliardi di franchi!) il Consiglio federale vuole buttarlo nel dimenticatoio tutte le raccomandazioni e le proposte di esperti e commissioni, avallate dal popolo nel 1996 e finalmente pronte per la discussione parlamentare. E questo proprio ora che la Svizzera si trova sempre più isolata in Europa e si pone inquietanti domande sul proprio futuro! Chi è cosciente del problema non può tacere e deve reagire. I nostri mezzi sono la mobilitazione dei parlamentari, l'organizzazione dei gruppi interessati, la sensibilizzazione del popolo. È quanto si sta facendo con grande successo per risparmiare lo stesso destino alla revisione della Legge per la protezione della natura e del paesaggio, che prevede finalmente un quadro legale per la creazione di parchi regionali e nazionali. Con l'attuale politica neoliberista delle autorità federali non abbiamo alternative: Bisogna muoversi!

Silva Semadeni
già consigliera nazionale, Coira.

ble”, perché mai i Cantoni dovrebbero essere più papisti del Papa? Sulla scelta del Governo di settimana scorsa hanno certamente influito la pessima situazione finanziaria dell'erario dello Stato e i mutati equilibri in seno all'esecutivo. Ma questa spiegazione è fuorviante poiché indicherebbe soltanto in un cambiamento di rotta politica la causa principale di una miopia antica della classe politica elvetica. I dibattiti sulle lingue a cavallo fra gli anni Ottanta e Novanta che hanno prodotto il nuovo articolo costituzionale erano infatti impregnati da uno spirito puramente difensivo che si è rivelato controproducente per la salvaguardia del plurilinguismo elvetico. Anziché dare uno zuccherino al declinante romancio e blindare il vecchio principio della territorialità delle lingue (“Cuius regio, eius lingua”), si sarebbe potuto codificare nella costituzione elvetica anche il principio della libertà delle lingue. L'avessimo fatto, saremmo stati in grado di promuovere efficacemente le lingue nazionali non solo all'interno dei loro confini linguistici storici ma anche nelle altre regioni del Paese, favorendo attivamente gli scambi linguistici e l'inse-

gnamento di una seconda lingua nazionale. Allora si preferì (i Romandi in prima linea) alzare muri regionali per proteggersi dall'invasione degli odiati alemannici anziché darsi gli strumenti per promuovere le lingue minoritarie fuori dalle frontiere regionali. Per mancanza di coraggio nel valorizzare il multilinguismo elvetico, ormai l'inglese McDonald-Coca Cola sta imponendo la sua legge senza incontrare (praticamente) resistenze. La penosa decisione del Consiglio federale di settimana scorsa è figlia della miopia di buona parte della classe politica confederata negli anni Ottanta e Novanta, la quale non ha saputo valorizzare i gioielli di famiglia quando era più facile farlo. Oggi la strada è tutta in salita. Siamo certi che il Cantone Ticino - nelle cui Linee direttive figura la promozione dell'italiano anche fuori dalle frontiere cantonali - e la Svizzera italiana nel suo insieme, sapranno rilanciare un dibattito sul plurilinguismo prezioso non solo per le minoranze ma per il Paese tutto intero.

Moreno Bernasconi
giornalista, Lugano

Moreno Bernasconi

Il plurilinguismo svizzero non vale 17 milioni di franchi. È questa la lezione, incresciosa, che dobbiamo trarre dalla decisione del Consiglio federale di bocciare la legge sulle lingue e la comprensione fra le comunità linguistiche, il cui costo annuo non avrebbe superato quella cifra. Una decisione particolarmente infelice, poiché finisce per dare la benedizione del Governo a quei cantoni che negli anni scorsi hanno privilegiato unilateralmente l'insegnamento dell'inglese a scapito delle lingue nazionali, facendosi un baffo dell'intesa confederale. Se anche il Consiglio federale considera ormai la promozione del plurilinguismo svizzero “quantité négligea-



Alain Pichard

Folklore électoral et pure hypocrisie

La Suisse se prépare à défendre ses produits du terroir AOC au sein du nouveau grand marché européen. Mais le Conseil fédéral n'est pas prêt à verser le moindre kopeck pour la promotion d'une spécificité suisse encore plus universellement connue que la raclette, à savoir notre quadrilinguisme. Il vient de décider de renoncer purement et simplement à la loi sur les langues qui devait concrétiser l'article constitutionnel voté il y a huit ans déjà. Motif: la situation des finances fédérales ne nous autorise pas un tel luxe. Les dépenses induites par la loi équivaldraient au prix d'une tasse de café par habitant et par an. C'est manifestement trop cher payer pour une valeur immatérielle.

Ce ne sont pas seulement des subventions qui passeront à la trappe. Sans cette loi, par exemple, l'usage du romanche ne sera toujours pas admis dans la correspondance entre la Confédération et les citoyens qui le parlent. La tentative, amorcée à la fin des années 80, de transformer en vrai quadrilinguisme notre régime à trois langues et demie, est renvoyée aux oubliettes.

En effet, comble du paradoxe, le Conseil fédéral a enterré la loi quatre jours avant que l'Union européenne ne s'élargisse et augmente de neuf unités ses langues officielles. La gestion de la coexistence linguistique coûtera aux

citoyens européens légèrement plus qu'un café, mais eux semblent l'accepter au nom du principe de l'égalité entre nations de tailles diverses. Notons qu'en proportion il y a davantage de Romanches en Suisse que de Slovènes ou d'Estoniens au sein de l'UE. Et les Maltais, tous bilingues, sont encore cinq fois plus minoritaires, mais leur idiome n'en aura pas moins droit de cité à Bruxelles.

En apparence, le romanche a la cote sous la Coupole, surtout lors des élections au Conseil fédéral. On entend de plus en plus souvent des nouveaux élus (ou des sortants) prononcer un discours quadrilingue englobant plusieurs phrases estropiées en romanche. La décision de fin avril montre que ce folklore électoral n'est que pure hypocrisie. La Suisse quadrilingue est tout juste un slogan vide qui permet de briller dans les salons diplomatiques et de donner des leçons de coexistence aux Chypriotes. Même les milieux antieuropéens, qui ne cessent de glorifier nos particularismes alpins, jugent plus urgent d'affamer l'Etat que d'aider une langue menacée à survivre.

Le Conseil fédéral n'est toutefois pas le seul responsable de l'échec de la loi. La méfiance des cantons, qui craignaient une ingérence dans leur chasse-gardée qu'est l'instruction publique, a longtemps bloqué le dossier. Jusqu'ici, la Confédération se bornait à assister les "petites langues

nationales" et donc à verser des subsides au Tessin et aux Grisons. Selon le projet de loi, elle aurait pu subventionner les échanges d'élèves ou d'enseignants, encourager l'enseignement plurilingue, parfaire les connaissances des immigrés et rembourser aux cantons bilingues une part des surcoûts dûs à leurs deux langues.

Maigre consolation, la loi abandonnée n'aurait pas été en mesure de résoudre parce qu'il relève des seuls cantons le principal problème linguistique actuel du pays: l'enseignement précoce de l'anglais. Si une conception purement utilitariste de la langue continue à se répandre parmi les parents alémaniques, voire romands, nous aboutirons à un résultat paradoxal. Car l'Union européenne, elle, préconise l'apprentissage d'une "langue de proximité" en plus de l'idiome maternel et de l'anglais. A son niveau, elle finira par mieux incarner le plurilinguisme helvétique que la Suisse elle-même même s'il est vrai que certains de ses Etats membres continuent de maltraiter leurs propres langues minoritaires.

Alain Pichard
journaliste, Lausanne

Colloque VALS/ASLA

Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée

Neuchâtel (Suisse)

16 - 18 septembre 2004

Informations:

<http://www.irdp.ch/colloque.vals-asla04/>



EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CDPE Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
CDEP Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Développement de l'enseignement des langues: calendrier établi pour l'ensemble du pays

Les directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique veulent développer de manière coordonnée l'enseignement des langues dans la scolarité obligatoire et stimuler plus tôt les compétences linguistiques. Leurs objectifs communs: promouvoir davantage la langue première (langue nationale locale) et, à plus long terme, enseigner à tous les élèves deux langues étrangères introduites au plus tard à partir de la 3e et de la 5e année scolaire. L'éventail des langues comprendra obligatoirement une deuxième langue nationale et une autre langue qui sera généralement l'anglais. La mise en œuvre doit débuter en 2010 ou en 2012 au plus tard, selon la situation qui prévaut dans les cantons.

[...]

La stratégie sur le développement de l'enseignement des langues a été acceptée avec 24 voix et 2 abstentions (AI, LU) par les directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique réunis en assemblée plénière le 25 mars 2004. La CDIP se prononce ainsi clairement en faveur du maintien d'une deuxième langue nationale pour tous les élèves dès le degré primaire (au plus tard à partir de la 5e année). Dans un pays plurilingue, et pour des raisons politiques, une deuxième langue nationale fait indiscutablement partie des langues dont l'apprentissage doit débuter tôt. La CDIP soutient également l'objectif d'offrir la possibilité aux élèves de développer leurs connaissances dans d'autres langues nationales.

Le calendrier établi en commun fixe le programme suivant (des dispositions différenciées pourront être prises par TI et GR en raison de leur situation linguistique spécifique):

- **Harmonisation des conditions de départ d'ici 2006/2007:** dans tous les cantons, une deuxième langue nationale devra être enseignée à tous les élèves au plus tard dès la 5e année et l'anglais au plus tard dès la 7e année.
- **Atteinte de l'objectif à long terme** (deux langues étrangères au plus tard à partir de la 3e et de la 5e année scolaire): l'enseignement d'une première langue étrangère en 3e année devra être effectif dans tous les cantons au plus tard à partir de 2010, et celui d'une deuxième langue étrangère en 5e année devra l'être au plus tard à partir de 2012. De fait, les premières mises en œuvre débuteront avec l'enseignement de l'anglais dès la 3e année en Suisse centrale (rentrée scolaire 2005/2006) et dès la 2e année dans le canton de Zurich (progressivement à partir de 2004/2005).
- **Ordre d'introduction des langues:** cette question sera coordonnée au sein des quatre conférences régionales de la CDIP. Leurs décisions ou déclarations d'intention déjà connues à ce jour laissent entrevoir la solution suivante:
 - Dans la plus grande partie de la Suisse alémanique, l'an-

glais sera la première langue étrangère enseignée (à partir de la 2e ou 3e année), suivie du français dès la 5e année comme actuellement (CDIP de la Suisse centrale, CDIP de la Suisse orientale et Zurich).

- En Suisse romande, l'allemand est déjà enseigné aujourd'hui dès la 3e année primaire et restera la première langue étrangère enseignée, suivie de l'anglais, dont l'introduction sera par la suite avancée en 5e année (Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande).
- Dans la zone proche de la frontière linguistique (parties germanophones de VS et FR et probablement dans d'autres cantons), le français restera la première langue étrangère enseignée, suivie de l'anglais introduit à l'avenir dès la 5e année. La position de la conférence régionale (CDIP de la Suisse Nord-Ouest) est encore attendue.
- Dans les cantons du Tessin et des Grisons, la première langue enseignée reste une langue nationale.

Caractère obligatoire conféré par les standards en langues

Les modifications programmées dans l'enseignement des langues prendront un caractère obligatoire par le biais du projet HarmoS (harmonisation de la scolarité obligatoire). La CDIP se propose en effet, dans le cadre de ce dernier, de prescrire des standards ou niveaux de compétence mesurables pour la langue première et pour les langues étrangères. Les niveaux de compétences que devront obligatoirement atteindre les élèves à travers l'enseignement des langues seront ainsi fixés à partir de 2007 sur le plan suisse.

[...]

Les cantons entendent intensifier leur collaboration pour réaliser ce but commun, en prenant ensemble, au niveau suisse, les mesures suivantes:

- fixer de manière contraignante des standards pour les langues (dès 2007),
- généraliser l'usage des portfolios des langues (à disposition à partir de 2005 et 2007 pour la scolarité obligatoire),
- édicter des exigences relatives à la formation des enseignantes et enseignants (compétences linguistiques et didactiques) (dès 2006/2007),
- évaluer régulièrement l'enseignement des langues sur le plan national (dès 2005),
- instaurer une agence nationale pour la promotion des échanges, en collaboration avec la Confédération (dès 2006),
- instaurer un centre national de compétences sur les langues, en collaboration avec la Confédération (dès 2007/2008).

Kommentare zur Entscheidung der EDK

In Grischun as piglia las decisiums cun calma

Davo la hectica dals ultims ans as tratta uossa in prüma lingua da consolidar las innovaziuns decisas. In terra rumantscha as concentreschan ils sforzs sün duos champs. Dad üna vart as occupan adüna pü blers cumüns cun l'introducziun da la scoula bilin-gua a aprtir da la prüma classa primara. Quia daja amo bler dad optimar: La scoulaziun da la magistraglia, la furniziun da buns mezs d'instrucziun, l'evaluaziun impustüt da las cugnuschentschas dal rumantsch a la fin da la scoulaziun obligatoria. Il seguond problem chi svaglia emeziuns, spranzas e temmas es il concept cha la Regenza ha preschantà (sainza consulta-zions, ne pro las uniuns rumantschas ne pro la magistraglia), nempe quella da rimplazzar in scoula la lingua scritta; impe da mezs d'instrucziun i'ls differents idioms, dess gnir edit a partir da l'an chi vain be pü material da scoula in Rumantsch Grischun. In vista a la situaziun ourdvard periclitada dal rumantsch üna decisium fich problematica.

Acceptada vain aint il Grischun tudaisch la proposta dad introdüer la prüma lingua da contact pü bod. Pero eir qua es la prüma lezcha quella dad amegl-drar l'instrucziun dal italian illa 5/6a classa. Cumbain cha l'italian gioda üna gronda acceptanza, nu corre-spuondan ils resultats ragiunts fin hoz a las aspettativas.

Romedi Arquint

commember dal cussegl da la Fundaziun Linguagts e Culturaz

L'ordre d'introduction des langues vivantes à l'école n'a pas l'importance qu'on lui prête.

Et si l'ordre d'introduction des langues à l'école ne jouait qu'un rôle mineur?

En Europe, près de la moitié des systèmes commencent par une langue de proximité, l'autre moitié par une langue de grande diffusion internationale. Il n'y a pas de règle parce que les situations sont différentes. En revanche, les rendez-vous linguistiques sont centraux.

Les rendez-vous linguistiques en Europe et en Suisse, c'est le **plurilinguisme**, soit le **nombre** de langues apprises avant 15 ans, trois langues, et non plus deux; la **précocité** de leur apprentissage, à l'École primaire au plus tard; le genre de langues apprises, soit la double maîtrise d'une langue du voisin et d'une langue de grande communication. Ce qui compte, c'est **les niveaux de langues** acquis à 15 ans et comparés selon le modèle du Conseil de l'Europe. Quant aux modalités - précoce? intensif? l'allemand d'abord? l'anglais d'abord? - ce ne sont que des modalités.

Les Ministres suisses de l'Education ont choisi de donner aux Cantons des rendez-vous linguistiques en termes de **standards**. C'est bien. C'est essentiel. C'est suffisant.

Prescrire encore l'ordre d'apprentissage de ces langues n'aurait pas l'importance que l'opinion publique suisse semble vouloir lui accorder. Ce serait une injonction non nécessaire dans un système plurilingue.

Jacques-André Tschoumy

membre du Conseil de la Fondation Langues et Cultures.

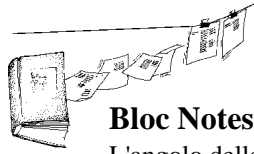
L'adesione molto critica del Ticino

La Svizzera è un formidabile modello di convivenza di lingue e culture differenti che rappresentano una grande e immensa ricchezza da difendere. In altre parole: non possiamo sacrificare l'identità di un'intera nazione sull'al-

tare di chi, per puro utilitarismo o per comodità, sostiene l'insegnamento dell'inglese già nei primi anni di scuola elementare relegando però le altre lingue nazionali al ruolo di comparse (l'italiano e il romancio) o di *quantité négligeable* (il francese). Non si tratta di rinnegare il ruolo dell'inglese - che tutti riconoscono, dimenticando però che la lingua più parlata in Europa è il tedesco - ma di promuovere una politica delle lingue che rispetti anche e soprattutto il nostro federalismo. Per questo motivo il Ticino ha dato un'adesione molto critica al documento elaborato dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione: *adesione* perché siamo coscienti della necessità di dover trovare un accordo e un coordinamento sul piano nazionale nell'ambito dell'insegnamento delle lingue; *critica* perché la proposta, che prevede l'insegnamento di due lingue straniere già nelle scuole elementari, appare poco sostenibile nella realtà scolastica, in particolare del nostro Cantone; *critica* anche perché l'italiano meritava una diversa considerazione nella proposta della CDPE. Continueremo a batterci perché l'italiano sia offerto nelle scuole e nelle università degli altri cantoni. Eravamo fieri di poter dire che ogni svizzero poteva sedersi attorno a un tavolo e parlare nella sua lingua sapendo di essere capito. Lo scenario futuro sarà ben diverso: parleremo tutti inglese, ma forse ci capiranno meno.

Gabriele Gendotti

Consigliere di Stato, Direttore del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Repubblica e Cantone Ticino. Membro del Consiglio di Fondazione della Fondazione Lingue e Culture.



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

***NODARI, CLAUDIO / DE ROSA, RAFFAELE (2003): *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen.* Bern et al.: Haupt Verlag. ISBN 3-258-06319-2, 124 S.**



Wie kann eine mehrsprachige Erziehung gelingen? Wie kann das Sprachenensemble, das heute in vielen Familien Realität ist, so arrangiert werden, dass es von Eltern

und Kindern positiv erlebt wird? Was können Eltern und andere Betreuungspersonen tun, um die Entwicklung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der Kinder zu begleiten und zu unterstützen? Welche Voraussetzungen können den Schulerfolg zweisprachiger Kinder begünstigen?

Zwei- oder mehrsprachig ist, wer...

Die angeführten Fragen beschäftigen einen grossen Kreis von Interessierten, primär natürlich direkt betroffene Eltern und Verwandte, dann aber auch Betreuungspersonen in Krippen, im Hort oder in Spielgruppen, Lehrpersonen in multilingualen Klassen und nicht zu vergessen Logopädinnen, KinderärztInnen und KinderpsychologInnen. Aber auch breitere Bevölkerungsschichten interessieren sich zunehmend für solche Fragen, ganz einfach deswegen, weil viele Menschen heute als Folge von Migration und Mobilität zwei- oder mehrsprachig sind. – Zwei- oder Mehrsprachig? Sie sind es wahrscheinlich auch, wenn Sie der weiten Definition des hier anzuzeigenden Buches folgen: “Wenn Sie täglich mehr als eine Sprache sprechen”, heisst es da, “können Sie davon ausgehen, dass Sie zwei-

oder mehrsprachig sind, egal wie gut Sie die eine oder die andere Sprache beherrschen.” (14)

Mehrsprachige Erziehung, konkret

Und die Wissenschaft? Hat sie Erklärungsmuster für Fragen der mehrsprachigen Erziehung? Ja, schon, nur sind die vorliegenden wissenschaftlichen Erklärungen oft so differenziert (auf singuläre Situationen oder spezifische Kontexte bezogen), teilweise auch widersprüchlich und lückenhaft und nicht selten derart komplex (auch weil verschiedene Disziplinen an den Erklärungsmustern arbeiten), dass die Befunde ohne einschlägige Kenntnis u.a. in Linguistik oft schwer verständlich sind.

Genau hier setzt der Ratgeber von Claudio Nodari und Raffaele De Rosa ein. In ihrem ebenso leicht lesbaren wie ohne fachliches Vorwissen gut verständlichen Buch zeigen die Autoren – beides promovierte Fachleute und Väter von zweisprachig (italienisch-deutsch) aufwachsenden Kindern –, wie eine mehrsprachige Erziehung gelingen kann. Und sie tun das, auf der Basis von viel Erfahrung in der Weiterbildung, anhand von zahlreichen Beispielen, mit vielen konkreten Vorschlägen sowie mit wenigen, sehr knapp gehaltenen Hinweisen auf die Forschung.

Von der ‘schwachen’ Sprache bis hin zum Potential der neuen Medien

Gegliedert ist der Ratgeber in sechs Kapitel; ein Sachregister und ein paar Hinweise auf weiterführende Literatur sind im Anhang untergebracht: Das erste Kapitel beschäftigt sich mit den Fragen, was Mehrsprachigkeit ist, wo sie vorkommt und wie Sprache, Kultur und Identität zusammenhängen. Im zweiten Kapitel werden einige Grundbegriffe der Bilingualismus-

forschung eingeführt und auf häufige Sprachkonstellationen in mehrsprachigen Familien angewandt. Wie Kinder eine und, das vor allem, wie sie mehrere Sprachen lernen, ist das Thema des dritten und umfangreichsten Kapitels. Im vierten Kapitel geht es um sprachliche, soziolinguistische, strategische und ‘sprachlogische’ Kompetenzen von mehrsprachigen Kindern, wobei besonders der Zusammenhang von Kompetenzen im Bereich von sprachlichem Handeln, das nicht situationsgestützt abläuft (“sprachlogische Kompetenzen”, 94f.), und Schulerfolg in den Vordergrund gerückt wird. Das fünfte Kapitel umfasst Ratschläge und Hinweise für den Alltag der mehrsprachigen Erziehung, geordnet nach Unterstützungsmöglichkeiten bei der Entwicklung rezeptiver, produktiver und literaler Fertigkeiten und eingeteilt in zeitliche Phasen von der Geburt bis zur Mittelstufe der Grundschule. Zudem wird das Potential der neuen Medien besonders auch zur Festigung der (‘schwachen’) Erstsprache (z.B. Türkisch, wenn die Schulsprache Deutsch ist) hervorgehoben. Im sechsten Kapitel wird abschliessend ein Beispiel einer erfolgreichen zweisprachigen Erziehung vorgestellt.

Dass der Ratgeber leicht lesbar ist und nie langweilig wird, liegt v.a. auch an der Vielfalt der Textsorten, die darin vorkommen: Erfahrungsberichte, Fallbeispiele, Vergleiche, Tipps und Empfehlungen sorgen für Farbe und Abwechslung. Diese Textsorten sind typographisch vom Lauftext abgehoben, aber inhaltlich damit verbunden, so dass das Buch auch zum Blättern einlädt und verschiedene Einstiege ermöglicht.

Rosinen ...

Aus der (natürlich subjektiven) Sicht des Schreibenden sind unter den besonders gelungenen Abschnitten des

Ratgebers u.a. die folgenden:

- Die Darstellung der Fossil(is)ierung, die im Rahmen des Konzepts der Interimssprachen (Lernersprachen) als “normales Phänomen” erscheint, und darüber hinaus als eines, das nicht auf den Zweitspracherwerb beschränkt ist: “Bei allen Personen sind die vorhandenen Fremdsprachen mehr oder weniger fossilisierte Interimssprachen.” (48) Eine solche Sichtweise auf ‘erstarrte Sprachkompetenzen’ entdramatisiert das Phänomen, ohne es zu verharmlosen, und revitalisiert die Diskussion darüber.
- Die Überlegungen zur Fehlerkorrektur, die auf die Entwicklung der Interimssprachen bezogen sind: Lehrenden (und ggf. auch Eltern) wird empfohlen, während einer bestimmten Zeit nur auf eine begrenzte Anzahl von sprachlichen Schwierigkeiten zu achten (“pädagogische Fehlerkorrektur”). (78)
- Die Ausführungen zu Sprachmischungen, bei denen hervorgehoben wird, dass sich Mischsprachen (z.B. Deutsch – Serbisch / Kroatisch) in Peergroups oder unter Geschwistern weder für die sprachliche noch für die kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen negativ auswirken – so lange die primären Bezugspersonen, besonders während den frühen Phasen des Spracherwerbs, beim Prinzip “Eine Person – eine Sprache” bleiben. (73f.)
- Die Sensibilisierung dafür, dass Kinder, die eine Zweitsprache lernen, nicht nur an ihrer Sprache ‘arbeiten’, sondern ständig auch auf der Suche nach der Norm für das angemessene Verhalten in dieser Sprache sind. Gezeigt wird dabei, dass die Kinder gerade bei dieser Suche zu selten unterstützt werden, weil die Normen, die in der Zielsprache gelten, von den SprecherInnen dieser Sprache als selbstverständlich angesehen werden. (92)

... und ein gewisses Risiko

Bei so viel Positivem fallen andere, vielleicht etwas weniger überzeugende Punkte, kaum ins Gewicht. Erwähnt sei immerhin, dass die Nachahmung der Kinder an mehreren Stellen und insgesamt einen sehr breiten Raum einnimmt. Das ist insofern verständlich, als es den Autoren ja darum geht, Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Sprachentwicklung aufzuzeigen, und selbstverständlich ist die Sprache, ist das Sprachverhalten der ModellsprecherInnen für die Kinder etwas ganz Zentrales. Nur: Was genau sich wie und wann steuern lässt, ist insbesondere im Bereich der Grammatik nach wie vor Gegenstand grosser Kontroversen. Ganz ausblenden sollte man diese Kontroversen vielleicht auch in einem Ratgeber nicht (zumal dann nicht, wenn er sich auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eignen soll), denn das könnte sich letztlich sogar kontraproduktiv auswirken: Es könnte ein zu idealistisches Bild von dem entstehen, was Eltern in der mehrsprachigen Erziehung leisten und erreichen können.

Fazit

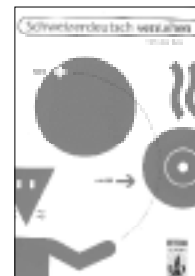
Ein empfehlenswertes, weil sehr nützliches Buch, insbesondere für Eltern und andere direkt betroffene Betreuungspersonen; ein Ratgeber, der mit vielen hilfreichen Fallbeispielen und praxiserprobten Tipps aufwartet, die nicht nur Wege für eine erfolgreiche zwei- und mehrsprachige Erziehung aufzeigen, sondern die auch dazu einladen, über die eigene Sprach- und Sprachlernbiographie nachzudenken. Das ist ein entscheidender Punkt: Gerade auch ein deutlicheres Bild von den eigenen Sprachlernerfahrungen kann Möglichkeiten erzieherischen Handelns bewusst machen und das Vertrauen in dieses Handeln stärken.

Thomas Studer, Universität Freiburg/Fribourg, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen

“Deutsch in der Schweiz”, das Deutschlehrmittel von Ernst Maurer et al. für erwachsene und jugendliche AnfängerInnen in der Schweiz (Klett & Balmer, Zug; ISBN 3-264-83270-4), geht thematisch von Schweizer Verhältnissen aus und berücksichtigt besonders die Sprach- und Lebenssituation von MigrantInnen. Passend zu dieser Ausrichtung umfasst “Deutsch in der Schweiz” auch ein Mundart-Hörverständnisprogramm, das in die einzelnen Kapitel integriert ist. Unter dem Titel “Schweizerdeutsch verstehen. Ein kleiner Kurs mit CD” ist dieses Programm vom Verlag auch als kurzer, eigenständiger Kurs zusammengestellt worden (ISBN 3-264-83401-4).

Brigitte Stucki berichtet hauptsächlich über ihre Erfahrungen mit dem Mundartteil von “Deutsch in der Schweiz”. [Red.]

Deutschschweiz – Schweizerdeutsch



Mir gefällt das Layout im Lehrmittel “Deutsch in der Schweiz”, das sich auch im Mundartteil durchzieht. Die einzelnen Seiten sind nicht überladen und die Übungen haben

eine angemessene Steigerung des Schwierigkeitsgrades. Die Mundartübungen sind immer am Schluss eines Themas platziert und mit einem eigenen Logo markiert. Das Ganze ist übersichtlich und ansprechend gestaltet. Auf der CD sind die Übungen leicht zu finden. Einzig die holzschnittartigen Illustrationen mit den traurigen Gesichtern gefallen mir überhaupt nicht, aber von denen hat es zum Glück im Mundartteil nicht so viele.

Das Mundartprogramm

Der Titel des Mundartprogramms, “Schweizerdeutsch verstehen”, passt

m.E. sehr gut. Es geht nicht darum, Schweizerdeutsch sprechen, lesen oder gar schreiben zu lernen. Die Lernenden sprechen Hochdeutsch und verstehen Mundart. So kann eine gute Kommunikation im Alltag stattfinden. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass in der Schweiz so viele verschiedene Dialekte gesprochen werden: Ein "Zältli" in Zürich ist ein "Täfel" in Bern, und sogar innerhalb der Kantone gibt es wieder Färbungen. Da will doch die Oberländerin "Schuenüschele" kaufen, was in Bern Kopfschütteln auslöst, weil man hier "Schuebändu" sagt. Im Lehrmittel wird auf die verschiedenen oft gehörten Dialekte Zürichdeutsch, Berndeutsch und Baseldeutsch eingegangen; weniger bekannte Dialekte werden dagegen nur kurz gestreift. Das ist sicher eine sinnvolle und nötige Auswahl. Wären mehr Dialekte berücksichtigt worden, würde das die Motivation der Lernenden wahrscheinlich dämpfen.

Die Themen

Die Mundartthemen lehnen sich an die Themen des Deutschlehrmittels an. Das Zusammenspiel ist gelungen, die Themen ergänzen sich. Fragwürdig scheint mit allerdings, dass das Thema "Stadt und Land" im Mundartteil durch "in der Luft und am Boden" ergänzt wird. Man hätte sicher auch in Mundart etwas zu Stadt und Land zu sagen bzw. zu verstehen. Im Thema "Feste feiern" wird im Mundartteil ein Herbstfest behandelt. Mir ist das zu bodenständig. Ich hätte dort lieber ein privates Fest wie eine Hochzeit, einen Geburtstag, ein Jubiläum, oder die Tradition der Fasnacht gesehen. Das Thema "Kindergarten und Schule" gibt viele Gesprächsanreize bei Lernenden mit schulpflichtigen Kindern.

Die Hörübungen

Die Hörübungen gefallen mir. Sie sind sorgfältig aufgebaut, klar verständlich, realistisch und mit einer feinen

Geräuschkulisse hinterlegt. Wenn der Sprecher in Basel wohnt, dann spricht er Basler Dialekt, und wenn das Gespräch am Flughafen stattfindet, dann hört man Lautsprecheransagen. Die Lernenden werden mit realistischen Situationen konfrontiert. Die Übungen sind so aufgebaut, dass man die Antworten ankreuzen kann und nicht aufschreiben muss. Das ist für Lernende mit wenig Schulbildung oder mit wenig Deutschkenntnissen sehr hilfreich.

Bilanz

Schade, ist der Mundartteil von "Deutsch in der Schweiz" nur kurz. Ich würde es sehr schätzen, wenn ich als Lehrkraft im Lehrmittel mehr Material zu verschiedenen Themen vorfände und wenn die Lernenden Ideen oder Anregungen zum Weiterlernen bekämen. Ich möchte mehr Lieder, Radio- und Fernsehbeiträge und Redemittel, die man zum Spass mit motivierten Lernenden auch sprechen lernen kann. Erklärte Ziele des Mundartkurses sind: Berührungsängste abbauen, Neugierde wecken und Lust machen zum Hinhören, wenn Mundart gesprochen wird. Diese Ziele werden meiner Meinung nach mit den Inhalten dieses Kurses erreicht. Ich freue mich auf eine Fortsetzung.

Brigitte Stucki, Hinterkappelen

***WIDMER, Jean / CORAY, Renata / ACKLIN MUJI, Dunya / GODEL, Eric (2004): *Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs / La diversité des langues en Suisse dans le débat public*. Bern, Peter Lang.**

In einer Epoche wo zunehmend alles auf die Gegenwart, auf das hier und jetzt platt gedrückt wird und wo die Sensibilität für die Vergangenheit, aber auch für die Zukunft als kulturelle Mangelware gilt, fällt das vorlie-



gende Buch zur Geschichte des Sprachdiskurses in der Schweiz als willkommene Überraschung auf. Die Studie, welche im Rahmen eines Nationalfondsprojekts

an der Universität Fribourg unter der Leitung von Jean Widmer geführt wurde, fällt aber auch ganz einfach durch das Aufgreifen eines Themas auf, das von Historikern und Sprachwissenschaftlern bis anhin hierzulande weitgehend gemieden wurde: Wenig wissen wir bis jetzt über den Werdegang der schweizerischen Vielsprachigkeit. Diese Lücke zu füllen, haben jetzt die Autoren der Studie in bemerkenswerter Weise begonnen. Dabei analysieren sie nicht direkt die sprachliche Wirklichkeit, sondern deren Repräsentation im sprachpolitischen Diskurs, so wie er in den Institutionen und in der Öffentlichkeit geführt wurde.

Das verstärkte Interesse für die historische Entwicklung der Sprachen in der Schweiz ist offensichtlich auf verschiedene Faktoren zurückzuführen: So hat die durch M. Bundi 1985 im Parlament eingereichte Motion zum Schutz des Rätoromanischen für langwährende Bewegung auf der sprachpolitischen Bühne gesorgt; andererseits haben die Sprachen generell im ethnisch-politischen Konfliktbereich (der Balkankrieg soll als Beispiel gelten) und im ökonomischen Kontext (direkt ablesbar an der Rolle des Englischen) an Bedeutung gewonnen. Die Arbeit der Freiburger Forscher, die im Untertitel als "sozialhistorische Analyse der Transformation der Sprachenordnung von 1848 bis 2000" präsentiert wird, liest sich u.a. wie ein Lehrstück zu den Grenzen, welche den politischen Gestaltungsmöglichkeiten der Menschen durch die historisch gewordenen gesellschaftlichen Strukturen und ökonomischen Bedin-

gungen auferlegt sind. So zitiert Jean Widmer Karl Marx aus dem "18. Brumaire des Louis Bonaparte":

"Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen."

Tatsächlich erlaubt uns die minuziöse Aufarbeitung der politischen Auseinandersetzung zur verfassungsmässigen Konstitution der Schweiz als mehrsprachiger Staat etliche Feinheiten zu erfassen, welche das Spiel zwischen Zufall und Notwendigkeit, zwischen politischer Absicht und Durchsetzung faktischer Zustände prägen. So erfahren wir, dass der Sprachenfrage bei der ersten Verfassung 1848 anfänglich kaum Beachtung geschenkt wurde. Bestimmend war nicht etwa eine politische-ideologische Absicht der Bundesväter, nämlich der Wille einen Staat zu gründen, der sich der damals dominanten Auffassung einer Nation gemäss dem Prinzip "une nation une langue" entgegensetzte. Nein, es war viel eher die Sorge um einen föderalistischen Ausgleich zwischen den kantonalen Interessen, die sich durchsetzte. So führten also mehr machtpolitische Argumente als sprachlich-kulturelle Motive zur Aufnahme des "Deutschen", des "Italienischen" und des "Französischen" in die Verfassung, und dafür zur schlichten Vernachlässigung des "Rätoromanischen".

Gerade die später erfolgte Aufwertung des "Rätormanischen" zur Nationalsprache bietet ein weiteres Beispiel für die Faktoren, welche die Sprachwirklichkeit nach und nach bestimmt und geformt haben. Als 1938 der neue Sprachenartikel die Viersprachigkeit der Nation statuierte, ging es darum, der nationalsozialistischen Bedrohung zu begegnen und nationale Einheit als Voraussetzung für die geistige Landesverteidigung zu demonstrieren. Dies erfolgte mit einem symbolischen Kraftakt, der die Identität

der Schweizer möglichst eindeutig abgrenzen sollte. Jean Widmer beschreibt es so: "L'étranger était devenu le non-Suisse et l'unité de la nation était proclamé dans l'unicité de la Suisse quadrilingue. La nouveauté qu'apportera la révision de l'article des langues ne consista pas seulement à introduire une quatrième langue nationale, le romanche. Elle conduira surtout à transformer le peuple imaginé: le quadrilinguisme unira le peuple suisse selon les langues en tant qu'élément de la réalité 'spirituelle' de ce peuple imaginé..." Weit davon entfernt, sich aus eigener Kraft rechtfertigen zu können, erweist sich Sprachpolitik als Instrument der geistigen Landesverteidigung.

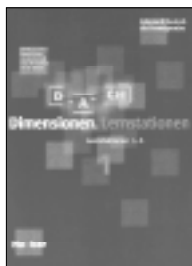
Äusserst interessant und lehrreich ist die Aufarbeitung der Mitte der 80er Jahre eingetzten Diskussion, welche 1996 zum neuen Sprachenartikel in der Bundesverfassung geführt hat. Insbesondere gehen aus dieser Debatte zwei entgegengesetzte Konzeptionen der Sprachpolitik bzw. der Sprachordnungen hervor, welche weiterhin die aktuelle Auseinandersetzung prägen: "ein bewahrendes patrimoniales und teilweise auch paternalistisches Minderheitenschutzmodell, das sich v.a. auf die bedrohte Kleinstsprache Rätoromanisch und auf die Erhaltung der vier Sprachräume konzentriert, sowie ein auf die Zukunft ausgerichtetes psychologisches und liberales Verständigungsmodell, das sich v.a. auf die Beziehungen zwischen den Sprachgemeinschaften, insbesondere zwischen den Deutsch- und Französischsprachigen und deren Verständigungsprobleme konzentriert." (S. 411) Beiden Konzeptionen ist zwar die Sorge um die nationale Einheit gemeinsam, aber ansonsten decken sie sich mit unterschiedlichen machtpolitischen Interessen: Der Wille, die Dominanz der Kantone aufrecht zu erhalten, kollidiert mit der Absicht des Bundes – und des Bundesrats – eine eigene, aktive und selbständigere Sprachpolitik zu betreiben, was ei-

nem eigentlichen Paradigmenwechsel gleichkommen würde. Aus dieser Konfrontation geht der Bund bis heute als Verlierer hervor. So hat der 1996 eingeführte Verfassungsartikel mit der Aufnahme des neuen Begriffs der "Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften" offensichtlich einen weitgehend symbolischen Charakter und dient der Verschiebung der Sprachproblematik auf eine psychologisch-individuelle und ethnisierende Ebene. Man scheint dem Bund den Boden für eine eigene Sprachpolitik nicht gewähren zu wollen. Der Umstand, dass nach acht Jahren noch kein Ausführungsgesetz zum Verfassungsartikel zustande gekommen ist, spricht diesbezüglich Bände. Jene Kräfte, die die kantonale Vormacht stützen und gleichzeitig für ein extrem wirtschaftsliberales Regime plädieren, verhindern erfolgreich, dass der Bund als interessenausgleichende und rahmende Kraft aktiv werden kann. So hatte E. Buschor leichtes Spiel, als er 2001 behauptete: "Das parlamentarische Verfahren wird mehrere Jahre dauern. Bis dann wird sich zumindest in der Deutschschweiz das Frühenglisch durchgesetzt haben. Damit wird die heutige Streitfrage auf einem natürlichen Weg entschärft." (S. 469)

Vielleicht wird in den nächsten Monaten die Diskussion um das neue Sprachengesetz wieder aufgenommen werden. Gerade in dieser Perspektive ist die Lektüre dieses Werks dringlich und nützlich.

Gianni Ghisla
Lugano

JENKINS, E.-M / FISCHER, R. / HIRSCHFELD, U. / HIRTENLEHNER, M. / CLALÜNA, M. (ab 2002): Dimensionen, Lernpaket 1 und 2, Ismaning, Max Hueber Verlag.



Eine ganze Reihe von DaF-Materialien kommt zur Zeit auf den Markt - die Spanne reicht von Lehrwerken, die nur oberflächlich aktualisiert wurden, über wirkliche Neufassungen

bis hin zu völligen Neukonzeptionen. Zu letzteren gehört "Dimensionen", Produkt eines fünfköpfigen Teams mit langjährigen Erfahrungen aus dem Erwachsenenunterricht in den drei deutschsprachigen Ländern (D-A-CH-). Die ersten beiden "Lernpakete", die bis zur Niveaustufe A 2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens führen, sind schon erschienen; die Bände 3 und 4 für die Niveaustufen B-1 und B-2 sind angekündigt. Auch bevor das Lehrwerk also komplett vorliegt, lohnt es sich, seinen theoretischen Ansatz sowie dessen praktische Umsetzung genauer anzuschauen, um seine Eignung für bestimmte Lernergruppen zu prüfen.

Priorität: Umgang mit Texten

Zielpublikum sind erwachsene Lerner, vornehmlich solche, die schon eine andere Sprache erworben haben. Kenntnisse und Fertigkeiten aus anderen Bereichen zu nutzen, ist nur eines der vielfältigen Mittel, mit dem hier der Lernprozess gestützt werden soll. Viel Mühe hat die Autorengruppe darauf verwendet, Methoden und Materialien so auszuschöpfen, dass eine Motivation zum Sprachenlernen entsteht und lebendig bleibt. Das beginnt bei der Überlegung, dass sich Deutschlernende wahrscheinlich für den gesamten deutschsprachigen Raum interessieren. Folglich stammen die durchwegs authentischen

Dokumente - Texte, Bilder, mündliche Sprachproben - aus allen drei D-A-CH-Ländern (sind endlich einmal nicht "deutschlandlastig"!) und ermöglichen damit Betrachtungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Didaktischer und methodischer Bezugspunkt sind die Empfehlungen des Referenzrahmens mit ihrer handlungsorientierten kommunikativen Ausrichtung. Damit machen die AutorInnen dann auch wirklich Ernst und räumen dem Verstehen von Texten Priorität gegenüber der Behandlung der sie konstituierenden sprachlichen Mittel ein. Das hat natürlich Konsequenzen für die Präsentation und das Einüben von Wortschatz und Grammatik: die Progression ist durch das vorgegeben, was in den Texten vorkommt und was am Ende zur eigenen Textproduktion benötigt wird. Sie ist deshalb auch nicht in allen Einzelheiten vorgeplant, um Differenzierungen je nach Lernort und individuellen Bedürfnissen der Lerner zu erlauben.

Lernerautonomie und Strategietraining

Zu dieser Offenheit passt die in vielen Lehrwerken postulierte, dann aber oft nicht durch entsprechende Materialien und Methoden geförderte Lernerautonomie. "Dimensionen" dagegen sieht regelmässig Reflexionsphasen vor, in denen der Lerner noch einmal für sich den beschrittenen Lernweg nachvollzieht und sich dabei seiner Vorlieben und Probleme, aber auch seines Lernerfolgs bewusst wird. Zur Entwicklung von Autonomie tragen weiterhin das Üben und Erkennen von Lernstrategien bei, in Band 1 mit besonderer Betonung auf den Lese-strategien, erfahrbar u.a. in den unterschiedlichen Aufgabenstellungen zur Bearbeitungstiefe von Texten. Fast genau so viel Raum erhält das Hörtraining angesichts der zentralen Bedeutung dieser Fertigkeit für das Sprechen und den Spracherwerb insgesamt. Aktivitäten, die dem Einschleifen und Automatisieren von Sprach-

mitteln dienen, um sie dann schneller für Kommunikationssituationen verfügbar zu machen, stehen hier keineswegs im Widerspruch zur angestrebten Autonomie.

Teile des Lehrwerks

Zu jedem sog. "Lernpaket" gehört ein Lehrbuch (jeweils fünf Lektionen oder "Lernstationen") mit eingelegter CD für Hör- und Sprechübungen, dazu ein Magazin mit landeskundlichem Material (Bilder und Texte verschiedenster Sorten, Spiele und Rätsel), das mit viel Liebe, Fantasie und künstlerischem Feinsinn zusammengestellt wurde. Dieser ästhetische Aspekt bleibt auch deshalb gewahrt, weil bewusst auf eine gelenkte sprachliche Auswertung des Materials verzichtet wird und nur die inhaltlichen Bezüge zu den Lernstationen fruchtbar gemacht werden sollen. Und obwohl "Dimensionen" den Akzent auf die Kommunikation im Alltag legt, sind Beispiele aus der Welt der Musik, der Kunst und Literatur nicht ausgespart - und das nicht nur im Kapitel über Mozart, das seinerseits wieder Anlass gibt zu Betrachtungen über Werbung und Wirtschaft. Nicht genutzt werden die Einsatzmöglichkeiten von Video-Sequenzen; dafür werden aber Internet-Recherchen angeregt, um die Lernenden mit aktuellen Informationen zu versorgen. Zusätzlich zum "Lernpaket" können die Lehrenden auf weitere Hör-/Sprechübungen, Hörtexte und Musik sowie in der "Unterrichtsbegeleitung" auf ein ausführliches Handbuch zurückgreifen, das nicht nur den Ablauf und Alternativen in den einzelnen Lektionen aufzeigt, sondern auch plausible Begründungen für die vorgeschlagenen Vorgehensweisen und konkrete Tipps für die Erweiterung des Übungsangebots liefert.

Grammatische Progression

Die Konzentration auf Alltagskommunikation bestimmt die Anordnung der sprachlichen Mittel: ausgegangen wird nicht vom grammatischen Sy-

stem, sondern - wie oben ausgeführt - von den Inhalten und Mitteilungsintentionen. Drei charakteristische Beispiele seien dafür genannt:

- Sehr früh treffen die Lernenden auf ausgewählte Perfektformen, damit sie den Lernweg beschreiben können, den sie durchlaufen haben; eine Systematisierung erfolgt erst fünf Lektionen später.
- Beim Thema “Verabredungen” werden lokale und temporale Präpositionen in derselben Lernstation eingeführt, obwohl inzwischen aus der DiGS-Studie (“Deutsch in Genfer Schulen”) bekannt ist, dass Genfer Schüler für den Erwerb der Wechselp Präpositionen besonders viel Zeit brauchten. Um das Problem in den Griff zu bekommen, setzt man auf eine langsame Assimilation über vielfach gestaffelte Übungen in kommunikativer Einbettung, auf die Fokussierung auf *ein* Lernproblem auf einmal und vor allem auf verschiedene Textsorten, in denen eine überschaubare Zahl von Formen präsentiert und trainiert wird; die am Ende selbst zu entdeckende grammatische Regel fungiert dann nur noch als zusätzliche Stütze.
- Die Wortstellungsregularitäten werden im Bild eines Container-Zuges visualisiert: da fungiert der “Energie-Container” Verb, in gelber Farbe und mit Stromsymbol, als stabiles Element an zweiter Stelle (des Zuges bzw. des Aussagesatzes), während die anderen Container (Satzteile) auf-, ab- und umgeladen werden und also in ihrer Position variieren können (cf. Unterrichtsbegleitung, S. 28). Damit erhält die Syntax zunächst mehr Gewicht als die Morphologie; zudem werden die grammatischen Erklärungen auf ein Minimum reduziert, und der Weg zur praktischen Anwendung wird erleichtert.

In der Beschränkung auf die Redemittel, die für eine gelungene Kom-

munikation relevant sind, verbunden mit Texten und Methoden, die den Einsatz dieser Mittel als natürlich erscheinen lassen, machen die drei Beispiele noch einmal deutlich, in welcher Weise “Dimensionen” interes-

sierte und mündige Lerner dazu befähigen will, sich in der deutschen Sprache zurechtzufinden.

Hannelore Pistorius
Genève

***LOPPACHER, Urs (Hrsg): *Leben ist die Bewegung der Vogelflügel...* Ein Gedichtband in 10 Sprachen. Zürich, Pestalozzianum Verlag.**



“Haben Sie gewusst, dass in Zürich im Kreis 5 der Atlantik rauscht, das Mittelmeer glitzert und die Berge des Balkan zum Greifen nah sind? Wir haben

es auch nur geahnt, bevor wir uns mit den Schülerinnen und Schülern an das interkulturelle Projekt “Gedichte schreiben” gewagt haben.”

Diese Sätze leiten den Gedichtband *Leben ist die Bewegung der Vogelflügel* ein, der Gedichte von Schülerinnen und Schülern in zehn Sprachen enthält. Im folgenden stellen wir eine kleine Auswahl daraus vor und wünschen Ihnen viel Vergnügen beim Lesen.

Yasamak

Yasamak
Bir güvercinin kanat çırpması
Yasamak bir ağacın boy atması
Yasamak güzel bir dünyada
Kavgasız, savasız
Insanın insanca yasaması.

Özlem Usug

O abismo

O mar
é um encantamento
de água azul
e salgada.
A água do mar
brilha
sobre um abismo
de sofrimento.

Manuel Alexandre Barbosa

Fründe

Fründe sind alles
Fründe braucht me
überall und immer.
Me redet mit Fründe
über Sorge und Chummer.
Fründe sind wie Wasser
wo mer zum Läbe braucht.

Olivia Schulte und Salome Lassner

Leben

Leben ist
die Bewegung der Vogelflügel,
Leben ist das Wachsen des Baumes,
Leben heisst,
auf einer schönen Welt
ohne Kampf und ohne Streit zu leben.

(Aus dem Türkischen)

Der Abgrund

Das Meer
ist magisches Entzücken
von blauem
und salzigem
Wasser.
Das Wasser
des Meeres
glänzt über
einem Abgrund
von Schmerz.

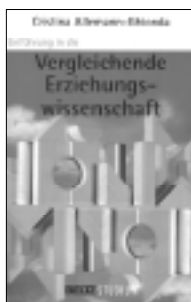
(Aus dem Portugiesischen)

Freunde

Freunde sind alles
Freunde braucht man
überall und immer.
Man spricht mit Freunden
über Sorgen und Kummer.
Freunde sind wie Wasser
das man zum Leben braucht.

(Aus dem Schweizerdeutschen)

* ALLEMANN-GHIONDA, Cristina (2004): *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Hrsg: Klaus Hurrelmann/Jürgen Oelkers, Beltz, Beltz Studium, 240 Seiten. Broschiert. ISBN 3-407-25348-6.



Die Einführung macht die Globalität der Bildungsprobleme sichtbar und argumentiert für ein neues Selbstverständnis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Bei zunehmender internationaler Verflechtung der Wirtschaft rückt der Faktor Wissen immer mehr in den Mittelpunkt, wird der Aufbau von Kompetenzen lebensnotwendig, und zwar für alle Menschen. Die Bildungssysteme entwickeln sich kaum mehr im Rahmen ihrer nationalen oder regionalen Logik, sondern ihre Programme und Reformen, desgleichen auch ihre Probleme und die vorgeschlagenen Lösungen, zeigen globalen Charakter. Ziel dieser Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft ist es, einige der zahlreichen Verflechtungen zwischen Globalisierung und Bildung zu beleuchten. Damit soll zugleich gezeigt werden, dass die Vergleichende Erziehungswissenschaft geeignete Sichtweisen und Forschungsinstrumente bereit stellt, um die Komplexität der Bildungsproblematik angemessen zu erfassen.

EUR 14,00 / CHF 25,70

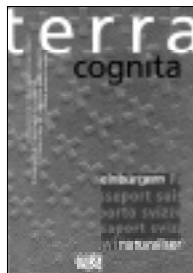
Hier direkt bestellen:

<http://www.beltz.de>

Cristina Allemann-Ghionda

Habilitation in Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt vergleichende Erziehungswissenschaft, ist Professorin für Allgemeine Pädagogik, Schwerpunkt interkulturelle Pädagogik, an der Universität zu Köln. Mit-herausgeberin der Zeitschrift für Pädagogik.

* **Terra cognita**
Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration
Revue suisse de l'intégration et migration
Rivista svizzera dell'integrazione e migrazione



Terra cognita ist ein Organ der Eidgenössischen Ausländerkommission (EKA) und erscheint zwei Mal jährlich. Hauptartikel erscheinen in zwei Sprachen, andere Beiträge

jeweils in den Nationalsprachen.

Die nun vorliegende Nummer 4 befasst sich mit dem aktuellen Thema der Einbürgerung.

“Die Thematik der Einbürgerung lässt kaum jemanden kalt. Sie spricht ein Problem an, über welches nach wie vor kein Konsens herrscht. Wer gehört dazu und wer nicht? Terra cognita greift anlässlich der bevorstehenden Bürgerrechtsrevision die Fragen rund um die Einbürgerung auf und legt den Boden für eine sach- und realitätsbezogene Diskussion”

Terra cognita est une publication de la Commission fédérale des étrangers et paraît deux fois par an avec des contributions dans les langues nationales. Le numéro actuel est consacré à la question de la naturalisation. “La naturalisation est une thématique qui est loin d’atteindre le consensus. Qui en fait partie et qui est exclus? A l’occasion de la révision imminente de la législation sur la nationalité suisse, terra cognita se penche sur les questions relatives à la naturalisation et labore en quelque sorte le terrain pour y faire germer une discussion objective en prise avec le réel.”

Die Zeitschrift ist gratis beim Sekretariat der EKA zu beziehen:

eka-cfe@imes.admin.ch

Tel. 031/3259116

www.terra-cognita.ch

* **“Qualität in multikulturellen Schulen, QUIMS”**

Ein Schulentwicklungsprojekt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich



Ziel des Projekts, das 1997 angefangen wurde, ist es, die Qualität in Schulen mit hohen Anteilen an Kindern aus nichtdeutschsprachigen und schulfernen Familien zu fördern. Diese Schulen sind einerseits herausgefordert grosse und zunehmende Leistungsrückstände von Kindern ausländischer Herkunft oder aus tieferen Sozialschichten zu vermindern. Andererseits brauchen sie besondere Unterstützung, um für *alle* Kinder ein gutes Leistungsniveau zu gewährleisten.

Das Projekt hat in einer ersten Phase Praxiserfahrungen und Forschungsergebnisse ausgewertet und herausgeschält, mit welchen Strategien Schulen auch unter erschwerten Bedingungen ein gutes Leistungsniveau erreichen können

In einer zweiten Phase beteiligten sich schrittweise 14 Schulen, die massgeschneiderte lokale Projekte entwickelten, durchführten und auswerteten. Der Bericht der externen Evaluation zeigte, dass Ziele, Mittel und Methoden des Projekts tatsächlich auf die bestehenden Probleme antworteten und von den beteiligten Schulen gut akzeptiert wurden.

In der noch laufenden dritten Projektphase hat sie die Anzahl der beteiligten Schulen auf 21 Einheiten mit rund 4'500 Schulkindern erhöht. Gegenwärtig können keine neuen Schulen ins Projekt aufgenommen werden.

Die Schulen arbeiten zurzeit vor allem in den Modulen:

- Sprachförderung (z.B. Leseförderung),

- Lern- und Leistungsförderung (z.B. verschiedene Formen der zusätzlichen Lernbegleitung) und
- Zusammenarbeit mit den Eltern (z.B. Informations- und Bildungsveranstaltungen, Mitarbeit von Kulturvermittlern und Kulturvermittlerinnen).

Für die dritte Projektphase wurden zudem die Erfahrungen der Pionierschulen zu standardisierten "QUIMS-Bausteinen" verdichtet. Diese ermöglichen ein Arbeiten nach einem vorgegebenen und erprobten Programm.

Umfangreiche Informationen zur ganzen Problematik: www.QUIMS.ch

*Interdialogos



Die Nummer 2/03 ergänzt in optimaler Weise die vorliegende *Babylonia*, denn sie befasst sich mit einem Thema "Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur: Integration immigrierter Schüler und Schülerinnen und Förderung von Mehrsprachigkeit".

Im Editorial weist Michel Nicolet auf die Bedeutung der HSK, die allerdings noch auf der Suche nach ihrer Rolle, denn "...la résistance manifestée par l'école suisse et par un grand nombre d'enseignants à reconnaître ces cours comme un élément à part entière de la formation des jeunes migrants et à légitimer à la prise en compte des langues de la migration dans le cadre scolaire" ist noch weit verbreitet.

Aus der wie immer breiten Palette der Beiträge seien erwähnt:

- Apprentissage des langues seconde et maternelle dans la classe d'accueil: espace d'inclusion ou d'exclusion sociale?
- Sprachen der Migration in den Schulen: ein riesiges Potential

- HSK integriert – eine Chance für alle Beteiligten
- Rahmenlehrplan – HSK – pädagogisches Fundament zur Integration der HSK-Kurse?

Zu beziehen bei der Redaktion:
mcwenker@freesurf.ch

* Interkulturelles Lernen Lehrmittel, Unterrichtsmittel und Wissen rund um Sprachen und Kulturen



Der Lehrmittelverlag des Kantons Zürich hat im eigenen Angebot ein umfangreiches Programm mit Texten und Materialien zum interkulturellen Lernen. Das Angebot ist nach folgenden Kategorien gegliedert:

- Deutschlehrmittel und Deutsch für Fremdsprachige
- Hintergrundwissen rund um Sprachen und Kulturen
- Lesebücher und Lesehefte
- Didaktische Hilfen und Unterrichtsmaterialien

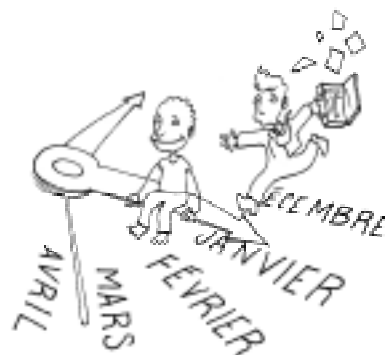
Zu beziehen bei:

Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
www.lehrmittelverlag.com
lehrmittelverlag@lmv.zh.ch
Tel. 01/4658585

*Creole 9/03

Dans son dernier bulletin, CREOLE propose un encart didactique consacré au "Jours de la semaine en français et dans les langues de la classe".

Les langues concernées sont le français, l'espagnol, l'anglais, l'allemand, l'albanais et le portugais. A côté des suggestions didactiques l'encart con-



tient aussi des remarques fort intéressantes sur l'étymologie des mots.

Adresse:

CREOLE
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève
Bd. du pont d'Arve 40, 1205 Genève
Valerie.Hutter@pse.unige.ch

* VPOD – Magazin für Schule und Kindergarten



Das von der VPOD initiierte "Projekt interkulturelle Bildung" und das Magazin haben im Frühjahr 2002 eine Umfrage bei den kantonalen Erziehungsdirektionen und

bei den Schuldepartementen der grösseren Städte zum Thema "Was ist ein fremdsprachiges Kind?" durchgeführt. Das äusserst umfangreiche Material aus der Erhebung, die auf einen bemerkenswerten Anklang stoss, veranlasst die Autoren zum Fazit: *Das fremdsprachige Kind gibt es nicht* und zur Aufforderung, die Bildungspolitik möge sich vom Begriff *Fremdsprachigkeit* verabschieden.

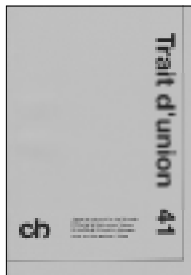
Das Heft kann bei der Redaktion bezogen werden:

vpod-magazin@bluewin.ch
Tel. 071/8883888

Bloc Notes

Informazioni

* Trait d'union 41



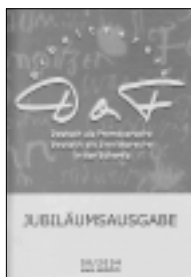
ch Jugendaustausch wartet einmal mehr mit einem interessanten Bulletin auf. Zahlreiche Autoren aus der Schweiz und aus dem Ausland berichten über ihre Erfahrungen im Rahmen von Austauschprojekten. Neben den üblichen Projektformen auf den verschiedenen Schulstufen und mit dem Ausland, finden sich nun auch Berichte zum Austausch im Internet. Es fehlen auch nicht zahlreiche Tipps und Ideen sowie Rezensionen zu einschlägigen Büchern.

Kontakt:

Postfach 358, CH-4502 Solothurn
www.echanges.ch
austausch@echanges.ch

Wir gratulieren dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz

zu seiner Jubiläumsausgabe, die als 50. Rundbrief in ganz neuem Kleide aufgelegt worden ist.



Aus diesem Anlass blickt das Redaktionsteam zurück auf die Gründung des Arbeitskreises, die in einer Zeit erfolgte, als das Bewusstsein dafür, dass Deutsch auch im deutschsprachigen Raum der Schweiz eine Fremdsprache sein könnte, noch kaum entwickelt war. Die historische Spurensuche durch die 49 vorausgehenden Rundbriefe beginnt mit der Betrachtung der damals benutzten Lehrwerke (1986: die kommunikative Methode hatte sich gerade durchgesetzt), verweilt ein wenig bei der

Frage, welches Deutsch man eigentlich in der Schweiz unterrichten sollte (1995), druckt noch einmal Marcel Schwanders wegweisenden Vortrag über das Zusammenleben in der viersprachigen Schweiz ab (Jahrestagung 1998) und endet mit dem aktuellen Interview einer "gestandenen" DaF-Lehrerin, der neben der didaktischen Komponente inzwischen der soziale Kontakt zu den Lernenden immer wichtiger geworden ist. Weiterhin enthält der Rundbrief Rezensionen von Lehrwerken, praktische Unterrichtsvorschläge sowie Hinweise auf Fortbildungsveranstaltungen.

Auch abzurufen über:
fortbildung@akdaf.ch



Centre suisse de coordination
pour la recherche en éducation

Le modèle St. Johann : évaluation d'un modèle d'intégration des enfants allophones en ville de Bâle

Brève description de la recherche

St. Johann est un quartier populaire de la ville de Bâle; dans ses écoles, environ quatre enfants sur cinq viennent de familles allophones. Face aux difficultés grandissantes que rencontraient les enseignants dans leur travail, différentes mesures de soutien furent introduites à partir des années 70: cours d'allemand pour les enfants allophones, leçons de rattrapage pour enfants en situation d'échec, intégration partielle des cours de langue et de culture d'origine dans l'enseignement régulier, multiplication des classes d'intégration et des classes à effectifs réduits, etc. Chacune de ces offres supplémentaires avait ses mérites, mais aussi ses défauts. L'absence de coordination entre les différentes mesures d'appui et l'enseignement régulier, mais également entre les offres d'appui elles-mêmes a été désignée comme le plus grand défaut

de ce système. Vers la fin des années 80, les enseignants de l'école de St. Johann commencèrent à mieux collaborer afin de résoudre les problèmes liés au multiculturalisme et à l'allophonie de la plupart des élèves. Le "Modell St. Johann" est le fruit de ces travaux qui ont duré des années; il ne s'agit pas vraiment d'un travail terminé car des modifications y sont apportées en permanence.

Les Bâlois misent fortement sur les compétences linguistiques des élèves. De bonnes compétences dans la langue d'origine étant considérées comme un prérequis fondamental pour une acquisition réussie d'autres langues, tout les enfants fréquentent en principe des cours de langue et de culture d'origine (les enfants suisses également); les élèves appartenant à un groupe linguistique ou ethnique pour lequel ces cours n'existent pas, sont orientés vers un groupe multiculturel. Comme les cours d'allemand, organisés par niveaux d'aptitudes, les cours de langue et de culture d'origine créent des rapports sociaux. Une autre caractéristique importante du modèle de St. Johann est l'intégration de mesures pédagogiques spéciales dans l'enseignement régulier; les enfants les plus faibles scolairement restent donc au sein de leur classe normale. Un rapport d'évaluation décrit les résultats obtenus à l'école St. Johann. Les compétences linguistiques des élèves sont jugées satisfaisantes ou même bonnes, vu leur origine socio-culturelle. De même, l'intégration sociale et émotionnelle des enfants semble être bonne. Des efforts accrus devraient être faits, entre autres, dans le domaine des cours offerts aux parents des enfants allophones; s'ils maîtrisaient mieux la langue locale, ils seraient mieux à même de soutenir leurs enfants dans leur scolarité.

Personne à contacter: Dora Luginbühl
PH Thurgau, Nationalstrasse 19
8280 Kreuzlingen, Tel. 071 678 56 56,
dora.luginbuehl@freesurf.ch

Vorschau 2004 - Programmazione 2004

2/2004 Das Europäische Sprachenportfolio in der Schweiz

3/2004 Competenze di base dell'insegnante di L2

4/2004 Sprache - Beruf - Berufung

Autori di questo numero

- Salih Akin**, 128, rue St. Maur, F-76130 Mt. S. Aignan (Salih.Akin@univ-rouen.fr)
- Sabrina Antorini Massa**, Coordinatrice Dicastero integrazione e informazione sociale, via Concordia 1, CH-6900 Lugano (santorini@lugano.ch)
- Carole Berthoud**, Université de Neuchâtel
- Silvia Bollhalder**, Rütimyerplatz 4, CH-4054 Basel (Silvia.Bollhalder@bs.ch)
- Silvana Brunoni**, via Galli 2, CH-6900 Lugano (brunoni@ticino.com)
- Fredy Conrad**, CH-6523 Preonzo (fredy.conrad@ti.ch)
- Catherine Cuenot**, Rue des Tourelles 27, CH-2300 La Chaux-de-Fonds (c.cuenot@swissonline.ch)
- Jean-François de Pietro**, Rue du Nord 149, CH-2300 La Chaux-de-Fonds (Jean-Francois.dePietro@ne.ch)
- Guus Extra**, Faculteit der Letteren, Meertaligheid in de multiculturele samenleving, Kamer U2, Postbus 90153, NL-5000 LE Tilburg (guus.extra@uvt.nl)
- Gianni Ghisla**, Via Vescampo, CH-6949 Comano (gghisla@idea-ti.ch)
- François Grin**, ETI, Université de Genève, 12, Quai du Rhône, CH - 1205 Genève (francois.grin@etat.ge.ch)
- Elena Grisafi Favre**, Office fédéral de la statistique, Espace de l'Europe 10, CH-2010 Neuchâtel (elena.grisafi@bfs.admin.ch)
- Francis Matthey**, rue du Parc 53, CH-2300 La Chaux-de-Fonds
- Francesco Micieli**, Waaghausgasse 2, 3011 Bern (schreibstubbemicieli@bluewin.ch)
- Maria-Eugenia Molina**, Université de Lausanne
- Bernard Py**, Rue Matile 22, CH-2000 Neuchâtel (Bernard.Py@unine.ch)
- Dragica Rajcic**, Langgasse 40, CH-9008 St. Gallen (dragica@bluewin.ch)
- Josette Rigaux**, Pinceleuse 6, CH-2015 Areuse (jomi.rigaux@econophone.ch)
- Victor Saudan**, Kraftstr. 11, CH-4056 Basel (victor.saudan@unibas.ch)
- Basil Schader**, Primarlehrer/innenseminar Irchel, Schaffhauserstrasse 258, CH-8057 Zürich (basil.schader@phzh.ch)
- Franco Supino**, Zurmattenstr. 2a, CH-4500 Solothurn (fsupino@solnet.ch)
- Alderik Visser**, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern (visser@sis.unibe.ch)
- Gertrud Wülser Schoop**, Fahrhof 14, CH-8525 Neunforn TG (Gertrud.Wuelser@vsa.zh.ch)
- Kutlay Yagmur**, Faculteit der Letteren, Meertaligheid in de multiculturele samenleving, Kamer U2, Postbus 90153, NL-5000 LE Tilburg (k.yagmur@uvt.nl)
- Elisabeth Zurbruggen**, 37, chemin des Voirets, CH-1228 Plan-les-Ouates (potomac@compuserve.com)

Homepage: www.babylonia-ti.ch

Il sommario del numero, alcuni articoli e la sintesi di tutti gli articoli sono reperibili sul sito internet.

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 10.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Con il sostegno di

- Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino
- Ufficio Federale della Cultura
- Ambassade de France en Suisse
- Fondazione Oertli
- CFS (Commissione federale degli stranieri) e IMES (Ufficio federale dell'immigrazione, dell'integrazione e dell'emigrazione)

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture

CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo
6949 Comano (coordinazione)

Gé Stoks, 6515 Gudo (coordinazione)

Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149
2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)

Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1
6500 Bellinzona (Il racconto)

Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18
1209 Genève

Jean Rüdiger-Harper, Unterer Schöttler 22
9050 Appenzell

Daniel Stotz, ZHW, St.Georgenplatz 2
8401 Winterthur

Thomas Studer, Schnydersweg 9
1794 Salvenach

Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a
6500 Bellinzona (antenna esigenze insegnanti)

Werner Carigiet, 7164 Dardin
(collaboratore di redazione per il romancio)

Silvia Serena, Via Paravicini 28
I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)

Segretaria di redazione:
Mari Mascetti, Via Pedotti 1
6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

- LEDAFIDS (Lettori e Lektorinnen Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
- Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale,
CH-6594 Contone
Tel. 0041/91/8401143•Fax 0041/91/8401144
e-mail: babylonia@idea-ti.ch
Homepage: www.babylonia-ti.ch
PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 1/2004:
1400 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

La Buona Stampa, Via Fola, CH-6963
Pregassona • e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

IDEA, Stabile Lanzi, via Cantonale,
CH-6594 Contone
Tel. 0041/91/8401142•Fax 0041/91/8401144
e-mail: idea@idea-ti.ch