

BRITISH COUNCIL/AUPELF/GOETHE-INSTITUT

AUPELF
Service de Documentation

Recu : AVR 1985

E.S.L.
F.L.S.
D.f.a.A.

Mother Tongue
Langue Maternelle
Muttersprache

TRIANGLE

3

1400.2

bilinguisme
dialogue des cultures
formation des enseignants
langue maternelle (enseignement de la)
MIGRANT

socio-linguistique

Allemagne (de l'ouest) Pr.F.A.

Angleterre

France

BRITISH COUNCIL AUPELF GOETHE-INSTITUT



Linguistic, social and cultural aspect
of teaching immigrants =

→ L'Enseignement aux migrants:
aspects linguistiques, sociaux et culturels =
Sprachunterricht für Gastarbeiter und
Einwanderer: linguistische, kulturelle und
soziale Aspekte

3

AUPELF
Service de Documentation

1 Recul le 16 juil 1986

1984. -223 p.

Série **TRIANGLE** 3-3

1400.2

ISBN: 2-920 021-19-2

Copyright AUPELF 1984

.BRITISH COUNCIL Dr. Maurice FRANKEL : Ms Patty HEMINGWAY
AUPELF M. Claude LESBATS
GOETHE INSTITUT Dr.Dieter STRAUSS

S O M M A I R E

	page
Michelle Huart	Foreword - Avant-Propos - Vorwort ... 1-5
Sandra Nicholls	Modalités de construction de la réponse éducative 7
Hans Barkowski	ESL provision for adults in the U.K.: some current concerns 19
Georges Vignaux et Maggie Pillods	Interkulturelles Lernen oder Die Mauer im eigenen Kopf - Überlegungen nach einem Jahrzehnt DfaA - Arbeit 33
Xavier Couillaud	Conditions socio-langagières et initiation à la culture technique 51
Catherine Dubois et Catherine Descarac	"Discovering that did not know". Changing perspectives of relevant knowledge about linguistic minorities. 65
Pantelis Nikitopoulos	La situation des migrants dans le pays d'accueil, la formation face à l'évolution déterministe des systèmes 89
David Green	Interethnische Kommunikation, Alltagsverständnis und Interessenlage 103
Ismaïla Amadou Sow	Industrial language training 119
Eithne Nightingale	La formation pour le retour au pays d'origine des travailleurs émigrés africains en France 129
Klaus Liebe-Harkort	Community participation in the training and education provision of workers from minority ethnic communities 141
Arturo Tosi	Bilanz des Deutschunterrichts an ausländische Migranten der letzten 20 Jahre 153
	The relationship between academic discussions, research findings and reforms in education. The case of "Mother Tongue Teaching" to linguistic minority children in Britain 163

Hans H. Reich	Muttersprachlicher Unterricht, Regelunterricht und die allgemeinen Ziele der Grundschule	179
André Thiebaut	La scolarisation des enfants de mi- grants et la formation des enseignants	191
Hans Friedrich Schuckall	Adaption von Unterrichtsmaterial im Deutschunterricht für Ausländische Arbeitnehmer	201
	Liste des Auteurs	221
	Some specialist organisations/ publishers referred to in this volume	223

FOREWORD

In recent years a major change has taken place in the pattern of population movement in Western Europe. Until about twenty five years ago immigration into the region took place on a relatively minor scale. Since the early 1960's, however, there has been a dramatic change. Increased mobility has resulted in the arrival in countries like France, Britain and the German Federal Republic of large numbers of people from other countries, often with cultural and linguistic backgrounds quite different from those of the host countries. These groups now form substantial ethnic and linguistic minorities in the host countries.

As members of the wider host community their needs are, in many respects, no different from those of members of the majority culture. Nevertheless, because of their different cultural and linguistic backgrounds, they have additional needs which have to be met if they are to take their place in and contribute fully to the host community without sacrificing their cultural identity.

These needs have long been recognised and great strides have been taken within the host communities to meet them. And yet there is also a recognition among ethnic minorities themselves and workers in this field that more needs to be done; the latter are not complacent, as readers of this volume will soon discover. Moreover, they are becoming increasingly aware that colleagues in other countries have faced, and still face, similar challenges; as a result great interest is now being shown in sharing experiences and ideas across as well as within national boundaries. For these reasons the organisers of the "Triangle" workshops felt that the time was right for the seminar which would bring together workers in this field from the three countries. The choice of a broad theme was deliberate and made possible the discussion of policy as well as specific projects. As a result a number of key issues, largely related to the concept of a pluralist society, were raised and discussed. These included: the need for a better understanding of minority cultures and for training programmes for teachers and other workers in this field which build on this awareness; greater involvement of minority groups in the design and development of appropriate education programmes; the role of workers from minority groups and from the host community; bilingualism; the importance of and use of Mother Tongue in education; and the relevance, dissemination and application of research findings.

As in previous years the majority of the papers were distributed in advance so that most of the seminar time was spent on discussion and elaboration of points raised in them. Some of the papers in this volume have been revised in the light of these discussions. What they reflect is the high level of the writers' commitment to the work in which they are involved.

In setting up this Seminar the organisers hoped that it would make an important contribution to work in this field. The papers presented in this volume are evidence that this hope was justified. More significantly, perhaps, because of the deep sense of shared interest in and commitment to their work, we believe that the contacts which the participants made during the Seminar will be maintained and strengthened to the ultimate benefit of the communities which they serve.

AVANT-PROPOS

Ces dernières années, un grand changement s'est produit dans les mouvements de population en Europe de l'ouest. Jusqu'à il y a environ 25 ans, l'immigration dans cette zone se passait à une échelle relativement faible. Mais depuis le début des années 1960, il y a eu un changement dramatique. L'accroissement de la mobilité a entraîné l'arrivée dans des pays comme la France, la Grande-Bretagne, la République Fédérale d'Allemagne, d'un grand nombre de personnes d'autres pays, souvent avec des bases culturelles et linguistiques tout à fait différentes de celles des pays d'accueil. Ces groupes forment maintenant d'importantes minorités ethniques et linguistiques dans les pays d'accueil.

En tant que membres de la communauté d'accueil, leurs besoins sont à beaucoup d'égards, semblables à ceux de la culture majoritaire. Néanmoins, à cause de leurs bases culturelles et linguistiques différentes, ils ont des besoins supplémentaires qu'il faut satisfaire, s'ils doivent prendre leur place dans la communauté d'accueil et lui apporter leur pleine contribution sans sacrifier leur identité culturelle.

Ces besoins ont été repérés depuis longtemps et de grands pas ont été faits dans les communautés d'accueil pour les satisfaire. Cependant, il y a aussi au sein des minorités ethniques elles-mêmes et de ceux qui travaillent dans ce secteur la prise de conscience que l'on doit faire davantage; ces derniers ne sont pas satisfaits, comme les lecteurs de ce volume vont le découvrir. De plus ils s'aperçoivent que leurs collègues des autres pays ont affronté et affrontent toujours des défis similaires ; le résultat en est un grand intérêt montré maintenant pour l'échange d'expériences et d'idées à l'intérieur et par-dessus les frontières nationales. Pour ces raisons les organisateurs des ateliers "Triangle" ont senti que le moment était venu pour le séminaire de rassembler ceux qui, dans les trois pays, travaillent dans ce domaine. Le choix d'un thème large fut délibéré, et a rendu possible les discussions sur les questions de politique comme sur des projets ponctuels. En conséquence, un certain nombre de questions-clés, largement reliées au concept de société pluraliste, ont été soulevées et discutées. Parmi elles : le besoin d'une meilleure compréhension des cultures minoritaires pouvant permettre une formation des enseignants et de ceux qui travaillent dans ce domaine; une plus grande implication des groupes minoritaires dans la conception et le développement des programmes d'éducation appropriée; le rôle des animateurs des groupes minoritaires et de la communauté d'accueil; le bilinguisme; l'importance de l'utilisation de la langue maternelle dans l'éducation; et la pertinence, la diffusion et l'application des résultats des recherches.

Comme les années précédentes, la majorité des communications ont été distribuées à l'avance, de manière à ce que le temps du séminaire soit surtout consacré à la discussion et à l'élaboration des questions soulevées. Certaines communications de ce volume ont été révisées à la lumière de ces discussions. Ce qu'elles reflètent toutes, c'est la profondeur de l'engagement de leurs auteurs dans leur travail.

En ouvrant le séminaire, les organisateurs souhaitaient qu'il contribue largement au travail dans ce domaine. Les communications présentées dans ce volume montrent que cet espoir était justifié. D'une manière plus significative, peut-être en raison de leur profond sens de leur intérêt mutuel et de leur engagement dans leur travail, nous croyons que les contacts que les participants ont pris durant le séminaire seront maintenus et renforcés pour le plus grand intérêt des communautés qu'ils servent.

VORWORT

In den letzten Jahren hat in Westeuropa ein einschneidender Wechsel in der Wanderbewegung der Völker stattgefunden. Bis etwa 1960 war die Immigration nach Westeuropa relativ unbedeutend. Anfang der 60er Jahre fand dann ein dramatischer Wechsel statt: die wachsende Mobilität brachte es mit sich, daß die Einwanderung in Länder wie Frankreich, England und die Bundesrepublik Deutschland stark zunahm. Dabei unterschieden sich die Einwanderer kulturell und sprachlich häufig stark von den Aufnahmeländern und bilden heute ethnische Minderheiten.

In den Aufnahmeländern unterscheiden sich ihre Bedürfnisse allerdings in vieler Hinsicht nicht von den dort üblichen. Aufgrund ihrer kulturellen und sprachlichen Besonderheiten treten aber zusätzliche Bedürfnisse hinzu, auf die Rücksicht genommen werden muß, wenn die Einwanderer sich wirklich in das Gastland eingliedern sollen, ohne ihre eigene kulturelle Identität aufzugeben.

Diese Bedürfnisse sind bereits seit langem anerkannt, und die Aufnahmeländer haben große Anstrengungen unternommen, um sie zu befriedigen. Trotzdem sind sich Einwanderer und mit Ausländerarbeit befaßte Berufsgruppen darüber klar, daß mehr Anstrengungen gemacht werden müssen. Wie dieser Band zeigt, sind in der Ausländerarbeit stehende Kollegen mit dem Erreichten keinesfalls zufrieden. Da man sich in zunehmendem Maß über ähnliche Probleme in anderen Ländern bewußt wird, wächst das Interesse an internationalem Erfahrungsaustausch. Aus diesem Grund wurde dann auch der "Triangle Workshop" organisiert, der in der Ausländerarbeit engagierte Kollegen aus drei Ländern zusammenbrachte.

Das bewußt relativ offen formulierte Thema ermöglichte die Diskussion politischer und fachspezifischer Aspekte einschließ-

- lich wichtiger Streitfragen. Diskutiert wurde unter anderem
- die Notwendigkeit, die ethnischen Minderheiten besser zu verstehen und darauf basierend die Entwicklung eines Aus- und Fortbildungsprogramms für in der Ausländerarbeit stehende Lehrer und andere Berufsgruppen,
 - die stärkere Mitberücksichtigung der Minderheiten bei der Bereitstellung von geeigneten Erziehungsprogrammen,
 - die Rolle der in der Ausländerarbeit stehenden Berufsgruppen und der Aufnahmegergesellschaft,
 - Zweisprachigkeit sowie die Bedeutung der Muttersprache für die Erziehung,
 - die Verbreitungs- und Anwendungsmöglichkeiten von entsprechenden Forschungsergebnissen.

Da die meisten Arbeitspapiere wie in den vergangenen Jahren im voraus verteilt wurden, konnte sich der Workshop voll auf die Diskussion und die Ausarbeitung einzelner Punkte konzentrieren. Dabei sind einzelne Papiere vor dem Hintergrund dieser Diskussionen revidiert worden. Alle Arbeitspapiere zeigen das hohe Maß an Engagement, das ihre Autoren für ihre Arbeit mitbringen.

Bei der Seminarvorbereitung haben sich die Organisatoren gewünscht, daß das Seminar einen bedeutenden Beitrag zu der Ausländerarbeit leistet. Die vorliegenden Beiträge dieses Sammelbandes zeigen, daß sich dieser Wunsch erfüllt hat. Wir glauben, daß die Seminarteilnehmer bei ihren gemeinsamen Problemen und bei ihrem Engagement ihre Kontakte untereinander zum Wohl ihrer Völker beibehalten und verstärken werden.

Michelle Huart

MODALITES DE CONSTRUCTION DE LA REPONSE EDUCATIVE.

After summarising successive attempts to solve the problems pertaining to the schooling of immigrants' children, the author sets out the main lines of the present policy aimed at adapting the school system to these pupils' needs. This policy is based on the wish to better understand the relationship between school and social background in order to enable simultaneous action on both sides.

Après avoir rappelé ce que furent les réponses successives aux problèmes posés par la scolarisation des enfants de migrants, l'auteur précise les axes de la politique actuelle visant à adapter l'école à ce public. Cette politique s'appuie sur la volonté de mieux connaître la relation entre l'école et le milieu social, afin d'agir simultanément sur les deux termes de cette relation.

Dieser Beitrag geht zunächst auf die Vorschläge ein, die in der Vergangenheit zu der Frage der Einschulung von Einwandererkindern gemacht worden sind und präzisiert anschliessend die Richtlinien der heutigen Politik, die die Schule den Bedürfnissen der Einwandererkinder anpassen wollen. Diese Politik setzt voraus, die Beziehungen zwischen Schule und Milieu besser kennenzulernen, um gleichzeitig auf beide Pole reagieren zu können.

Depuis plus de douze ans maintenant, le système éducatif français tente de répondre aux problèmes de scolarisation des enfants étrangers, d'origine étrangère, immigrés, de migrants... De nombreux textes, de 1970 à 1983, en témoignent.

C'est en effet en termes de problèmes (au sens d'obstacles et non de problématique) qu'a pratiquement toujours été traité ce domaine, même si ce fut parfois en dépit de la volonté de ses acteurs les plus informés; et c'est en réaction aux difficultés rencontrées qu'au cours des années se sont construites les orientations et directives émanant de l'administration centrale avec pour objectifs de guider l'action des praticiens et des responsables pédagogiques et administratifs locaux.

QUELLES DIFFICULTES ?

QUELLES REACTIONS ? QUELLES REPONSES INSTITUTIONNELLES ?

Caractériser les relations entre les unes et les autres implique d'abord de situer les choses dans le temps.

D'une part en effet, la prise de conscience par le système éducatif de ces difficultés s'est produite par étapes successives, et dans leur identification - en tant que difficultés spécifiques, isolées les unes des autres parce qu'isolables - les composantes linguistiques, culturelles et sociales sont apparues avec des places plus ou moins centrales.

Et d'autre part, l'analyse même de ces difficultés et problèmes a évolué au fil des années, principalement de deux façons :

- par la perception différente du poids relatif de chacune des composantes linguistiques, culturelles et sociales et surtout par leur mise en relation;
- par le déplacement du lieu-problème et la modification du type de questionnement de la réalité.

Par ailleurs, les relations entre l'identification des difficultés et les réponses institutionnelles ne sont pas systématiquement des relations directes. Non seulement il y a entre elles médiation d'interprétation, d'hypothèses de type psycho-social, mais il y a aussi et se combinant avec celles-ci interférence de paramètres de type politique : liens avec la politique française en matière d'immigration, avec celles des pays d'origine, avec les recommandations et directives des instances européennes...

LES DOMINANTES DU PASSE

Primat du linguistique

Les enfants de migrants ont d'abord été perçus comme des élèves dont les problèmes majeurs voire les seuls problèmes étaient dus

à leur non-connaissance ou non-maitrise du français : le Français étant LE laissez-passer indispensable pour pouvoir accéder aux autres enseignements et apprentissages. C'est donc en termes de didactique du français langue étrangère (F.L.E. type enseignement à l'étranger et méthodes structuro-globales) que s'est construite la réponse et ont alors été mises en place les classes d'initiation, d'adaptation pour adolescents non-francophones et autres structures de rattrapage, de soutien spécifique...

Puis "on s'est aperçu" que ces enfants étaient (ou risquaient d'être) plus ou moins coupés de leur milieu familial et social, puisque instruits et socialisés "en français", ils perdaient le plus souvent l'usage, voire la compréhension, de la langue de leurs parents, de leur communauté. Cette coupure étant perçue comme génératrice de problèmes nuisibles à leur développement psychologique et donc à leur capacité d'apprentissage, l'hypothèse a été faite que le (ré) apprentissage de leur langue réduirait ce risque. Serait alors aussi amenuisé le risque d'une nouvelle rupture que pourraient connaître ces enfants en cas de retour au pays d'origine.*

L'enseignement des langues d'origine a donc peu à peu pénétré dans la sphère scolaire.

Une autre hypothèse a aussi sous-tendu l'affirmation de l'utilité de ces enseignements :

la maîtrise par un enfant de sa langue d'origine favoriserait, par des opérations de transfert, celle de la langue du pays d'accueil et ainsi contribuerait à résoudre les difficultés évoquées dans le point précédent.

Le culturel

La dimension culturelle a quasi-simultanément été présente dans les enseignements de langue d'origine, non pas tant à cause de rapports langue/culture ou culture/pensée/conceptualisation/apprentissage qu'à cause de la volonté de donner aux enfants "de migrants" les moyens de mieux se situer par rapport aux pays de leurs origines en leur apportant des éléments d'appréhension, de connaissance leur permettant de se (re) construire une vision de ce pays moins négative que celle qui circule dans une partie de l'opinion publique française et moins subjective que les images souvent déformées et déformantes - de par des phénomènes de cristallisation du souvenir, d'idéalisation de la société - paradis perdu que l'on retrouvera nécessairement, comme de par la rupture même que constitue l'émigration - que véhiculent les communautés immigrées.

* l'aspect politique du retour est laissé ici de côté de façon délibérée.

Cette prise de position, bien évidemment liée au désir de mettre en place pour ces enfants les conditions de meilleure perception d'eux-mêmes et de leurs origines, est à mettre en relation - en opposition même le cas échéant - avec les nombreuses et diverses prises de position sur l'identité culturelle.

C'est par le culturel que les dispositions mises en place à l'intention des enfants de migrants ont petit à petit concerné les autres enfants. On a voulu en effet que la diversité des cultures présentes constitue un enrichissement pour tous, en apportant des éléments de compréhension, d'acceptation des enfants de migrants par les autres afin de lutter contre les réactions de rejet trop souvent constatées et même tenter de les prévenir. Et la notion d'activités interculturelles a été introduite dans les orientations pédagogiques.

Le social

Très tôt les hypothèses explicatives des difficultés scolaires de ces élèves de type linguistique et culturel (au sens évoqué plus haut) et les orientations et mesures en découlant ont été battues en brèche dans divers lieux - aussi bien parmi les praticiens, parmi les formateurs que parmi les chercheurs - par les tenants d'une argumentation "contraire" fondée sur le primat, voire l'exclusivité, du social : argumentation consistant à estimer que les enfants de migrants connaissent des difficultés à l'école parce que ce sont des enfants de classes sociales défavorisées et non des enfants étrangers ou d'origine étrangère. "On" nie donc ici et là leur spécificité linguistique et culturelle et, de ce fait, on ignore (quand on ne s'y oppose pas) les dispositions concernant ces problèmes spécifiques. "On" cherche plutôt à connaître, comprendre, et à faire connaître, faire comprendre, les caractéristiques socio-économiques de la situation sociale défavorisée des communautés immigrées, déterminantes pour l'échec scolaire.

Pendant longtemps ce type d'argumentation ne sera repris ni globalement ni même partiellement par l'autorité centrale.

PARADOXE - AMBIGUITES - ABSENCES

Quelques remarques sont à faire d'emblée sur ces prises de position.

Situons-nous d'abord au plan méthodologique : on y remarque en effet que l'optique F.L.E. qui a présidé à la mise en place des structures de mise à niveau apparaît maintenant - en tant que telle et sans même tenir compte de la faible répercussion (voire la non-répercussion) de l'évolution de la didactique du F.L.E. dans notre domaine d'action - à la fois réductrice et en partie

erronée car faisant un certain nombre d' "impasses" sur des paramètres déterminants :

- impasse sur le contexte même de l'enseignement : les méthodes et méthodologies prônées ayant été élaborées pour l'enseignement en contexte non-francophone ne peuvent, ne pouvaient, de fait convenir dans la situation présente où le français est langue dominante, langue de la vie courante, de la rue, langue des pairs, de la socialisation...
- impasse aussi sur le rôle du français dans les apprentissages, le français est aussi langue d'enseignement et à cet égard les compétences langagières à développer chez un enfant pour qu'il apprenne dans une situation d'enseignement en français ne sont certainement pas prises en compte dans les méthodes (méthodologies) destinées à l'apprentissage du français à l'étranger.
- impasse encore sur le fait que les autres apprentissages pouvaient parce que nul enfant n'est un terrain vierge et parce que tout enfant est en mesure d'établir des mises en relation en mobilisant d'autres outils que les outils langagiers - contribuer à la mise en place du français.

Par contre, pour l'enseignement des langues d'origine, souvent langues (devenues) étrangères pour les enfants de migrants, en particulier pour ceux qui sont arrivés très jeunes en France, ou qui y sont nés, l'optique enseignement de langue étrangère n'a pas été posée comme principe.

D'autre part, pour ce qui est des aspects culturels, ce sont les composantes les plus académiques, traditionnelles, conventionnelles, souvent passées voire conservatrices qui prédominent et les concepts et apports relativement nouveaux cherchant à rendre compte d'une analyse plus actuelle de la culture - pratiques culturelles, biens culturels et consommation de ..., rapports entre culture, savoirs et hiérarchie professionnelle, économique et sociale ... - n'y trouvent pas place.

Ces différents traits ont été délibérément simplifiés et grossis pour mieux mettre en évidence le point de départ des choses. Et, de fait, ils ne rendent bien évidemment compte ni des pratiques du "terrain" - qui de toutes façons ne sont jamais le décalque des "volontés" et instructions ministérielles - ni des réflexions, hésitations et recherches de nuances des acteurs les plus centraux dans le domaine; mais ils reflètent ce qui, de l'expérience du "terrain" et de la réflexion menée dans divers lieux institutionnels ou non, a été, a pu être retenu par l'administration centrale.

On peut être étonné que différents apports des sciences du langage et de la communication, de la didactique des langues, en

particulier, et des sciences de l'éducation - qui pourtant paraissent à même de modifier profondément nombre de perspectives pédagogiques - aient si peu été intégrés aux orientations pédagogiques données.

Certains d'entre eux ont cependant été présents - avec plus ou moins de force et plus ou moins d'incidences - dans la réflexion et dans l'action des chercheurs, de formateurs comme dans celles de responsables locaux ou centraux. Mais c'est par les dispositions de formation - continue d'abord puis initiale - qu'ils ont commencé à pénétrer le domaine.

Ainsi en est-il notamment :

- sur le plan de l'analyse de la problématique éducative :

- . des rapports entre le linguistique et le social,
- . des rapports entre d'une part le linguistique, le culturel, le social et d'autre part, les problèmes d'apprentissages et d'éducation,
- . de la "confirmation de l'importance du langage dans le fonctionnement social en tant que tel, ainsi que dans la socialisation de l'éducation;" (1)
- . du rôle d'instance de légitimation culturelle exercée par l'école,
-

- sur le plan de la didactique des langues :

- . des notions de besoins langagiers, de compétence, de communication, de centration sur l'apprenant,
- . de la "remise en cause assez vive, parfois polémique, de la prééminence qui a été accordée au linguistique pendant un certain temps (sous l'influence du structuralisme et avec les effets qu'on connaît pour ce qui est des choix en matière d'enseignement de la langue);"
- (2)

- sur le plan de la prise en compte de la diversité culturelle et sociale :

- . des liens entre le culturel et le social qu'il peut être dangereux d'omettre : "Faute de formation économique, la tentation est grande de faire comme si les faits culturels étaient indépendants de la sphère économique. Cette autonomisation plus ou moins relative

(1) Daniel COSTE in "Communication, cultures, éducation des enfants de migrants", Ministère de l'éducation Direction des écoles, E.N.M.Etiolles, Octobre 1979

(2) Daniel COSTE "

- de la culture a pour conséquence l'atomisation."...
 "Cette dénégation de l'économique se traduit, de plus, nécessairement et involontairement, par une sorte de dénégation de l'inégalité dans les échanges culturels : l'échange inégal." (3)
- de l'ethnocentrisme culturel, des rapports cultures dominantes/cultures dominées : "les effets de domination existent et ils ont des conséquences au plan de la représentation de la culture chez les apprenants, et au vécu de la culture chez eux." (4) et de leurs répercussions sur les pratiques éducatives.
 - ...

D'autre part, sur le plan des contenus (distinction facilitante mais arbitraire car les liens contenus-méthodologies sont d'une évidence criante), on constate dans nombre de cas que LCO (Langue et culture d'origine) et LCN (Langue et culture nationales) ne se recouvrent pas totalement : la langue pratiquée dans le milieu familial et social - quand elle n'est pas tout simplement le français - n'est pas nécessairement la langue nationale du pays d'origine. Il peut s'agir, dans les cas de plus grande proximité, de forme(s) dialectale(s) mais dans d'autres cas, de langues différentes voire de langues non reconnues par les autorités nationales de pays d'origine (cas du berbère, du kurde...)

Quant à la culture d'origine effective de ces enfants, on peut affirmer sans risque (sans même prendre en considération la diversité des cultures co-présentes dans une même société, dans un même pays) qu'elle ne peut être assimilée à la culture nationale même actualisée, même traitée de façon plus "scientifique" (cf. supra) : communautés émigrés et communautés restées au pays vivent en effet des histoires, des situations différentes, ont des dynamiques différentes (même si "différentes" ne signifie pas sans lien l'une avec l'autre).

Peut-on alors parler de respect, de prise en compte de l'identité des caractéristiques langagières et culturelles des publics en question si l'on néglige - voire gomme - ces dimensions ?

Cependant peut-on, doit-on, enfermer ces publics dans leur image la plus conflictuelle, celle qui est la résultante de la rupture de l'émigration-immigration ?

Il y a certainement une distinction importante à faire entre "prise en compte de ..." "enseignement de ..." voire "enseignement en ..." distinction dont on voit assez aisément l'intérêt méthodologique pour ne pas dire théorique mais que l'on ne sait peut-être pas encore rendre opératoire.

(3) François MARIET in "Communication, cultures, éducation des enfants de migrants", Ministère de l'éducation - Direction des écoles, E.N.M. Etiolles, Octobre 1979 "

(4) François MARIET "

Les écarts se sont donc rapidement et assez profondément creusés entre les cadres et orientations pédagogiques fixés par la réglementation et l'analyse des problèmes éducatifs, pédagogiques et didactiques que connaissent et posent les enfants de migrants.

ET MAINTENANT ...

La réflexion éducative actuelle tend à se dégager des prises de positions précédentes non pas tant en niant l'impact des composantes linguistiques, culturelles et sociales de la situation des enfants de migrants à l'égard de l'éducation mais en cherchant à mieux connaître la nature même de ces impacts, les interactions d'une part entre ces différentes composantes et d'autre part entre elles et le fonctionnement du système scolaire, en situant différemment les lieux-problèmes.

Il ne s'agit plus de considérer les enfants de migrants comme responsables voire "coupables" des difficultés qu'ils rencontrent ni d'estimer que l'échec scolaire, qu'ils connaissent de fait massivement, est un phénomène normal ou inéluctable si l'on n'agit pas sur eux pour les transformer en sujets aptes à utiliser "normalement" le système scolaire.

Il s'agit plutôt de reconsiderer la conception, le fonctionnement du système scolaire et de situer "la scolarisation des enfants de travailleurs migrants dans un cadre général plus large, faisant ainsi apparaître leurs spécificités sur la base d'un problème éducatif d'ensemble dans lequel chaque individu et chaque communauté se trouvent aujourd'hui plongés (même s'ils l'ignorent)". (5)

Et ceci pour au moins deux raisons. D'une part on sait maintenant - même si cette certitude n'est pas encore partagée par l'ensemble de l'opinion publique - que la présence de "migrants" n'est plus un phénomène passager mais que ces populations font partie de façon structurelle de la société française. On peut en effet penser que le statut même d'étranger et la précarité qu'il induit quant à la présence en France influent négativement - même de façon non délibérée - sur les prises de positions des "décideurs", sur les pratiques des enseignants, sur la vision des uns et des autres quant aux besoins éducatifs de ces enfants et en particulier quant à la prise en compte de leurs langues et cultures d'origine. La prise de conscience de la permanence - structurellement normale - de la présence d'immigrés par l'ensemble de la population et en particulier par les enseignants

(5) Louis PORCHER 'L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants.', Conseil de l'Europe, Strasbourg 1981.

devrait d'ailleurs modifier leurs regards et leurs pratiques par rapport à ces populations. D'autre part, il est largement admis désormais que les enfants de migrants ont servi de révélateur des dysfonctionnements - de structure et/ou de fait - du système scolaire. D'ailleurs, plus encore que de la fonction miroir, on est amené à parler d'une fonction loupe à propos de ce rôle de révélateur qu'ils exercent.

C'est donc l'école qui apparaît comme à adapter plutôt que l'enfant.

Il s'agit donc de faire en sorte que l'appareil scolaire puisse intégrer la diversité de ses publics, quelles que soient les caractéristiques de cette diversité et, en l'occurrence que l'éducation qu'il dispense puisse prendre en compte la diversité linguistique et culturelle et la nécessité d'agir de ces niveaux, c'est-à-dire de faire en sorte que cet appareil soit capable d'intégrer à la construction de sa réponse éducative globale les éléments d'analyse et les perspectives pédagogiques et didactiques évoqués plus haut concernant les dimensions linguistiques, culturelles et sociales de l'éducation des enfants de migrants et leurs interactions : les enseignements de langues et cultures d'origine par exemple devant être considérés, non pas comme à écarter ou à ignorer car nuisibles aux autres apprentissages, mais à insérer dans le fonctionnement normal de l'école, dans son projet pédagogique, comme étant l'un des éléments de réponse au problème d'identité de ces enfants.

On reconnaît dans cette volonté d'adaptation de l'école à ses publics, l'un des principes directeurs de la politique des Zones Prioritaires d'Education, mise en oeuvre depuis 1981-82, qui vaut particulièrement pour l'éducation des enfants étrangers et d'origine étrangère (comme d'ailleurs pour l'éducation de tout autre public en situation scolaire difficile de par ses caractéristiques socio-culturelles). Et loin de gommer les spécificités, ce principe d'adaptation permet de leur faire véritablement place.

En outre, pour asseoir et renforcer cette adaptation interne de l'école et en interaction avec elle, il s'agit aussi de rechercher quelles sont les relations école-tissu social sur lesquelles il est nécessaire de s'appuyer et/ou d'agir pour une meilleure intégration de l'école à son environnement humain et pour que celui-ci soit porteur de l'action scolaire qui ainsi tendrait à devenir non plus seulement action de l'école mais action à l'école dans laquelle les divers partenaires ont à être impliqués.

On peut en effet estimer qu'il est tout aussi vain d'agir unilatéralement dans le milieu scolaire sans lien - voire en contradiction - avec l'extérieur, que d'agir uniquement sur l'un des aspects du problème ou même sur ses différentes dimensions mais de façon dispersée.

Nombre de questions - parfois délibérément simplistes ou naïves - restent en tout état de cause posées et des hypothèses à vérifier, si l'on admet maintenant qu'on ne peut plus se satisfaire d'images par trop globales, d'intuition ou de discours.

- En quoi les enfants de migrants sont-ils en échec à l'école ? Comment se construit cet échec ?
- Quelles sont les pratiques langagières des enfants de migrants (langues d'origine vs. langue maternelle vs. langue de socialisation vs. langue du pays d'accueil...) et leurs incidences sur leurs rapports à la langue de l'école ?
- Quelles sont les véritables "racines" sociales et culturelles de ces enfants, leurs incidences sur leurs rapports à la société dans laquelle ils vivent présentement ainsi qu'au pays d'origine de leur famille et les répercussions sur leur identité et leur rapport à l'école ici et maintenant ?
- Les enfants de migrants, un public homogène ? non bien sûr, mais quel(s) dénominateur(s) commun(s) ? Comment fonctionnent les différentes variables ? Qu'en faire au plan éducatif ?
- Y a-t-il des distances irréductibles, des systèmes de références, de valeurs incompatibles ?
- Altérité et socialisation ?
- Incidences de l'altérité sur les rapports langue-culture-conceptualisation ... - apprentissages ... ?
- Peut-on, et comment, rendre opératoire - aux différents plans envisagés : langagier, culturel et social - la distinction "prise en compte"/"enseignement" ?

Enfin il apparaît nettement que la conception de la réponse éducative doit non seulement prendre en considération les nombreux paramètres que nous avons évoqués mais aussi l'existence d'écart eux aussi importants entre d'une part, les orientations pédagogiques dégagées au plan central, leur évolution, leur affinement qui a encore beaucoup à progresser, et d'autre part, leur mise en œuvre effective : la résistance au changement existe à tous les niveaux de responsabilité, niveaux multiples étant donné la grande complexité de fonctionnement du système éducatif. Il ne s'agit donc ni de la nier ni de la contourner en comptant uniquement avec les "convaincus" mais il s'agit plutôt d'intégrer ce phénomène sociologique à la conception de la politique éducative en responsabilisant à tous les niveaux, les acteurs et les utilisateurs du système éducatif, en les informant clairement sur les tenants et les aboutissants de telle ou telle option,

mesure, disposition..., en leur donnant les moyens structurels et fonctionnels - notamment par la responsabilisation instituée et par la formation - de participer à la construction de la réponse éducative adaptée à telle ou telle situation.

Sandra Nicholls

ESL PROVISION FOR ADULTS IN THE U.K.: SOME CURRENT CONCERNS

The writer describes how social, linguistic and cultural factors have informed the development of second language provision for adult immigrants in the U.K.

She discusses four areas of current concern:

- How to make provision more accessible
- How to ensure that courses and teaching methods are relevant
- How to develop appropriate in-service training programmes
- How to bridge the communication gap with the wider community

In conclusion she outlines two dilemmas which ESL teachers and students continue to face.

L'auteur décrit comment les facteurs sociaux, linguistiques et culturels ont donné sa forme au développement de l'apprentissage de la langue seconde pour les immigrants adultes au Royaume-Uni.

Elle distingue quatre domaines de première importance:

- Comment rendre l'apprentissage plus accessible
- Comment s'assurer que les cursus et les méthodes d'enseignement sont pertinents
- Comment développer des programmes de formation continue appropriés
- Comment combler le manque de communication entre les immigrants et le reste de la communauté

En conclusion, elle souligne les deux dilemmes rencontrés par les enseignants et les étudiants d'ESL.

Die Autorin beschreibt, wie die Entwicklung des Zweitsprachenerwerbs bei erwachsenen Migranten in Grossbritannien von sozialen, linguistischen und kulturellen Faktoren geprägt wird.

Sie diskutiert vier wichtige Fragen:

- Wie kann der Spracherwerb erleichtert werden;
- Wie kann sichergestellt werden, dass Sprachkurse und Unterrichtsmethoden für die Lerner geeignet sind;
- Wie können geeignete Übungsprogramme (*in-service training-programmes*) entwickelt werden;
- Wie kann der Kommunikationsrückstand der Migranten ausgeglichen werden.

Zum Schluss weist die Autorin auf zwei Probleme hin, mit denen sich ESL-Lehrer und Studenten weiterhin auseinandersetzen müssen.

BACKGROUND TO ESL PROVISION IN THE U.K.

Although there have long been English language classes available in the U.K., the development of specialised English as a Second Language (ESL) provision did not begin until the mid 1960s. This received a major impetus in the early 1970s with the arrival of the East African Asian refugees from Uganda.

Because of the decentralised nature of the English Education system, the main responsibility for the funding and organisation of tuition is in the hands of local education authorities. This means there may be wide regional variations in the extent and levels of local provision. Provision for adults has been, and continues to be, made most usually by the Adult and Further Education Service. Adult Education focuses mainly on non-vocational courses and Further Education concentrates on academic and vocational programmes. Additionally, in recent years, there has been a growing number of centrally funded initiatives. One of these was the establishment of the Industrial Language Training Service in the mid 1970s.(1) More recent initiatives have come through the Manpower Services Commission (MSC) and have been linked to unemployment. Finally, alongside central and local government provision, there have also been important contributions from community and voluntary organisations.

Despite these diverse means of making provision, however, it is possible to give a general overview of the main influences on the development of ESL teaching during this period.

OVERVIEW OF THE DEVELOPMENT OF ESL TO ADULTS

From the beginning the provision has reflected our responses to a changing range of social, cultural and economic factors, as well as our growing understanding of the place of linguistic minority communities within society at large.

When the first groups arrived, it was generally believed that, given time, they would integrate fairly easily. Language teaching was not a priority as it was believed that children, with some help, would pick it up at school, the men would learn it at work and that the only group that might need special help were the women at home. As a result a large number of local volunteer programmes were set up. Their main aim was to bridge the gap between the immigrant communities and the indigenous community by focusing on teaching social English to women, either at home or on community sites such as schools, clinics, etc.

(1) See David Green, 'Industrial Language Training' in this volume.

OVERALL PATTERN OF ESL PROVISION IN THE U.K.

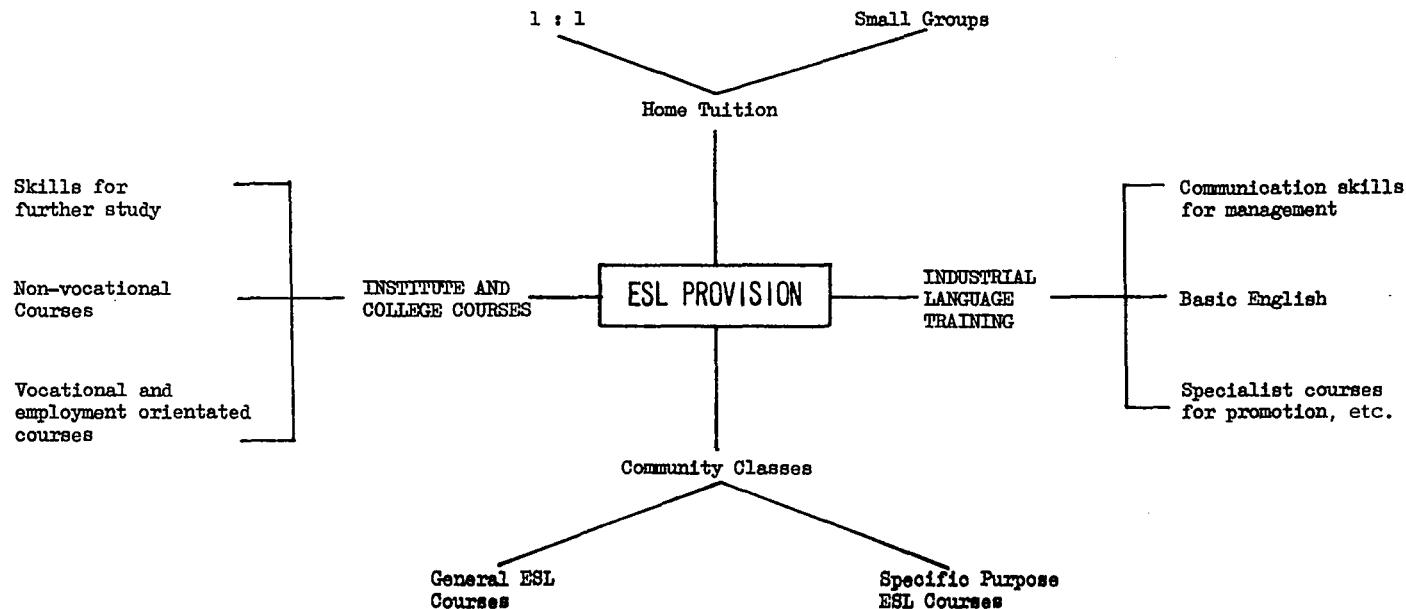


Fig. 1

The next stage underlined our increasing understanding that acquiring the language was more difficult and taking more time than had been expected. It was realised that a more systematic approach, aimed at building up language skills over a period of time, was necessary. There was also the need to differentiate more precisely language needs of particular groups, e.g. classes for pregnant women in ante-natal clinics, classes for workers in industry, specialist literacy provision for those not literate in their mother tongue, etc.

The focus at present tends to reflect the growing understanding that we are a culturally pluralist society and that (a) the diversity of linguistic, cultural and ethnic backgrounds should be respected and built on and (b) that the education service must be more flexible if it is to allow all members of all minorities equal training and education opportunities. A direct result of this is that while we still recognise the importance of learning English, we equally see the value of maintaining the mother tongue in terms of both cultural identity and as a resource in learning English or other skills. (2) At the same time, there is greater recognition of the responsibility of the English speaking community to take some initiative in bridging the cultural and communication gap from its side.

So from the outset social, linguistic and cultural factors have informed the development of our ESL programmes (see Fig. 1). It is only with this in mind that it is possible to examine in some detail the current concerns of ESL in Adult and Further Education and to outline some areas of development.

CURRENT CONCERN S IN ESL

1. Accessibility

This term covers a whole range of issues, from how inexperienced second language speakers can learn about appropriate courses locally, to ways in which those with more English and more complex needs can gain admission on to training courses or into further or higher education.

(i) The first classes that many second language speakers attend are run in the community by Adult Education. In setting up this community class provision we have established a number of significant priorities. Publicising provision cannot be through the conventional means usually adopted in adult education, such as prospectuses in libraries. Information

(2) See Arturo Tosi, 'The relationship between academic discussions, research findings and reforms in education. The case of "mother tongue teaching" to linguistic minority children in Britain' in this volume.

must be available at all the points of contact ethnic minority groups have with the wider community - schools, health clinics, community centres, etc., as well as within the various community groups themselves. Publicity must be available in minority languages and, where possible, use should be made of local radio and television programmes made for various minority groups. In areas fortunate enough to have them, ethnic minority fieldworkers have been invaluable in explaining and answering questions about an education system so often totally different from the one that immigrants and refugees have been familiar with.

Classes must also be timed appropriately and sited conveniently. This may mean setting up classes on sites that would be visited in the normal day-to-day routine - children's schools, mosques, temples etc. In some areas mobile classrooms have even been used. To increase the opportunities for parents with young children to learn English, creches must accompany at least some of the classes. Where it is very difficult for someone to leave home, either because of practical problems or because of cultural or psychological barriers, then a volunteer tutor should be available to teach English in the home.

These methods have all been extensively and successfully used to make provision. However, a study of those areas with good, comprehensive provision has underlined above all, the value of and need for full-time appointments - ESL organisers, ESL teachers, ethnic minority field workers, community interpreters. These work together to establish and maintain the network of contacts in the community, research needs and make provision appropriate and accessible (Council of Europe, 1983). Many areas of the U.K., however, cannot draw on such resources. As long as this remains true we shall continue to provide help nationally for only a minority of those who could benefit from it.
(NATESLA Survey, 1981).

- ii) Accessibility of provision for second language speakers with more English and more experience of the system depends less on their difficulties in English than on the impenetrability of the English Education system. This group includes recent school leavers; young people just arrived with either a complete secondary education or, as with many refugees, a seriously interrupted one; skilled workers who have had jobs in the U.K. but who are now redundant and looking for retraining; older recent arrivals with existing skills and qualifications which may well not be recognised in the U.K.

The response of the education service to all these categories has not always been encouraging. Government funded training courses take too little account of their needs; courses aimed at national business and technical qualifications largely ignore them; the national 'O' and 'A' level Examination Boards are only just beginning to recognise their existence. Finally, a large number of polytechnics and universities, while rejecting any of the qualifications second language speakers may have from outside the U.K., make little attempt to help them find alternative means of access, or when they are on courses, have done little to meet their special educational needs.

However, the picture is changing. The Manpower Services Commission does run a limited number of ESL Preparatory Courses for adults and is being pressured to fund special provision for 16-19 year olds and also to provide support on skills training courses (NATESLA 1982). Some colleges of further education have developed special foundation courses to prepare second language speakers for mainstream business, technical and academic courses and then continue to provide language support once students are on these courses. The Department of Education and Science is encouraging a range of Access courses into Higher Education, so that adults with no recognised formal qualifications can enter specific university or polytechnic degree courses. Unfortunately, there are still not enough of these, and there are very few which provide specialist support for second language speakers.

Finally, the major stumbling block remains in the U.K.'s narrow system of validation of qualifications gained overseas. This affects second language speakers in professional, technical and academic fields (NATESLA 1983).

2. Relevance

Another of our continuing concerns is to ensure that our courses and teaching methods are relevant to the perceived needs of our students. In organising provision and planning the content of courses, our starting point has always been the analysis of individual student need (Nicholls & Naish, 1981). However, needs change with the changing social and economic situation. In particular we have had to respond to the challenge of disproportionately high level of unemployment among second language speakers. To do this specialised courses for the long term unemployed and those recently redundant have been set up. In these we have accepted the importance not only of teaching job-seeking skills, but also of confronting the problems raised by long-term unemployment and extended enforced leisure.

Ways of Using Mother Tongue in the ESL Classroom

BY THE STUDENTS

- making direct translations
- comparing similar forms/roots
- comparing structure/word order in L1 and L2
- comparing forms and functions
- using L1/L2 dictionaries
- writing down sound in own script
- creating mnemonics
- using L1 reference sources
- comparing strategies in L1 and L2
- bringing in L1 materials
- checking comprehension with other students speaking same L1
- explaining linguistic/cultural differences

BY BILINGUAL TEACHERS

- explaining ESL methodology
- discussing ways of using L1 to acquire L2
- setting the context in class
- explaining new words, structures, etc
- discussing usage and appropriacy
- checking comprehension
- counselling students
- discussing needs and programme
- devising bilingual materials
- encouraging interpreting skills
- discussing cross-cultural issues
- using L1 materials e.g. minority language newspapers
- explaining phonological differences

BY MONOLINGUAL TEACHERS

- using materials/explanations written in L1
- encouraging students to make comparisons of L1 and L2
- discussing different usage of L1 and L2
- having a definite policy on using students' L1
- bringing bilingual teachers and other people into the classroom
- making use of bilingual worksheets etc
- providing students with information about the availability of L1 materials e.g. libraries
- taping students using own language, eg role plays
- learning as much as possible about the students' L1 and using that knowledge to draw comparisons

At the same time we have also tried to cope with the changing demands of the job market and have introduced re-training and upskilling courses. A particularly successful example of this is the Tower Hamlets Training Workshop whereby Bangladeshi workers in the East End of London's garment trade, are helped by skills teachers, plus ESL and bilingual teachers, to improve their job prospects. The workshop provides an excellent example of what can be achieved as a result of co-operation between local industry and local and central government (Henry S., 1982).

There are also courses to help young unemployed school leavers to improve their prospects. These emphasise work experience and skills training, as well as giving ESL, numeracy and literacy tuition. Sprinboard is an example of one such course (3). For the older age group there are Second Chance Courses funded by local education authorities and Preparatory courses funded by the MSC. They provide a foundation for further study and a way into new training and education opportunities. But the provision of all these courses varies nationally. One reason may be that they demand a new and more flexible attitude to support and funding.

Provision has also changed in non-vocational classes as we have begun to move away from a narrow focus on English and to take into account the wider needs of second language speakers - needs they have often expressed themselves as their confidence has grown. So linked-skills classes have been set up, with an ESL teacher working alongside a skills teacher. In this way second language speakers can increase their personal interests in areas such as dressmaking, motor vehicle maintenance, photography etc. From these courses it is hoped they will acquire enough confidence to move into mainstream provision (ILEA 1983).

Recognition of the value and relevance of the mother tongue has not only lead to the provision of community language and mother tongue maintenance classes, but it has also influenced the teaching of ESL (ILEA 1983). Where appropriate, monolingual classes may well now be taught by native speakers of the shared language, and teachers who do not share the students' mother tongue are learning how to use it as a resource in the classroom (see Fig. 2).

(3) See Eithne Nightingale, 'Community participation in the training and education provision of immigrant workers' in this volume.

ESL IN-SERVICE TRAINING PROGRAMME 1982/83

	TERM 1	TERM 2	TERM 3
GROUP A	ESL Foundation Course EFL/ESL Conversion Course	ESL Foundation Course EFL/ESL Conversion Course	RSA Initial Training Course EFL/ESL Conversion Course
GROUP B	The Use of Drama and Role Play in Developing Communication Skills Basic Literacy Skills Making use of the Students own language in the Classroom Designing materials for Mixed Level classes	The Use of Tape Recordings and the Media in Developing Listening Skills Developing Reading & Writing Skills Syllabus and Lesson Planning Designing materials for Independent Learning	The Use of Drama and Role Play in Developing Communication Skills Creative Writing in ESL The Place of Grammar in topic based and skills based syllabuses Designing Worksheets and Exercises
 Designing and Teaching Work Preparation Courses Linked-Skills Teaching in Further Education Developing Study Skills ESL Numeracy Assessment and Profiling in ESL
GROUP C	Language Learning in its Social Context	Language and Power	Discourse Analysis
GROUP D	Student Assessment and Course Evaluation Analysing Students needs in the context of race	Counselling in ESL Developing the Curriculum in the context of race	Co-operatives and Self-employment Selecting and Designing Materials in the Context of Race

R.S.A. Certificate in the Teaching of English to Adult Immigrants

Fig. 3

3. The continuing importance of in-service training

It is obvious that if we are to develop and disseminate a new understanding of the needs of second language speakers and new approaches to meeting these needs, then teacher training is essential. Our current concerns include: how best to organise team teaching in linked-skills classes; how both monolingual and bilingual teachers can use the students' mother tongue; how to develop appropriate discourse analysis for ESL teachers supporting subject teaching; how to build up advanced reading and writing skills; how to help very advanced students with their often highly specialised and sophisticated needs. We are also now more aware of our role as counsellors and the particular difficulties of that role in cross-cultural contexts.

Our local and national teacher-training structures has the responsibility for preparing teachers to meet the new demands. Local training for volunteers is available across the U.K. and there is a growing network of in-service-training for paid teachers (see Fig. 3).

In order to establish and maintain some national norms there is also widespread support for two nationally validated examinations. The Royal Society of Arts (RSA) Initial Certificate in Teaching English as a Second Language to Adults is a part-time 12-week course for less experienced teachers and experienced volunteers wishing to enter paid teaching. The RSA Certificate in the Teaching of English as a Second Language in Further, Adult and Continuing Education is a one year, part-time course for experienced teachers of ESL. The development of the latter examination is a good example of how we have had to evolve and change our approaches to meet changing needs. In the mid 1970s when the certificate was established, the emphasis was more on how and what to teach in community classes. Now, more provision is being made for second language speakers in further and higher education. Therefore, the skills needed to teach ESL Foundation courses, to provide study skills and to build up language support across the curriculum have been incorporated into the course syllabus.

The one year RSA Certificate comprises three modules: a written section, a practical teaching assessment and the production of materials. The teaching materials and the written tasks on a range of issues related to ESL have been invaluable in building up information and expertise in what is a comparatively new field. ESL teachers have always been able to draw on the body of general information about language teaching, but nothing existed of relevance to their specific needs in the classroom. The wealth of English as a Foreign Language (EFL) publications were only marginally useful because of the different assumptions about students on which EFL teaching is most often based: literacy in mother tongue, a level of secondary education, and a focus on English as a subject rather than as a means of access

into a new society, employment, education and training. This has meant that teachers have welcomed the production of materials much more relevant to their needs, and many of these materials have been published nationally, particularly through the National Extension College.

4. Bridging the Communication Gap

The final major concern arises from the recognition, already mentioned, that ours is a multi-cultural, multi-lingual society and that communication and understanding is a two way process. This means that responsibility does not lie solely with the second language speaker; the wider community also has its responsibility to learn about ethnic minority groups. The demand for courses on the language and background of various groups is increasing, and from a widening range of occupations such as health workers, local government officers, social workers, the police etc. There are also a number of more general courses in cross-cultural communication and racism awareness aimed at those working in the public sector and industry and commerce. The growth of these courses is encouraging and it is hoped to extend them.

CONCLUSION

Although as ESL teachers we feel there is still much to be done, we also recognise that we have learned a great deal and come a long way in the past decade. There are however two dilemmas that we continue to face.

The first is that we still have to fight constantly against our students being seen by the wider community as "problems". Their deficiency in English is often taken to indicate that they are deficient in all other aspects of their adult lives, particularly if they come from very different cultures and backgrounds from that of the U.K.

The second is our awareness that teaching English is often only a palliative, being the immediate and not always appropriate remedy for a complex range of social and economic problems. For example, despite having had up to two years English teaching, the majority of refugees from Vietnam are still unemployed. The blame for this is often put on their level of English, ignoring all the other factors at work - isolation, depression, refugee trauma, settlement into areas of high unemployment, racism.

Teachers of English as a Second Language can, therefore, never ignore the social, economic and cultural reality, which is the context in which their students are learning the English language.

REFERENCES

COUNCIL OF EUROPE, 1983, 'Case Study on Adult Education in the Inner London Education Authority', Hunter-Grundin E. & Kara-
giorges A.

HENRY S., 1982, 'Special Development Project April 1981-May 1982, Final Report on Tower Hamlets Training Forum', ALBSU.

ILEA, 1983, Mother Tongue and ESL, ESL Issues 1, ESL Publishing Group, ILEA Language and Literacy Unit. Available from ILEA LLU, see list of addresses, below.

ILEA, 1983, Linked Skills: A Handbook for Skills and ESL Tutors, ILEA Linked Skills Working Party, National Extension College, 1983. Available from NEC, see list of addresses, below.

NATESLA, 1981, National Association for Teaching English as a Second Language to Adults, Survey. Available from NATESLA, see list of addresses, below.

NATESLA, 1983, An Adult Training Strategy and the Needs of English as a Second Language Speakers, NATESLA

NATESLA, 1982, ESL for 16-19s: NATESLA Occasional Paper 2, NATESLA

NICHOLLS AND NAISH, 1981, Teaching English as a Second Language Nicholls S. and Naish J., B.B.C., 1981.

Hans Barkowski

INTERKULTURELLES LERNEN ODER DIE MAUER IM EIGENEN KOPF - ÜBERLEGUNGEN
NACH EINEM JAHRZEHNT DFAA*-ARBEIT

The author describes four fundamental attitudes which determine the way in which Germans view foreigners living in the Federal Republic:

They see them as deficient in social and life skills (Welfare Attitude). They believe that they (Germans) determine what is acceptable behaviour and that foreigners should try and fit in with this (Colonialist Attitude). Foreigners, it is thought, will be outsiders for ever (Alienation). Finally, most Germans accept without criticism, the role played by institutions such as the department of Social Security, and all the regulations relating to foreigners, when these are in fact open to criticism (Lack of Objectivity).

Such attitudes severely hinder the creation of any mutually trusting relationship between people of different origins, and / or Mother Tongues.

L'auteur décrit quatre attitudes fondamentales qui déterminent les relations entre les Allemands et les étrangers vivant en RFA:

Ils leur trouvent des manques dans le domaine des compétences sociales (comportement d'assistance). Ils pensent avoir à déterminer les normes de comportement auxquelles les étrangers doivent essayer de s'adapter (comportement colonialiste). Pour eux, les étrangers restent pour toujours des étrangers (absence d'esprit d'intégration). Finalement, les institutions et les règlements pour les étrangers, comme l'Aide Sociale, ont beau être fort critiqués, ils sont tout de même acceptés (absence de recul critique).

Sur ces bases, il est impossible de créer une relation égalitaire entre des gens d'origines et / ou de langues maternelles différentes.

* DFAA: Deutsch für ausländische Arbeitnehmer

Der Autor beschreibt vier Grundhaltungen, die die Beziehungen der Deutschen zu in der Bundesrepublik lebenden Ausländern bestimmen:

Nach diesen Haltungen haben die Ausländer Defizite hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen, was das Leben in der BRD angeht (Fürsorgehaltung), setzen die Deutschen die Normen und haben sich die Ausländer anzupassen (koloniale Haltung), werden die Ausländer ständig als Ausländer angesehen (Ausländerdenken) und werden stark kritisierte Institutionen und Regelungen wie z.B. die "Sozialfürsorge" für Ausländer unkritisiert akzeptiert (Distanzverluste).

Auf dieser Basis kann keine gleichberechtigte Beziehung zwischen Menschen verschiedener Herkunft und / oder Muttersprachen geschaffen werden.

(Auszug aus einem gleichnamigen Manuskript, das demnächst bei der "Burgbücherei Schneider" erscheint).

Wenn es darum geht, von Zeit zu Zeit die eigenen Aktivitäten danach zu befragen, was sie im Sinne langfristiger Zielsetzungen wirklich wert sind, so scheint mir als DfaA-Menschen der derzeitige Zeitpunkt, wo für DfaA kaum noch grundlegende Veränderungen zu erwarten sind; in zweierlei Hinsicht passend. Zum einen ist so etwas wie eine Bilanz zu ziehen, was die ausländerpolitischen Implikationen der DfaA-Arbeit der letzten 10 - 12 Jahre angeht, zum anderen ist es nötig, sich die Frage zu stellen, wieweit die darin aufgenommenen Einstellungen für die Weiterarbeit "im Ausländerbereich" zukunftstragend oder revisionsbedürftig sind. Es ist kein Zufall, daß mir die Idee, so vorzugehen in diesem Aufsatz, im Zusammenhang mit einem neuen Schlagwort der pädagogischen "Ausländerzene" in den Sinn kommt, dem der "interkulturellen Erziehung". Est ist nicht schwer, sich darunter etwas ungenaues Schönes vorzustellen, etwas Schmelztiegelhaftes und Gleichberechtigtes, aber wie es konkret gemacht werden sollte, darüber herrscht Ratlosigkeit. Möglicherweise läßt sich ja aus der Geschichte der Ausländerarbeit heraus etwas dazu lernen. Ich will es wenigstens einmal für den mir beruflich und privat verfügbaren Ausschnitt versuchen.

Die Frage danach, was eine Beziehung zwischen Ausländern und Deutschen "interkulturell" macht, ist eine Frage nach Nähe und Distanz, nach Hierarchie und Gleichberechtigung, nach Gering(er)schätzung und Achtung und ihren Anteilen in dieser Beziehung auf beiden Seiten, der deutschen wie der ausländischen. Wie steht es damit in der "Ausländerarbeit"?

Nach meiner Einschätzung ist diese Arbeit bislang weitgehend von vier - wohl eher unreflektierten - Grundhaltungen geprägt.

Im folgenden soll uns die Diskussion dieser Grundhaltungen beschäftigen und womöglich auf der Suche nach einem Verständnis von interkulturellem, multiethnischem Denken weiterbringen.

Grundhaltung 1:

Ausländer haben ausländerspezifische Defizite hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen, was das Leben in der BRD/Berlin (West) angeht; diese zu verringern, möglichst zu beseitigen, ist das Hauptziel der Ausländerarbeit. Ich werde dies im folgenden "Fürsorgehaltung" nennen.

Grundhaltung 2:

Es sind in erster Linie die Ausländer, die lernen müssen, um mit uns, den Deutschen, zu leben; demgegenüber spielt die Überlegung, was wir Deutsche zu lernen hätten, um mit Aus-

ländern zu leben, keine oder doch nur eine sehr untergeordnete Rolle. Der Ausländer ist der Lerner, die Lernziele werden von der Wirklichkeit der deutschen Gesellschaft ausgehend festgelegt. Ich werde dies im folgenden - mit Ulrike Harnisch(1) - die "koloniale Haltung" nennen.

Grundhaltung 3:

Ausländer werden als Ausländer gesehen, nicht als Mitglieder einer Gesellschaft, in der Menschen verschiedener Muttersprache leben. Unter diesem Blickwinkel ist alles, was Deutsche in unserer Gesellschaft tun/fordern/denken usw. der Normalfall, und was Ausländer tun/fordern/denken die Abweichung. Der Meldung "Türke ersticht Freundin" steht bekanntlich keine Meldung "Deutscher ersticht Freundin" gegenüber. Ich werde diese Grundhaltung im folgenden "Ausländerdenken" nennen.

Grundhaltung 4:

Merkwürdigerweise werden in den Ansprüchen der Ausländerarbeit viele kritische Positionen gegenüber der deutschen Gesellschaft und allgemeine politisch-soziale Kenntnisse - häufig unbemerkt - aufgegeben. So werden z.B. im Zuge der Bemühungen, Ausländern "Chancengleichheit" zu gewähren, etwa in der Schul- und Berufsausbildung, die Inhalte dieser Schul- und Berufsausbildung, die eben noch im Feuer der Kritik standen, nicht mehr in Frage gestellt, sondern bilden den Zielpunkt der kompensatorischen Arbeit, werden zur akzeptierten Leistungsnorm. Für viele andere sozialen Bereiche und Bewußtseinsinhalte ist ähnliches festzustellen. Diese Einstellungsverschiebungen möchte ich unter dem Stichwort "Distanzverluste" besprechen.

Ich will nun auf diese Grundhaltungen näher eingehen und zu beschreiben versuchen, wie sie unser Denken und unsere Praxis beeinflussen - je einzeln und in ihrer geballten Wirksamkeit als Bausteine einer "Einstellung in der Ausländerfrage". Und ich will danach zu klären versuchen, was an die Stelle dieser Grundhaltungen treten müßte, wenn interkulturelles Denken und multiethnisches Miteinanderleben eine Chance erhalten sollen.

(1) So in Gesprächen im Zusammenhang mit der Herausgabe der Reihe "Lernen mit Ausländern" (Scriptor-Verlag).

1. Die "Fürsorgehaltung"

Charakteristisch für ein Fürsorgeverhältnis ist,
 - daß ein Mangel konstatiert wird, dem begegnet werden soll und
 - daß eine Hierarchie gesetzt ist zwischen dem Fürsorge-Empfänger
 und dem Fürsorge-Leistenden.

In der Regel gibt es gesellschaftliche, meist staatlicherseits beschriebene Normen, die festlegen, in welchen Fällen wieviel an Fürsorge zugestanden wird bzw. nötig ist.

Von diesem Fürsorgeverhältnis hat die Ausländerarbeit viel. So wenig wie in der Fürsorge sind es in der Regel die Betroffenen selbst, die bestimmen würden, was ihnen fehlt, was sie gerne hätten, und wie eine Unterstützung, falls gewünscht, aussehen sollte. In der Regel legen dies Deutsche fest. Sie mögen dies mit den besten Absichten und auf einem noch so entwickelten Bewußtseinsstand tun, sie mögen im Idealfall sogar die Muttersprache ihrer "Klienten" sprechen und deren Land und Geschichte kennen, - und die Anzahl der so Qualifizierten steigt stetig - erhalten bleibt in jedem Fall, daß sie bei aller erreichbaren Nähe das Lebensschicksal ihrer Klienten zumindest in der Hinsicht nicht teilen, die mit deren Herkunft, heimatbezogenen Lebensplänen und dem "Ausländer-Sein" zusammenhängt. Dies hat zur Folge, daß Entscheidungen darüber, welche Mängel grundlegend sind und welchen vorrangig Unterstützung zukommen sollte, und schließlich auch wie das geschehen könnte, letztlich von Deutschen bedacht, begründet, erarbeitet und häufig auch durchgeführt werden. Die darin bereits ausgedrückte Distanz zwischen Ausländern und Ausländerarbeitern verstärkt sich zwangsläufig durch das Verhältnis von Geben und Nehmen in ihren Beziehungen sowie durch die gesellschaftliche Stellung des Deutschen als "Fürsorge-Funktionär". In den Beziehungen zwischen deutschen Lehrern, Sozialarbeitern, Wissenschaftlern usw. und ausländischen Lehrern, Eltern, Arbeitern usw. sind die Deutschen immer "oben" - Zuwender, Entscheidungsträger usw. - die Ausländer "unten" - die, die etwas wollen, nicht können, bedürftig oder abhängig sind. So jedenfalls erfahren es Ausländer, häufig auch dann noch, wenn solche Beziehungen in außerberufliche, freundschaftliche übergehen. Dies alles gilt natürlich noch potenziert, wenn man den Blickwinkel des "Ausländerarbeiters" verläßt und den der veröffentlichten Meinung einnimmt. Soweit Ausländer in den deutschen Medien nicht unbeachtet bleiben oder auf diskriminierende Weise für reißerische Sensationsaufmacher herhalten müssen (s. "Türke ersticht Freundin"), erscheinen sie als Personen, um die man sich ständig kümmern muß, weil sie Probleme haben oder machen - der typische Fürsorgefall. Sie können nicht genug und/oder nicht richtig Deutsch; sie ballen sich in Wohngebieten; sie haben zu viele Kinder, für die man Kitas, Schulen und pädagogische Sondermaßnahmen braucht; ihre Jugendlichen partizipieren über Gebühr an der Jugendarbeits-

losigkeit und ticken als Zeitbombe; sie unterhalten linke und rechte Vereine, die sich bekriegen - und um all das müssen wir (Deutsche) uns kümmern, als hätten wir nicht genug eigene (!) Sorgen. Auch hier: die deutschen Sorgen (= die der Deutschen), das ist das Normale, die der Ausländer gehören nicht dazu, sondern kommen noch dazu.

Im Zuge solcher Berichterstattung, die außer den Problemen nur noch Kunst und Folklore referiert, wird der Ausländer im deutschen Kopf zum Problemausländer und die bloße A n w e s e n - h e i t der Ausländer schon zum Ausländer p r o b l e m. Ein Heer potentieller Fürsorge-Bedürftiger, wer hat sich das schon hergewünscht oder könnte sich darüber freuen?

Damit hat die Fürsorgehaltung zwei Gesichter:

- das f r e u n d l i c h e Helfer-Gesicht, das gleichwohl Hierarchie- und Distanz immer erneut herstellt und nur selten überbrücken kann
- das m ü r r i s c h e Helfer-Gesicht, das die Verdrossenheit darüber ausdrückt, "daß es mit den Ausländern ständig nur Probleme gibt".

2. Die "koloniale Haltung"

Fürsorgehaltung und koloniale Haltung gehören eng zusammen. Gilt die Fürsorgehaltung dem Abbau von "Problemen", die Ausländer haben oder machen, so setzt die koloniale Haltung die Normen, an denen gemessen wird, wann etwas problematisch ist, aber auch, wie die "Maßnahmen" aussehen und wohin sie führen sollen, die dagegen zu ergreifen oder zu empfehlen sind. Die Normen sind in der Regel deutsche Normen, die Ziele und "Maßnahmen" werden von deutschen Interessen und Einschätzungen her formuliert. Wie schon in der Rollenverteilung bei der "Fürsorge", ist auch hier eine klare Hierarchie der in Kontakt tretenden bzw. geratenden Menschen und Kulturen anzutreffen: die deutsche Kultur ist dominant, von ihr geht der Sog aus.

Zunächst einmal scheint das nur natürlich: wenn wir uns z.B. die deutsche Gesellschaft als einen vergleichsweise großen Planeten vorstellen und die türkische Migrantengesellschaft als das abgesplitterte und vergleichsweise kleine Teilstück eines anderen großen Planeten, und wenn wir uns weiter vorstellen, dieser kleine Planetoid gerät in das Gravitationsfeld des Planeten "deutsche Gesellschaft", so gilt jedenfalls für planetare, naturgesetzliche Verhältnisse, daß man für den kleinen Planeten nichts mehr tun kann; er stürztrettungslos und zwangsläufig in den großen und wird ein Teil von ihm.

Himmelskörper haben dazu keine Alternative. Gesellschaften hingegen wohl; so könnte eine große Gesellschaft Gefallen fin-

den an den Eigenheiten einer kleinen, diese schützen und einiges übernehmen wollen, sich selber dabei verändern, wie sich auch der kleinere verändern mag, und all dies ohne Zwang und Normendiktat. Die koloniale Haltung beinhaltet all dies nicht oder nur in mehr oder weniger kümmerlichen Resten. Dies sei erläutert. Ausgangspunkt der kolonialen Haltung ist eine Sichtweise, in der bei einem Kontakt von Menschen verschiedener Herkunft und Kultur nur einer der kontaktierenden Kulturen der Status zugestanden ist, Normen zu setzen, während die andere(n) in dieser Hinsicht als nicht gleichberechtigt angesehen werden. Bei dieser Sichtweise ist die Fragestellung immer: wie lassen sich die Ausländer in die deutsche Gesellschaft integrieren? Was ist zu tun, damit sie unsere Schulen/Ausbildungseinrichtungen/betriebliche Anforderungen usw. bewältigen können?

Dagegen ist die Fragestellung nicht: wie müssen Schulen/Ausbildungseinrichtungen/betriebliche Strukturen gestaltet werden, um Menschen verschiedener Muttersprachen das Miteinanderleben, Lernen und Arbeiten nahezubringen und positive Entwicklungen dieses Miteinanders zu fördern, und zwar in einer Weise, in der die kontaktierenden Kulturen in einen gleichberechtigten und von gegenseitiger Achtung geprägten Austausch miteinander treten?

Während ich dies schreibe, ist mir sehr bewußt, daß eine in dieser Weise multiethnisch argumentierende Gesellschaftsethik in unseren deutschen Köpfen wohl auch da kaum anzutreffen ist, wo ausländerfreundliche Positionen und Solidarität mit Ausländerproblemen die Haltung bestimmen. Wenn ich an meine eigene Berufspraxis und die vieler Kollegen denke, so mögen die beruflichen Scheuklappen nicht wenig dazu beigetragen haben, daß wir eine im echten Sinne interkulturelle Einstellung nur sehr zögernd und spät – in meinem Fall: nach 11 (!) Jahren einschlägiger Arbeit – anfangen zu entwickeln, von wohlfeilen verbalen Bekundungen einmal abgesehen. Wer seine berufliche Existenz damit verknüpft hat, den hier lebenden Ausländern und ihren Kindern die deutsche Sprache nahezubringen, als Lehrer, Didaktiker, Materialproduzent tätig ist und damit implizit eine der wichtigsten Aufgaben von Kolonisation wahrnimmt, sich darin von allen Seiten behindert und nicht selten auch von den "Lernern" enttäuscht erlebt und um Verbesserungen kämpft, wird vielleicht besonders leicht "auf einem Auge blind", zumal die Forderung nach einer gleichberechtigten Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen Miteinander – und auf der sprachlichen Seite wäre dies wohl eine tendenzielle Forderung interkultureller Ansätze, die von der kolonialen Haltung abrücken wollen – zu keinem Zeitpunkt realistisch erschien und erscheint.

Um naheliegende Mißverständnisse auszuräumen: ich denke auch jetzt noch, daß es sinnvoll ist, daß die nicht-Deutsch-sprechenden Teile unserer Bevölkerung Deutsch können und man viel

- viel mehr als derzeit - dafür tut, daß ihnen dies auf jede erdenkliche Weise, auch durch didaktische Detailarbeiten, erleichtert wird, aber solche Bemühungen allein haben mit interkulturellen Wertsetzungen nichts zu tun, eher - wie ausgeführt - im Gegenteil.

Diese Kritik trifft - mit graduellen Abweichungen - auch sämtliche mir bekannten Ansätze zu ausländerpädagogischen Studiengängen und Weiterbildungsangeboten. Auch wo sie in bester Absicht interkulturell konzipiert sind, dominieren Lernziele, die auf Integration der Ausländer in die deutsche Gesellschaft abzielen, trotz - oder wegen? - (Herkunfts)landeskundlicher Inhalte, obligatorischen Türkischkursen und der vielbeschworenen Ausländeridentität - was immer das sein mag - die zu schützen sei. Das Mühen um ein Verständnis der Türken als Türken, transportiert über eine Beschäftigung mit den Herkunftsländern, und das Interesse an der Bewahrung dieser türkischen Identität können schließlich auch als ein Versuch gewertet werden, Distanz zu wahren bzw. eigene Fremdheitsgefühle im Kontakt mit Ausländern zu rationalisieren. Jedenfalls ist es vom besser-Verstehen im intellektuellen Sinne zum sich-besser-Verstehen im emotionalen Sinn ein weiter Weg und ein noch weiterer von dorthin zu einem positiven multiethnischen Miteinander. Gerade, daß in den angesprochenen Studiengängen und Weiterbildungsangeboten die Migrantenexistenz und das Zusammenleben von Menschen verschiedener Herkunft, Erfahrungen und Muttersprachen eben nicht im Mittelpunkt stehen, und den zentralen Fragen nach den Möglichkeiten interkulturellen Zusammenlebens damit ausgewichen wird, sollte gegenüber den raschen Bekennissen zu einem interkulturellen Ansatz, wie sie unter Freunden und Kollegen seit einiger Zeit in inflationärer Weise anzutreffen sind, nachdenklich machen. Es scheint mir nötig, das eigene Denken und Handeln in dieser Frage noch einmal gründlich zu überprüfen. Es gibt nicht nur eine tendenziell rassistische Form der kolonialen Haltung, in der die Ausländer tatsächlich als primitivere Menschen aus einem unterentwickelten Land gelten, die von uns, den Deutschen, nur lernen können, sondern es gibt auch die fortschrittliche Variante, dergemäß politische Solidarität, einige Kenntnisse von Land und Sprache, sozialarbeiterische Hilfeleistungen und nachbarschaftliche Nähe fälschlicherweise schon mit interkulturellem Bewußtsein identifiziert werden, während man doch tatsächlich noch dahin unterwegs ist und weiterhin in Gefahr, falsche Wege zu gehen. Wer aus linkem Engagement alles dafür tut, daß möglichst viele türkische Schüler möglichst gute Abschlüsse in deutschen Regelklassen erreichen, oder daß ein türkischer Arbeiter - auf Deutsch - fehlerfreie Briefe schreiben und Elternbriefe der Schule lesen kann, oder daß eine türkische Jugendgruppe ost-anatolische Hochzeitstänze zur Aufführung bringt, oder wer dafür sorgt, daß die türkische Schauspielerin eine Aufenthalts-erlaubnis bekommt und der türkische Maler ein Atelier-Stipendium, wer all dies tut, aber auch nur dies, der ist sicher

ein Ausländerfreund - vielleicht aber einer mit einer dennoch kolonialen Haltung.

Als Faustregel zur Selbst- und Fremdeinschätzung "interkultureller Aktivitäten und Haltungen mag folgende Überlegung dienen: immer, wenn das caritative und patronale Moment - die Anteilnahme und Helferrolle also - die eigene Betroffenheit überwiegt, ist Vorsicht geboten: es hat Zeiten gegeben, da haben "Damen der besseren Gesellschaft" für afrikanische Kinder in den Kolonien Wintersocken gestrickt..."

3. Das "Ausländerdenken"

Mit dem Begriff "Ausländerdenken" ist zunächst nichts weiter gemeint, als daß Ausländer in unserem Denken ständig und allem Anschein nach unbefristet - vom Zeitpunkt ihres Kommens bis an ihr Lebensende - als Ausländer gesehen und eingruppiert werden. Dies sichert die Grundannahme, daß wir in einer deutschen Gesellschaft leben, in der sich vorübergehend Ausländer aufhalten. Gegen jede Realität - lange Aufenthaltsdauer, fehlende Rückkehrmöglichkeiten, existenzielle Verankerung - wird ihnen der Inländer-Status, der nicht mit Staatsbürgerschaft zu verwechseln ist, verweigert. Seinen staatlichen Ausdruck findet das Ausländerdenken in der Anwendung des Ausländerrechts auf diese Inländer-Ausländer in der anhaltenden Verweigerung jeglichen Wahlrechts und in dem verordneten Selbstverständnis, kein Einwandererland zu sein. Die umfassende politische Bedeutung des Ausländerdenkens zeigt sich in "Ausländerausschüssen", "Ausländerbeiräten", "Ausländerbeauftragten" oder in Sprachregelungen wie "Ausländerprobleme", "Ausländerviertel", "Ausländerkinder" usw. Dies alles ist bekannt. Entscheidend und folgenschwer dabei ist nicht der Hinweis, den diese Institutionsbezeichnungen und Sprachregelungen auf die nicht-deutsche Herkunft bzw. Abkunft enthält, sondern die damit vollzogene Abtrennung von Bevölkerungsgruppen in gesellschaftlichem Bewußtsein und politischem Handeln.

Das Ausländerdenken bewirkt, daß unser Denken dualistisch verfährt; dualistisch, weil wir die Aufteilung - hier Deutsche, da Ausländer - im eigenen Kopf auf diese Weise ständig bekraftigen und damit eine Entwicklung hin zu einer Perspektive erschwert wird, in der die Mitglieder einer Gesellschaft, unabhängig von ihrer Herkunft und Abkunft, ihren Besonderheiten und Muttersprachen, als Einheit gesehen werden, deren gemeinsames und individuelles Leben zu gestalten ist. Wie bei der kolonialen Haltung, so sind auch beim Ausländerdenken die Grade und Inhalte seines Auftretens je nach Einsicht, Aufgeklärtheit, persönlicher Erfahrung und politischem Standort sicher sehr verschieden. Trotzdem haben die schon zitierte, offen diskriminierende Pressemitteilung: "Türke ersticht Freundin" und Formulierungen wie "ein türkischer Kollege an meiner Schule"

eine Gemeinsamkeit, "die Mauer in deinem Kopf"(2), auch wenn man über die eine freundlich rüberguckt, während die andere - interessengesteuert - von Hass, Dummheit und Borniertheit weiter aufgeschichtet wird. Dies sind fundamentale Unterschiede, die ich nicht nivellieren will. Das Erstaunliche am "fortschrittlichen Ausländerdenken" ist einfach nur, daß es existiert, obwohl sein trennender Inhalt längst begriffen ist, und die Internationalität der zentralen menschlichen Werte und politischen Begriffe wie Freiheit, Gleichheit, Frieden, Gerechtigkeit und Widerstand gegen Unterdrückung vielfach beschworen wird. Da ist im privaten Kopf offensichtlich noch einiges aufzuräumen, bevor wir uns als Mitglieder einer Gesellschaft mit Bevölkerungsgruppen verschiedener Muttersprachen verstehen.

4. "Distanzverluste"

Fraglos sind wir in der erkennenden und wertenden Durchdringung der gesellschaftlichen Wirklichkeit - verglichen etwa mit dem Durchschnittsbürger des vorigen Jahrhunderts - einigermaßen vorangekommen. Unser Denken wird dabei nicht unwe sentlich bestimmt von Kenntnissen über soziale, politische, ökonomische und psychologische Zusammenhänge. Dies ermöglicht unter anderem die kritische Wertung gesellschaftlicher Entwicklungen und Institutionen, macht uns fähig, Urteile abzugeben über die soziale Gerechtigkeit im Wirtschaftsleben, über soziale Differenzierungen in unserem Gesellschaftssystem und deren ethisch-moralische Qualität, über Effektivität und Menschenfreundlichkeit von Schulsystemen und Lernorganisation und vieles andere.

Diese Kenntnisse beinhalten ferner, welche Bedeutung das Kleinkindalter, überhaupt die individuelle Sozialisation für eine gerechte und verständnisvolle Beurteilung und Behandlung jeder einzelnen Person haben, wie sich depressive oder hysterische Persönlichkeitsstrukturen herleiten usw.

Viele von uns haben in Parteien und politischen Organisationen mitgearbeitet, sich selbst einer Psychotherapie unterzogen, Bildungsberichte kritisch hinterfragt, Schulmodelle angegriffen, Schulbücher verrissen, Bildungsziele grundlegend in Zweifel gezogen. Der Effekt: eine kritische, z.T. distanzierte Haltung gegenüber der eigenen Gesellschaft; eine grundlegende und nicht schlecht fundierte Fähigkeit zur Kritik von gesellschaftlichem und privatem Sein. Vieles davon wird merkwürdigerweise im Zuge der Ausländerarbeit suspendiert.

(2) Liedtitel der türkischen (!) Rockgruppe "Kobra".

Wenn ich diese Erscheinung "Distanzverluste" nenne, so will ich damit ausdrücken, daß dies nicht durchgängig so ist, sondern nur bestimmte Ausschnitte der Wahrnehmung betrifft; ich will ferner ausdrücken, daß dabei etwas verlorengeht, was einen Verlust nach sich zieht; der bedauerlich ist und Folgen hat; ich will schließlich ausdrücken, daß man so nahe an Dinge heranrückt, daß man nichts mehr sieht, also den nötigen Abstand nicht wahrt, und daß man dies tut, weil man eine Nähe, die man verloren hat, wiedergewinnen will, indem man sich in naive, kindliche Zustände zurückversetzt - Distanzverlust als Distanzlosigkeit des Heimkindes - auf der Suche nach dem verlorenen Glück (3)...

Diese Distanzverluste betreffen vor allem zwei Bereiche:

- Die Fähigkeit, das Bildungssystem und die Sozialfürsorge unserer Gesellschaft realistisch und kritisch zu sehen und entsprechend zu handeln - was wir außerhalb der Ausländerarbeit durchaus vermögen.
- Die Fähigkeit, die Herkunftsländer unserer "Klienten" und diese selbst so kritisch und differenziert wahrzunehmen und zu interpretieren, wie wir dies mit unserer Gesellschaft und unseren Landsleuten zu tun gelernt haben.

Dies sei erläutert, konkretisiert:

*Im deutschen Kontext konstatieren wir das Scheitern der Volkshochschulen als Stätten der Arbeiterbildung - für die Ausländerarbeit werden sie wiederentdeckt, als würde man nichts über die Problematik entfremdeter, aus dem Alltagsleben entfernter und schulähnlicher Lernprozesse für Arbeiter-Erachsene.

*Das deutsche Schulsystem und seine Abschlüsse unter die Lupe nehmend, erklären wir die Hauptschule zur Sackgasse und bemühen uns im selben Atemzug darum, die Zahl der Hauptschulabschlüsse bei ausländischen Jugendlichen zu steigern.

*Im Lehrlingsbereich wird jahrelang um die Steigerung der Ausbildungsquoten gekämpft; für ausländische Jugendliche dagegen werden katastrophale Ausbildungssituationen im Bereich der MBSE (4)-Kurse akzeptiert, und jeder noch so miese Lehrlingsplatz wird als großer sozialarbeiterischer Erfolg gefeiert.

(3) Titel des gleichnamigen Buches von J. Liedloff.

(4) Maßnahmen zur beruflichen und sozialen Eingliederung.

*Die schulischen Rahmenpläne, die steigenden Anforderungen an das Faktenwissen, der über NC-Fächer an den Universitäten provozierte Konkurrenzdruck, der Schulstreß, die Pseudo-Chancengleichheit im System der Gesamtschule - all dies wird zu Recht angegriffen und kritisiert, das dahinterstehende Menschenbild abgelehnt, während gleichzeitig nichts als größerer Erfolg gilt, als ausländische Schüler dahin zu bringen, bei alledem erfolgreich mittun zu können.

Die Reihe der Beispiele ließe sich fortsetzen. Der Verdacht liegt nahe, daß die Arbeit mit und für Ausländer ein Medium ist, in dem wir versuchen, die Resignation über unser Scheitern bei der Veränderung der deutschen Gesellschaft zu verdrängen und gleichzeitig - natürlich unbewußt - unserer Sehnsucht nach einer Gesellschaft, mit der man sich identifizieren kann, einen - wenn auch sehr bescheidenen - Platz verschaffen, wobei wir in einigen Fällen auch noch verdrängen, daß bestimmte Bildungseinrichtungen und -ziele eigentlich ablehnen sind. Eben diese Bildungseinrichtungen und -ziele versetzen wir damit gewissermaßen zurück in den Stand der Unschuld und stürzen uns dann mit Eifer in kompensatorische Erziehungsprozesse, jagen erneut der Herstellung einer Chancengleichheit - nur diesmal: für Ausländer - hinterher, von der wir doch sehr genau wissen, daß sie in unserer Gesellschaft gar nicht möglich ist, selbst unter Deutschen nicht.

Diese Mischung aus V e r d r ä n g u n g der als schlecht erkannten Realität, R e s i g n a t i o n hinsichtlich ihrer Veränderbarkeit und S e h n s u c h t nach intakten und Identität stiftenden gesellschaftlichen Lebensverhältnissen, verbunden mit dem Z w a n g z u r S i n n g e - b u n g , was die je eigene Lebenstätigkeit betrifft, läßt sich m.E. auch in unserem Umgang mit Ausländern und den Ländern ihrer Herkunft auffinden.

Zunächst einmal ist auffällig, daß sich Realität und Wunschkvorstellungen in unserem Bild von "den Türken" und "der Türkei" vielfältig mischen und übereinanderschieben, und daß wir dieser Tatsache zwar rational beikommen könnten, aber gar nicht wollen, sondern vermutlich unwillig bis aggressiv reagieren würden, wollte jemand versuchen, die darin verborgenen Mechanismen aufzudecken. Mir geht es in diesem Moment, wo ich das hier schreibe, nicht viel anders, doch glaube ich, keine andere Wahl zu haben, als gewisse selbstbetrügerische Manipulationen aufzugeben, wenn ich meine emotionale Bereitschaft zu einem multietnischen Miteinander auf eine realistische Grundlage stellen will.

Meine Leitfragen:

- Welche Distanzverluste sind zu registrieren?
- Welches Bild von "den Türken" und "der Türkei" entsteht im

Gefolge solcher Distanzverluste?

- Welche Bedürfnisse steuern dieses Verfahren der Bewußtseinsmanipulation, woher kommen sie, und warum müssen sie auf so komplizierte Weise scheinbefriedigt werden?

Mir ist klar, daß dss Bild, das ich im folgenden entwerfen werde, auf Interpretationen beruht und vorerst nicht mehr ist als eine Hypothese, ein Diskussionsangebot - ein Versuch, mir selbst über Erfahrungen, die ich mit mir und vielen Kollegen und Freunden gemacht und ausgetauscht habe, etwas mehr Klarheit zu verschaffen. Hier also mein Entwurf:

Die hier lebenden ausländischen Arbeiter aus den südlichen Entsendeländern, vor allem die aus Griechenland und der Türkei, aber auch die Spanier und Portugiesen (5), interessieren uns mehr als Vertreter ihrer Länder und weniger in ihrem Arbeitsmigrantenschicksal. Die Tatsache, daß der Arbeitsmigrant-Türke nicht identisch ist mit dem Türke-Türken, ist uns natürlich bekannt und bestimmt unsere Kopf-Gespräche und ggf. unser ausländerpolitisches Engagement. Psychisch dagegen wird dieser Umstand verdrängt, in unserer Psyche sind der Arbeitsmigrant-Türke und der Türke-Türke eine Person. Dieser Türke ist der Türke unserer Sehnsucht. Der Türke unserer Sehnsucht ist der Deutsche unserer Sehnsucht. Er ist der Zipfel eines Einwohners des verlorenen Paradieses. Dieser Türke-Deutsche ist der Mensch, wie ihn "mensch" sich vorstellt: er lebt in einer Großfamilie in einem agrarischen Land, wo man von dem lebt, was man selbst anbaut und erntet, ohne es zwischendurch zu vergiften. Wo es bescheiden zugeht, aber jeder genug hat. Und auch noch genug, um dem Fremden ein Bett zu geben und ihn zu bewirten. Die Großfamilie bietet Schutz und Geborgenheit, Wärme und Solidarität.

Als politisches Traumbild - mitunter alternativ, meist ergänzend - kommen Phantasien hinzu über die urwüchsige Kraft und Volksverbundenheit türkischer Oppositioneller, die - vielleicht schon jetzt im Untergrund, aber doch sicher irgendwann einmal - das große Bündnis knüpfen werden, das in Deutschland seit den Bauernkriegen nie mehr zustande kam.

Natürlich ist niemand so naiv, zu d e n k e n, daß die Türkei dieses Land ist. Zerschneidet man aber diesen Traum zu einem Puzzle, so finden sich in der Türkei sicher mehr Teile davon als in unserem Land, wie jeder, der das Land besucht hat, erfahren konnte.

(5) Es wäre interessant zu überlegen, warum nicht die Italiener und Jugoslawen - vielleicht, weil wir die Italiener und Italien schon zu gut kennen, und weil Jugoslawien kein "westliches" Land ist, so daß in beiden Fällen die Projektionsmöglichkeiten eingeschränkt sind?

Der Sehnsucht muß es darum gehen, diese Teile zu bergen und vor der Realität zu schützen. Dazu wäre viel zu verdrängen: die realen Klassenverhältnisse in diesen Ländern, die bürgerlich-kapitalistischen Regierungen, mitunter gar eine Militärr junta, die industrielle Entwicklung und Fehlentwicklung, die Veränderungen der dörflichen und Familienstrukturen, der Sie geszug von Chemiedünger, Plastik und Konserven in diesen Ländern; Armut und Hunger. Schließlich auch die unterschiedlichen Entwicklungen, die der Arbeitsmigrant-Türke und der Türkei Türk in ihren sehr verschiedenen Umgebungen individuell und als Gruppen nehmen.

Eine solche Verdrängungsleistung ist nicht zu schaffen. Der Effekt: unser Türkei-Bild und unser Türken-Bild ist gespalten und spaltet uns. Herz und Kopf bekriegen sich, gehen Kompro misse ein, verwerfen diese wieder. Und Kopf und Herz suchen Belege: gehen ins Dorf und ins gece kondu und nach Berlin Kreuzberg. Finden dort zwangsläufig Belege für beides: die Seele kriegt Recht und der Kopf kriegt Recht. Was wir nicht zusammenkriegen können: daß die Sehnsucht Recht hat und daß sie nicht Recht hat. Der reale Hintergrund: wer ein Land wie die Türkei besucht, kann dort auch heute noch Beispiele finden von Lebensqualität, wie sie Maßstab und Vorbilder abgeben würden für eine positive Entwicklung von Gesellschaften. Nur: die herrschenden Interessen haben auch dort andere Vorbilder. Es sind leider dieselben, die unser Land und unsere Menschen so weitgehend irregeleitet und kaputtgemacht haben, daß Resignation und Untergangsstimmung daraus erwachsen.

Die Wahrheit ist, daß auch in der Türkei zu keiner Zeit die agrarisch überlebensfähige bäuerliche Großfamilie eine politische Zielgröße war, und daß es von diesen Familien nur wenige gibt. Die Wirklichkeit ist, daß es "den Türken" so wenig gibt wie "den Deutschen", und daß es nicht nur ethnische Unterschiede gibt und religiöse - über die noch am ehesten gesprochen wird - sondern noch differenziertere soziale als bei uns, mit all den Konsequenzen, die das auch für die Ausbildung sehr unterschiedlicher individueller Personen hat.

Unserer Sehnsucht gefällt das nicht. Wir wollen Wärme, Nähe, Geborgenheit; starke, frohe, zuverlässige Freunde mit einem Rezept gegen unsere Traurigkeit über unsere Gesellschaft. Distanzverluste sind nötig, um dies zu imaginieren. Wer von uns ist nicht schon einem Türk um den Hals gefallen, den er kaum kannte: das deutsche Heimkind an der Brust des Fremden, distanzlos und sehnüchsig. Ihm gilt jede Sympathie, aber eine Lösung für Probleme liegt darin nicht. Schon gar keine Lösung auch noch für die Probleme, die die Fremden selbst haben. Als Ausländerarbeiter wissen wir das natürlich, doch als private Personen wollen wir es vergessen. Der Hintergrund unserer Sehnsüchte und Verdrängungsbereiche wurde schon angesprochen, sei aber noch einmal knapp beschrieben: es ist die im

industriellen Arbeitsprozeß entwickelte Kälte und Entfremdung zwischen Menschen und zwischen Menschen und Naturstoffen, Lebensmitteln und Produkten; es ist die Anonymität und Ver einsamung des privaten Lebensprozesses in unseren Städten; es ist der Verlust kleinerräumlicher gesellschaftlicher Struk turen mit überschaubaren Verantwortungsbereichen, an denen jeder erfahrend teilhat; es ist die voranschreitende Natur zerstörung, Lärmbelastung und Luftverpestung; es ist die Giftglocke über den Städten; es ist das Fehlen einer die ver schiedenen Interessengruppen überspannenden menschenfreund lichen Gesellschaftsethik; es ist die Anwesenheit von Armut und Elend im sozialen wie psychischen Bereich; es ist das Ausmaß von Ungerechtigkeit, das sich - tausendfach abgestuft - zwischen dem Gehalt einer sich abschufenden Putzfrau und den Einkünften eines Couponschneidenden Aktionärs spannt; es ist der Verlust an Frohsinn wegen all dieser Dinge, und es ist vor allem die resignierende Einsicht, daß dies alles nicht grundlegend zu ändern ist. Sicher mag man an dieser Stelle sagen, dies sei das Gesellschaftsbild einer Minderheit. Ich hal te dem entgegen: es ist die Wirklichkeit der Mehrheit, auch wenn die Mehrheit andere Formen der Verdrängung praktizieren mag als die, die unter Ausländerarbeitern anzutreffen sind.

Doch nun zu unserer Ausgangsfrage, der Frage nach der Bedeu tung einer Grundhaltung, wie sie in den "Distanzverlusten" ausgedrückt ist, für interkulturelles Denken und Handeln. Fraglos kann man auf einem unrealistischen Wunschbild keine dauerhaften Beziehungen aufzubauen. Jeder türkische Freund ist auf Dauer von unseren Sehnsüchten hoffnungslos überfordert: er kann sie nicht erfüllen, und er wird sie auch nicht er füllen wollen. Vielleicht hat er ähnliche Sehnsüchte, sowohl was sein Heimatland angeht als auch, was seine Existenz hier angeht, vielleicht auch haben seine Sehnsüchte und Ansprüche andere Inhalte und Gegenstände. Dies gilt es allererst her auszufinden. Die Wiederherstellung der Distanz als Voraus setzung von haltbarer Nähe mit realistischen Inhalten gehört vielleicht an den Anfang interkulturellen Denkens und Handelns, wo man einander nicht für die punktuelle scheinbare Befrie digung von Sehnsüchten mißbrauchen will.

Ausblicke

Ich habe versucht zu sagen, in welcher Weise m.E. einige Grundhaltungen unsere (deutschen) Beziehungen zu Ausländern bestimmen. Dabei kam es mir darauf an zu zeigen, daß diese Grundhaltungen keineswegs etwa nur die Bausteine konservativer Standpunkte zur "Ausländerfrage" sind; sondern in eigentümlicher Weise auch die Beziehungen zwischen fortschrittlichen Deutschen, speziell den "Ausländerarbeitern" darunter, und den Ausländern (mit)prägen.

Unter der Voraussetzung, daß diese Überlegungen zutreffen und akzeptiert werden können, ist unser Denken und Handeln in vielem revisionsbedürftig, wenn wir mit dem "Interkulturellen" Ernst machen - und Freude haben wollen.

Die beschriebenen Grundhaltungen gleichen einander vor allem darin, daß sie Hierarchien setzen und Abstände halten, wo sie aufzugeben wären (Fürsorgehaltung, Koloniale Haltung, Ausländerdenken) oder aber die Nähe mit einem unrealistischen Traumbild verknüpfen (Distanzverluste).

Eine realistische und gleichberechtigte Beziehung zwischen Menschen verschiedener Herkunft und/oder Muttersprachen kann auf dieser Basis nicht wachsen. Es ist wichtig, dies zu erkennen, vor allem auch, damit wir in der Zukunft die privaten und Arbeitsbeziehungen dahingehend zu überprüfen lernen, wie weit sie weiterhin eher von den genannten Grundhaltungen bestimmt sind als vom Interesse an einer multiethnischen Gesellschaft.

Den Anfang der Einstellungsänderung, die interkulturelles Denken und Handeln erfordert, sollte ausmachen, daß wir unsere Realität - und diese schließt ein, daß wir in einem multiethnischen Lebenszusammenhang leben - wieder annehmen und den Einsatz für eine menschenfreundliche Gesellschaft wagen, auch wenn es uns 5 n a c h 12 h zu sein scheint, denn wir haben keine andere Wahl außer der Selbstaufgabe. Dies gilt unterschiedslos und unabhängig von Muttersprachen für alle hier Lebenden gleichermaßen. Wie dieser Einsatz aussehen muß, dazu ist der Dialog nötig, aber einer, der gleichberechtigt ist, und in dem Fürsorgehaltung, Koloniale Haltung, Ausländerdenken und Distanzverluste ersetzt sind durch gegenseitige solidarische Hilfe. Worum dieser Dialog gehen müßte: um jene Sehnsüchte; um die Wirklichkeit; um das Verhältnis von Wirklichkeit und Sehnsüchten; darüber, worin sie sich gleichen und worin sie verschieden sind; darüber, wie man für ihre Verwirklichung gemeinsam etwas tun kann, und auch darüber, welche Bildungseinrichtungen und Schulen man dabei braucht.

Tun wir etwas dafür.

Hans Barkowski

Nachwort zum Tagungsbeitrag :

In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, daß die zentralen Thesen des Referats über Elemente eines tendenziell separatistischen Denkens im Umgang einer Gesellschaft mit ihren ethnischen Minderheiten, wie sie sich aus den sozialen Erfahrungen und der politischen Realität in der BRD und Berlin(West) ableiten lassen, für Frankreich und Großbritannien nur teilweise zutreffen.

Der augenfälligste Unterschied, was Großbritannien dabei angeht, liegt darin begründet, daß das "Ausländerproblem" in GB ein politisch unstrittiges Einwanderungsproblem ist: die Einwanderung selber ist dabei weniger eine politische als vielmehr eine geografische, weil die Mehrzahl der Einwanderer bereits britische Staatsbürger sind.

Damit ist für GB der Status der "multiethnischen Gesellschaft" nicht eine Frage politischer Interpretation oder ethischer Haltungen, sondern ein geschichtlich verwurzeltes Faktum.

Dies schließt zwar nicht aus, daß in Begriffen von "Black" (= alle, die nicht traditionell dem britischen "Mutterland" entstammen und/oder nicht weißer Hautfarbe sind) und "White" (= die inselstämmige weiße Bevölkerung) gedacht und sich verhalten wird, aber es verhindert zumindest, daß Ausländerdiskriminierung und Rassismus auch noch durch Sondergesetze und politische Meinungsbildung unterstützt, wo nicht erzeugt und vorangetrieben werden.

Wie für Großbritannien, so wurde auch für Frankreich geltend gemacht, daß der unterschiedliche historische Kontext – die französische Sozial- und natürlich besonders Kolonialgeschichte – auch eine andere Sichtweise der "Ausländerprobleme" hervorbringt.

Aus der Sicht der französischen Kollegen beinhaltet das "Ausländerproblem" vor allem die sozialen, sprachlichen und kulturellen Integrationsprobleme der ständig gegenwärtigen Spannung zwischen Integrationsbemühungen, die ja entsprechende gesellschaftliche Kosten und soziale Weiterungen bei sich führen (würden), und der politisch-ökonomischen Funktion der Arbeitsmigranten als industrieller Reservearmee des französischen Kapitalismus (in der Krise).

Dementgegen scheinen in Frankreich Elemente des ideologischen Überbaus, wie "Ausländerdenken", offener "Rassismus" u.a.m. weniger entwickelt zu sein, wenn auch darauf hingewiesen wurde, daß zwischen dem sozialen Status und Ansehen der Araber in Frankreich und der Türken in der BRD und Berlin(West) offensichtliche Ähnlichkeiten bestehen.

Der in den Thesen insgesamt formulierte Anspruch, in der "Ausländerarbeit" Beschäftigte sollten einmal ihre ganz persönlichen Einstellungen danach befragen, wie weit sie interkulturell und multiethnisch orientierte Haltungen einschließen, blieb dagegen eher außerhalb der Diskussion.

Berlin (West) im November 1983

Georges Vignaux et Maggy Pillods

CONDITIONS SOCIO-LANGAGIERES ET INITIATION A LA CULTURE TECHNIQUE

In examining why children of immigrants suffer failure and setbacks at school, the authors underline those reasons which are to be found within the education system itself and its institutions. They suggest a new approach based on the objective of training pupils for life in a technological society, while emphasizing what a multicultural education could offer to satisfy general knowledge needs.

Les auteurs soulignent les causes institutionnelles et systémiques de l'échec scolaire des enfants de migrants. Ils proposent une approche nouvelle, constituée autour des objectifs de la formation à la culture technique, en insistant sur ce qu'une éducation interculturelle pourrait apporter pour satisfaire les besoins en connaissances générales.

Die Autoren arbeiten in ihrem Beitrag die institutionellen und systembedingten Gründe des schulischen Misserfolgs von Einwandererkindern heraus. Sie schlagen für die "Formation à la culture technique" einen neuen Ansatz vor, der vor dem Hintergrund der Lernziele entwickelt worden ist und davon ausgeht, dass eine interkulturelle Erziehung einen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten kann.

Notre propos ici, a pour préoccupation l'objectif suivant : Que faut-il transformer ou introduire dans nos systèmes éducatifs, en particulier pour la formation professionnelle et technique, de telle sorte que l'apprenant adolescent ou même adulte soit en mesure non seulement de s'adapter au savoir technique actuel mais encore de pouvoir suivre, au long de sa vie future, des mutations professionnelles inévitables? Cet objectif, en vérité, concerne aussi bien les publics migrants que nationaux. Cependant l'étude de pédagogies spécifiques pour des populations où l'écart culturel est beaucoup plus grand, comme c'est le cas des migrants, peut être un test opportun pour la mise au point d'instruments didactiques généraux, y compris donc applicables à des publics non migrants, de faible niveau scolaire.

Quelle est, en effet, la situation actuelle ? Prenons le cas du système scolaire français, à propos duquel nous nous permettrons d'avancer quelques observations critiques. Ces observations s'inspirent autant de nos propres analyses que des critiques des familles qui apparaissent régulièrement dans la presse. Ces critiques peuvent grossièrement se résumer ainsi : l'école est inadaptée à la vie moderne; elle prépare peu ou mal à un métier futur; trop d'enfants en sortent désorientés, sans diplôme. Ces critiques parentales peuvent paraître impressionnistes. Il n'en est rien : un bilan objectif fait apparaître la gravité du phénomène. Et les études concordent sur ce point : l'échec scolaire commence en cours préparatoire (CP), cette classe où l'enfant, à six ans, doit faire l'apprentissage de la lecture et du calcul, et un échec au CP handicape toute la suite de la scolarité. L'an dernier en France, le taux de redoublement au CP (enseignements publics et privés confondus) a été de 12,9%, soit quelque 120.000 élèves ... Paradoxalement ensuite, le redoublement d'autres classes du primaire devient davantage exceptionnel ... Apparente tolérance, car le système scolaire français multiplie les pièges déguisés au travers de sélections successives. Tout élève parvenu ainsi à la fin du cycle élémentaire (classe de CM2) accède en principe obligatoirement à l'enseignement secondaire, en classe dite de sixième. Cet enseignement secondaire comporte deux cycles. Le premier englobe quatre années. Les deux premières sont consacrées à "observer" l'élève, les deux suivantes à "l'orienter". Après ce premier cycle, deux filières sont prévues : l'une "longue" dans les lycées, et préparant à plusieurs types de baccalauréats, l'autre "courte", conduisant à des diplômes de type professionnel et préparant les adolescents de 15 à 18 ans à l'entrée dans la vie active. Mais ce système en apparence bien ordonné n'est que théorique. Un très grand nombre d'enfants n'atteignent jamais le niveau CM2 (fin du primaire), suffisant pour l'entrée dans le secondaire.

Quel est le destin de ces enfants ? Les uns iront en classes dites de "perfectionnement", parce que reconnus handicapés par une commission de l'éducation spécialisée, et vers l'âge de douze ans seront relégués en "sections d'éducation spécialisée", dont les programmes sont plus que flous. Les autres exclus du

CM2 iront, dès l'âge de treize ans, soit dans une classe à caractère préprofessionnel (CPPN), soit encore dans une classe préparatoire à l'apprentissage. Ces classes sont situées dans les collèges, mais également dans les lycées d'enseignement professionnel pour les CPPN, ou dans les centres de formation d'apprentis pour les CPA. L'enseignement dans les deux cas, s'étend sur deux ans (un an si les élèves ont déjà quinze ans), et peut être suivi soit à plein temps, soit en alternance avec des stages en entreprise (classe de CPA). Ces classes ont pour but de familiariser à un ensemble de métiers, les élèves qui n'ont ni les connaissances ni la maturité suffisante pour entrer directement au lycée d'enseignement professionnel.

Dans ce labyrinthe administratif et pédagogique, comment "survivent" les enfants de migrants ? Statistiques et enquêtes d'année en année, confirment à la fois leur forte présence numérique et leur rejet progressif dans des filières spécialisées des types précédemment définis.

En 1979-80, sur une population globale d'environ 925 000 élèves d'origine étrangère, on constate que :

- 212 800 de ces enfants représentent 1/3 des élèves du niveau pré-élémentaire;
- 328 700 constituent les 2/3 des élèves de l'enseignement élémentaire;
- 18 500 enfants enfin représentent 15,8% (c'est-à-dire un pourcentage anormalement élevé) des élèves de l'enseignement spécial.

Par contre, dans l'enseignement secondaire, le nombre d'enfants étrangers étant de 251 000 seulement, ne constitue ainsi que 6,3% de la population totale des élèves concernés. Cette proportion tombe d'ailleurs à 3,3% pour le deuxième cycle long. Une étude faite en 1976 montrait déjà à ce propos que plus de 200 000 étrangers abandonnaient la scolarité au niveau de la classe de cinquième. Ceci confirme la gravité du barrage d'orientation à la fin du second cycle court, et des taux considérables d'échec scolaire à ce moment, chez ces jeunes migrants.

Quelles sont les principales raisons de ces échecs scolaires massifs ?

- 1°) L'absentéisme tout d'abord, phénomène massivement répandu chez les enfants de migrants.
- 2°) L'âge : plusieurs séries d'études effectuées sur un échantillon de 2 700 enfants, en 1973, 1974 et 1975, montrent ainsi qu'à l'entrée en sixième (première année du secondaire), 71,5% de ces enfants avaient déjà au moins un an de retard.
- 3°) Les difficultés dans l'apprentissage du français. Une enquête effectuée dans la région de Bordeaux en 1977, établissait alors que : - 36% de ces enfants en maternelle ont une connaissance du français mauvaise ou très mauvaise; - 34% en cours préparatoire; - 27% en cycle élémentaire; - 24% en

cours moyen; - 29% en collège. Ce qui représente à chaque niveau des proportions extrêmement importantes.

- 4°) L'effet de l'origine socio-professionnelle : le fait que ces enfants soient issus de milieux ouvriers ou infra, de parents souvent analphabètes, va peser.

Mais, il y a plus grave. Dans une autre enquête effectuée dès 1970, et menée dans cinq villes françaises, on constatait déjà que : - 20% de ces enfants quittaient l'école sans savoir lire ni écrire; - 40% avec le niveau du cours élémentaire; - 20% avec le niveau du certificat de fin d'études primaires; - 20% seulement réussissaient à ce même certificat et continuaient leurs études. De là ils étaient rapidement "orientés", comme nous l'avons signalé.

Les enfants de migrants sont en effet, deux fois plus nombreux que les enfants français dans les classes de perfectionnement du primaire. Deux interprétations de ceci sont alors possibles :

- Ou bien les enfants de migrants sont plus fréquemment débiles légers que les enfants français; ce qui pose la question des types d'instruments psychométriques utilisés pour le sanctionner;
- Ou bien les classes de perfectionnement jouent plus ou moins un rôle de structures d'accueil privilégiées pour ces enfants. Et la question des tests d'intelligence se repose à ce propos, à savoir que non conçus pour ces populations, ils servent du même coup à les éliminer. Est révélatrice de ceci d'ailleurs, l'utilisation très variable qui sera faite localement des sections d'éducation spécialisée, à priori réservées comme on l'a vu, aux enfants qualifiés de débiles légers. Les taux d'enfants de migrants qu'on trouve dans ces S.E.S. sont généralement en relation quasi proportionnelle avec les pourcentages de présence de ces enfants dans chaque académie. Ainsi, en 1975-76, Créteil et Lyon accueillaient l'une 27,21% et l'autre 32,84% d'enfants de migrants dans les S.E.S.

Il serait absurde de considérer que les enfants de migrants soient plus ou moins débiles d'une académie à l'autre. Il faut bien reconnaître alors que les politiques d'utilisation des S.E.S. varient notamment sans qu'il soit pour autant commode d'en expliquer les raisons. Sans doute, ne sont-elles que conjoncturelles : attitude des enseignants et des chefs d'établissement, comportements discriminatoires des conseils de classe, pression des familles françaises, racisme à l'occasion. Plus encore donc que leur présence dans les sections d'enseignement court et en C.P.N., cette sur-représentation des enfants de migrants dans les classes d'enseignement spécial traduit le malaise du système scolaire français quant aux attitudes pédagogiques à adopter à leur égard. L'équivocité des structures éducatives dans lesquelles ils sont ainsi abandonnés ou relégués, est de ce point de vue significative de l'absence de méthodes vérifiables pour l'enseignement du français aux étrangers, de l'absence aussi de classes d'accueil de niveaux très diversifiés, adaptés aux cultures des différents groupes ethniques actuellement présents en France.

On ne peut négliger en effet, le fait que selon la nationalité d'origine, vont s'exercer des influences culturelles diverses dont l'impact pourra être déterminant des taux de réussite ou d'échec de ces enfants de migrants. Une enquête effectuée en 1979 par A. Icard et E. Mullet confirme ainsi que les enfants de culture latine s'adaptent mieux au système scolaire français que les enfants d'origine arabe, compte tenu de la proximité linguistique et d'un fonds culturel en partie commun avec celui des enfants français. Inversement, les enfants issus des minorités réfugiées du Sud-Est asiatique, se caractériseront par leur farouche volonté d'intégration scolaire. Sans doute, nombre d'entre eux d'ailleurs, étaient-ils déjà issus de populations anciennement urbanisées et souvent fortement occidentalisées.

Il apparaît ainsi qu'un facteur essentiel d'adaptation des migrants soit l'existence d'une communauté de même origine, déjà bien implantée et fortement structurée, avec tous les avantages et les inconvénients que ceci comporte. La présence d'une "communauté d'accueil" dispense en effet, d'un effort d'acculturation trop important mais peut aussi induire un phénomène de mise en ghetto avec sa contrepartie scolaire négative. Interviennent encore, dans les attitudes diverses des communautés immigrées, les projets avoués ou non d'un retour au pays d'origine. Ceci différencie en France fortement les Maghrébins des Portugais, les seconds paraissant plus assurés d'un retour toujours possible. Enfin, dernier facteur : celui des interférences entre système scolaire du pays d'origine et système français. C'est à ce facteur qu'il faut sans doute attribuer certains faits comme la déscolarisation de nombreux jeunes Portugais à l'âge de douze ans (ancienne limite de l'obligation scolaire au Portugal), de même que les irrégularités de scolarité des enfants maghrébins, généralement issus de familles rurales n'ayant jamais été scolarisées.

La dimension culturelle est donc essentielle. Une culture assez voisine à l'origine de celle des Français peut favoriser l'intégration des enfants de migrants, mais cette intégration ne se réalise qu'à long terme. Cette intégration est d'ailleurs toujours accompagnée et facilitée par une amélioration du niveau de qualification des travailleurs migrants. Cette situation a été celle progressivement, de l'immigration italienne en France. Cependant, l'ancienneté d'une implantation n'aura qu'un effet limité si les différences culturelles sont trop marquées et l'écart aussi important entre communauté immigrée et communauté d'accueil. C'est le cas des Maghrébins, dont les enfants connaissent souvent des difficultés d'accueil et d'intégration, à l'occasion des manifestations avérées de rejet. Paradoxalement, on ne peut constater ceci à propos des communautés originaires du Sud-Est asiatique. Leurs enfants semblent ignorer les règles habituelles d'adaptation et d'intégration. Une étude de détail sur ces enfants reste à faire. Ils sont les seuls en effet à paraître se jouer relativement des obstacles du système scolaire.

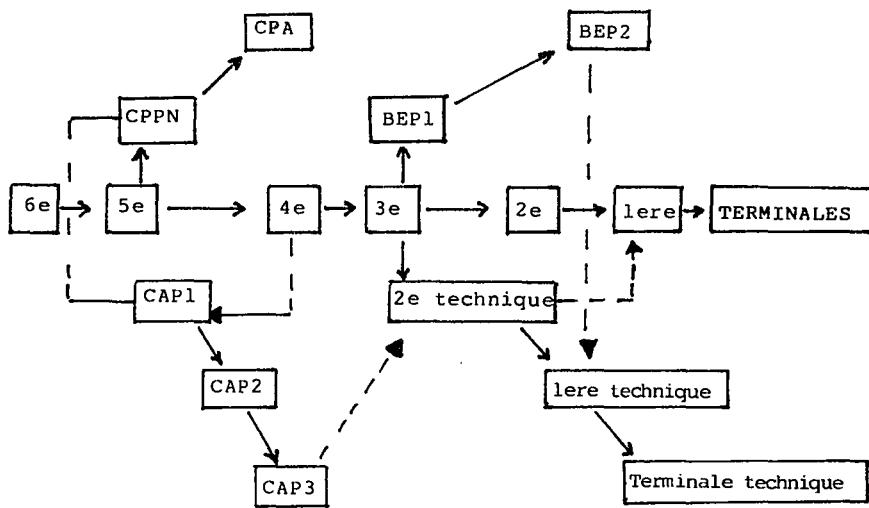


FIG. 1

Système, on l'a vu, caractérisé par la dureté de sa structuration et de son organisation. A chaque niveau défini par un âge "normal", doit ainsi correspondre un programme précis régissant toutes les matières. L'ensemble s'apparente bien à une complexe machinerie, dotée d'un grand nombre de soupapes, afin d'éviter les dysfonctionnements et qu'à chaque étape s'accumule un trop grand nombre d'enfants-problèmes. Cette circulation obligatoire des enfants le long des branches du système évite ainsi toute remise en cause de la norme d'ensemble niveau-âge : régulation par éviction qui ne s'opère jamais brutalement. Le système possède en effet une certaine "souplesse". Une partie des élections peut, on l'a vu, se trouver différée : le collège unique initial (6e et 5e) comporte ainsi des classes pré-professionnelles et même d'adaptation, et en dehors de ce collège, des moyens variés permettent aux enfants posant problème et particulièrement aux enfants de migrants, d'éviter ce tronc commun en allant directement de CM1 ou de CM2 en CPA. Dans une étude détaillée sur ces orientations, parue en 1980, E. Mullet qualifie la structure de ce système comme étant de type "linéaire-appendiculaire" et en dessine d'ailleurs le schéma (cf. Fig. 1).

A l'intérieur d'une pareille structure, inévitablement, les enfants de migrants vont cumuler le double handicap d'être enfants de travailleurs faiblement qualifiés et d'être partagés entre deux langues et deux cultures, au pire déracinés. Ils sont en conséquence, à chaque fois majoritairement évacués vers un traitement particulier dans l'un ou l'autre des appendices prévus.

En résumé, les raisons institutionnelles et systémiques de l'échec scolaire apparaissent en France, de plus en plus évidentes. Ces difficultés ont d'ailleurs été remarquablement définies par les docteurs J. Levine et G. Vermeil lors du XXVI^e Congrès de l'Association des pédiatres de langue française, tenu à Toulouse le 30.6.1981 : "L'efficacité du système d'enseignement français, écrivaient-ils, peut s'évaluer en gros de la façon suivante : il profite réellement à 30% des élèves auxquels il apporte dans l'ensemble, une formation de bonne qualité, sauf sur quelques points comme les langues étrangères où les résultats sont d'une grande médiocrité. Les 70% d'élèves restants se répartissent en deux moitiés : une moitié de "suivistes", de "pourraient mieux faire" qui, maintenant tant bien que mal leur menton hors de l'eau, ne tirent en définitive que peu de profit des dix ans qu'ils passent sur les bancs de l'école et du collège. Pour l'autre moitié, c'est-à-dire pour un bon tiers de la population scolaire, c'est l'échec. La gravité de cet échec est généralement méconnue : le climat qui règne dans les établissements français transforme les difficultés d'apprentissage en tares globales et définitives, en agression à l'identité."

Nous relèverons ici particulièrement, l'emploi pertinent des termes d' "agression à l'identité". C'est effectivement la situation que connaissent un grand nombre d'enfants de migrants à l'intérieur d'un tel système. Dès son entrée à l'école, l'enfant

cesser d'être un enfant pour n'être plus qu'un écolier, jugé, jaugé en fonction de ses résultats. Dès lors, prolonger la scolarité jusqu'à seize ans, peut entraîner chez nombre d'enfants des résultats catastrophiques, prolongeant en continu un travail de destruction intérieur. J. Levine et G. Vermeil retiennent à l'encontre du système scolaire français "six chefs principaux d'accusation" : - le mythe de la classe homogène ; - l'hypervalorisation du langage écrit abstrait ; - l'absence d'une pédagogie de l'échange et de l'identité ; - l'anachronisme du mode de recrutement, de formation et de fonctionnement des enseignants ; - les contresens sur la notion de maturité ; - l'irrationalité des rythmes de travail.

En effet, s'il est accordé une certaine marge de manœuvre aux élèves les plus lents, le redoublement demeure cependant une faveur et, en soi, trop souvent, une absurdité pédagogique. La règle est donc de "rester dans le peloton", sous peine de sanction. L'institution scolaire exige un alignement général sur des caractéristiques supérieures à la moyenne. Ceci repose sur une illusion collective : celle d'un accès pour tous au langage livresque sans stratégies transitionnelles. Cette insistance sur l'acquisition du langage écrit est une caractéristique fondamentale de l'enseignement français. L'accès à cette maîtrise du langage écrit assure la réussite de l'élite. Dès lors, sont rejetés comme non pertinents, tous les savoir-faire, savoir-vivre et coopérer, les savoir-réfléchir et organiser, les savoir-parler, les savoirs non parlés, etc. D'ailleurs, aussi bien cette pédagogie de la langue nationale que celles des mathématiques dites modernes ou des langues dites vivantes confinent au pur apprentissage livresque, à la répétition de formules.

Nous sommes loin ici d'une didactique qui tiendrait compte de l'échange et de l'identité. Tout se passe comme si absurdelement, on considérait comme contradictoire l'individualisation de l'enseignement avec la conduite collective de la classe. L'enfant est ainsi réduit à affronter seul deux passages redoutables : - celui du milieu familial au monde scolaire : changement d'identité sans transition ; - celui d'un univers quotidien caractérisé par certaines connaissances spécifiques à un univers étranger qui impose non seulement l'acquisition de connaissances nouvelles mais encore la restructuration des notions antérieures voire leur remise en cause.

Ces deux étapes sont rarement prises en compte, alors que le problème psycho-pédagogique essentiel est de rencontrer l'enfant là où il est et de l'amener là où il peut aller. Ceci implique de considérer et de s'efforcer de résoudre des conditions à la fois pédagogiques (suppression de la rupture entre école maternelle et enseignement élémentaire, organisation matérielle des classes en "ateliers"), relationnelles (qualités personnelles des enseignants) et théoriques (tenir compte des différences psychologiques et culturelles entre enfants).

Ainsi, pour revenir à notre propos - les enfants de migrants -, s'il y a émergence de problèmes d'identité, souvent précocement chez eux, ces conflits de valeurs ne sont généralement provoqués que par des rencontres catastrophiques. C'est l'expérience de la xénophobie; de la "différence" perçue comme visible, qui provoquera la genèse de ces conflits. L'école, première rencontre avec les autres, peut être ainsi à la source de discriminations initiales, et cela, parce que sous prétexte d'égalité, rien n'y est prévu pour une reconnaissance quelconque des différences même restreintes. Bien des contradictions vont alors surgir chez l'enfant de migrant au simple choc de pratiques minoritaires, susceptibles de l'identifier, de le rendre visible comme membre d'une autre communauté. Or, de ces distinctions cependant, chaque enfant comme chacun de nous a besoin, ne serait-ce que pour concrétiser sa position, sa place sur un continuum d'images, de stéréotypes, du plus familier au plus étranger. Aux visibilités appuyant les différences, répondent ainsi des "visualisations" quotidiennement reconstruites, en vue de justifier ou d'infirmer des différences. Toute marginalisation se nourrit des discours mêmes sur la marginalisation : le sien propre, celui des autres en écho. Tous ces discours de fait, ne peuvent que concourir à conflictualiser l'écart entre ce que l'enfant perçoit de son statut social et ce qu'il vit de son identité culturelle. Et l'école peut contribuer puissamment, dans sa forme traditionnelle, à concrétiser ces exclusions en leur donnant forme et typologie sur au moins deux plans : celui de l'expression et celui d'une orientation dévalorisante des enfants concernés.

D'où les suggestions de recherche et d'action que nous proposons à la récente Conférence des Ministres de l'Education à Dublin en mai 1983 :

- 1°) Promouvoir dans nos écoles davantage d'enseignements diversifiés des langues et cultures des migrants, selon des modalités à spécifier circonstanciellement : enseignement intégré ou non au cursus normal, axé ou non sur les leçons de littérature et culture générale ou encore, d'histoire et de géographie. Cet enseignement devrait débuter dès le premier cycle.
- 2°) S'attacher en ce sens à la révision et au contrôle des manuels scolaires généraux (langues, histoire et géographie). Ceci sur deux plans : celui, effectivement d'une révision de discours jusque-là trop marqués par un certain ethnocentrisme européen; celui, d'autre part nécessaire, d'un complément de l'information culturelle offerte à tous les enfants, en ouvrant cette information à des civilisations jusque-là négligées puisque jugées "lointaines".
- 3°) Implanter et généraliser des formations continues d'enseignants des pays d'accueil en vue de les sensibiliser aux problèmes interculturels.
- 4°) Assurer avec les pays d'origine, des compléments de forma-

tion des enseignants ou animateurs en provenance de ces pays.

- 5°) Initier des recherches en didactique, focalisées sur cette question de la rencontre et de la compatibilité entre cultures. Particulièrement, il serait souhaitable de s'attacher à l'analyse des approches compatibles entre cultures européennes, méditerranéennes et asiatiques, compte tenu des effectifs migratoires concernés.
- 6°) Promouvoir toutes les fois où cela est possible, des dialogues et rencontres entre enseignants du pays d'accueil et associations culturelles de migrants.
- 7°) Exemplifier à l'instar de certains pays tels la Suisse et les Pays-Bas, des jardins d'enfants fondés véritablement sur une pratique interculturelle, éventuellement multilingue.
- 8°) Favoriser et développer les recherches en didactique des langues, et particulièrement sur la langue du pays d'accueil considérée cette fois, comme "langue étrangère".
- 9°) Accorder une attention particulière, dans ce même esprit, à la formation technique et professionnelle, compte tenu de la grande majorité d'enfants de migrants qui s'y retrouvent : recherche de meilleurs modes d'adaptation, organisation d'activités professionnelles hors temps scolaire, formation de personnels sensibilisés à l'acculturation technique.

Ainsi, s'agit-il encore, puisque nombre d'enfants de migrants, sans parler des nationaux, s'y voient conduits ou relégués, de revaloriser profondément les filières techniques de formation, en vue d'introduire véritablement à ce qu'il faut concevoir d'un métier et de la culture technique dans laquelle nécessairement celui-ci s'insère.

La conception immédiate que chacun peut se faire de la notion de "métier" est nécessairement fragmentaire. D'emblée, s'imposent des coupures sociologiques. Un premier classement s'opère entre métiers qu'on supposera "manuels" et d'autres crédités d'une "intellectualité" plus ou moins grande. Une deuxième source de confusion est directement issue de celle-ci : peu ou prou, on va hiérarchiser des opérations visiblement manuelles et d'autres supposées conceptuelles, sans trop savoir comment les unes et les autres peuvent toujours bien s'imbriquer. Ne sachant alors comment trop s'y prendre, on introduira une troisième dimension qu'on qualifiera de "générique", bien qu'elle soit non moins ambiguë : se contenter de classer les métiers en termes d'outils et de matériaux. En définitive, il y a dans ces trois types d'approches, à la fois du vrai et du faux. La difficulté demeure celle de savoir les composer. Et sans doute, ceci peut-il s'apprécier lorsqu'on raisonne cette fois en termes d'objectifs :

- objectifs pour un produit technique à concevoir,
- objectifs pour agencer le processus d'un travail,
- objectifs pour gérer les moyens, les outils, les opérations nécessaires à la réalisation de ce processus de travail.

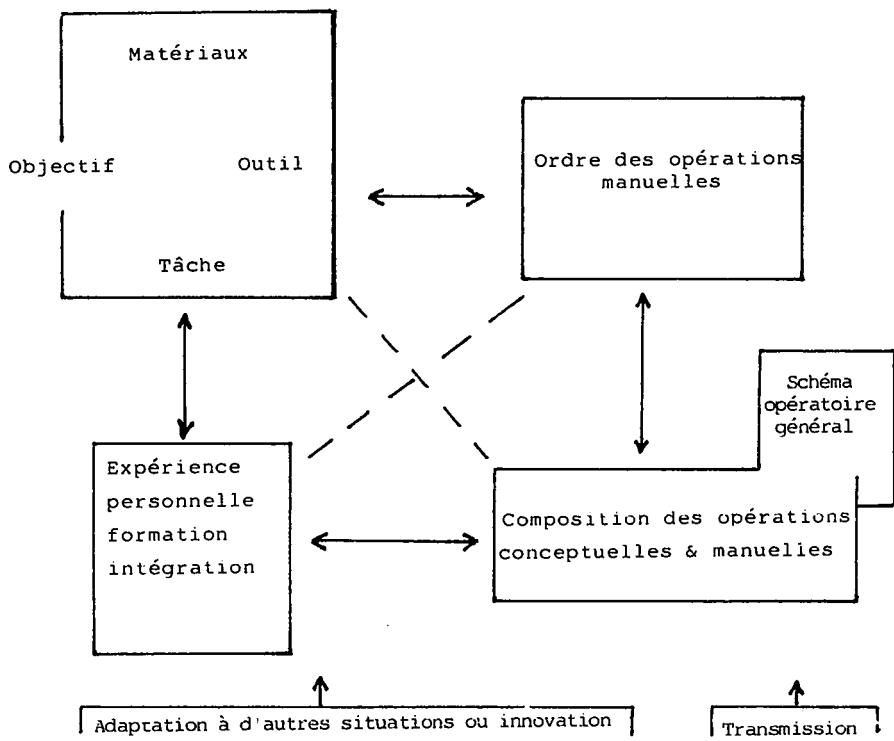


FIG. 2

Tout ceci s'organise sous la forme de stratégies d'information et de découverte en situations concrètes. D'où la nécessité apparue au cours de nos enquêtes et travaux antérieurs, de savoir modularer des plans de formation à la culture technique, partiellement essentiels au niveau des enfants de migrants relégués en préformation professionnelle (cf. Fig.2) :

- Savoir tenir compte de la disparité entre niveaux de formation et d'expériences antérieures des élèves.
- Etre à même de pouvoir composer selon les publics, des sortes de "micro-modules" de formation, adaptés aux besoins de ces publics.
- Concevoir que ces besoins sont davantage du côté des connaissances générales à faire acquérir - compétences et modes d'assimilation des notions de base - que simplement en termes de savoir-faire usuels à stabiliser.

D'où l'importance à accorder, même en situation d'atelier professionnel, à la nécessaire acquisition de connaissances générales : langage, expression, processus symboliques et abstraits permettant d'assurer la compréhension, la coordination et la synthèse de savoirs préalables à tout savoir-faire. Cette acquisition symbolique nécessaire au développement de l'intelligence et de la personnalité, une éducation interculturelle revalorisant certains acquis antérieurs des enfants de migrants, peut mieux que toute autre, contribuer à la favoriser, au profit d'orientations professionnelles véritables.

REFERENCES

1. BOULOT S., FRADET D., Scolarisation des enfants étrangers.
Statistiques 1979-80, C.R.E.D.I.F. , E.N.S. St-Cloud, 1980.
2. PICHEROT R., 'Aspects socio-économiques et socio-culturels de l'échec scolaire', Revue d'Hygiène et de Médecine Scolaires, 1980, XXXIII, pp. 77-93.

Scolarisation en maternelle et scolarité primaire. Le cas de l'arrondissement de Valenciennes. BETURE, 1974.

Analyse de la Division fonctionnelle d'un espace géographique. Etude des interactions Société-Famille-Ecole. G. Fotinos, 1976.

Enquête sur le déroulement de la scolarité primaire dans le département de l'Aube. BETURE, 1976.

La scolarisation des enfants de travailleurs migrants. Evaluation, sélection et orientation scolaire. IDERIC, 1979.

M. HUART, Localisation des enfants de migrants dans le système scolaire. Direction des Ecoles, 1979.
3. Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale,
21.1.82
4. Centre international de l'Enfance. Les enfants de travailleurs migrants en Europe. , E.S.F., 1974.
5. PORCHER L., La scolarisation des enfants étrangers en France , Didier, 1978.
6. VIGNAUX G., 'Echec scolaire et marginalisation des enfants de migrants en France.', CCE. Bruxelles, 1982.
7. VIGNAUX G., 'L'Education des enfants de migrants : problèmes et perspectives.', Conseil de l'Europe, Strasbourg, MED - 13-6, 1983.
8. VIGNAUX G. et PILLODS M., 'A propos des conditions d'entrée et de circulation dans le système de C.A.P. par unités capitalisables.', CREDIF , 2 vols.

'Analyse générale des situations et actions de préformation professionnelle', CREDIF , 3 vols, 1983.

Xavier Couillaud *

"DISCOVERING THAT WE DID NOT KNOW"

CHANGING PERCEPTIONS OF RELEVANT KNOWLEDGE ABOUT LINGUISTIC MINORITIES

This paper explains and discusses the context, development and principles of the University of London's Language Information Network Co-ordination (LINC) project, itself a spin-off from another research project on linguistic minorities in England, the Linguistic Minorities Project (LMP).

LINC's aim is to establish strategies for active dissemination of information, so that immediate and practical use can be made of the LMP research findings, particularly in the field of education and training, and by many as possible of the individuals and social groups concerned, but particularly the members of linguistic minorities themselves, as well as teachers, trainers, and social workers etc.

Cette communication présente et discute le contexte, la genèse et quelques principes du projet LINC (Language Information Network Co-ordination) de l'Université de Londres, lui-même greffé sur un autre projet de recherche sur les minorités linguistiques en Angleterre, le LMP (Linguistic Minorities Project).

LINC a pour but de mettre au point des stratégies de diffusion active de l'information, pour assurer une utilisation pratique rapide, surtout dans le domaine de la formation, des résultats du LMP par le plus grand nombre possible de gens et catégories sociales concernés, en particulier les membres des minorités linguistiques elles-mêmes, mais aussi enseignants, formateurs d'adultes, travailleurs sociaux etc.

*Xavier Couillaud would like gratefully to acknowledge the work of his colleagues Carrie Harvey, Marilyn Martin-Jones, Anna Morawska, Michael Morawski, Euan Reid, Verity Saifullah Khan, Greg Smith - of the Linguistic Minorities Project - and Judy Tasker (LINC) without whom this paper could not have been produced.

Dieser Beitrag stellt die Voraussetzungen und die Entwicklung des LINC - Projekts (Language Information Network Co-ordination) der Universität London vor und diskutiert Grundprinzipien. Das LINC-Projekt gehört zu dem englischen LMP-Projekt (Linguistik Minorities Projekt).

Das Ziel des LINC-Projektes ist es, Strategien zur schnellen und effektiven Informationsvermittlung zu entwickeln. Auf diese Weise sollen die Ergebnisse des LMP-Projektes möglichst schnell in der Erziehungspraxis verwendet werden und zwar durch so viele Benutzer wie möglich, aber besonders durch Angehörige der Minderheiten selbst, durch Lehrer, Erwachsenenausbilder und Sozialarbeiter etc.

There is one aspect of the teaching of "immigrants" which is rarely discussed in academic or applied debates. This is the information base upon which those in charge of planning and implementing language teaching, at different institutional levels, develop their policies and practices. The extent and limit of the particular information base from which providers of language teaching define, and respond to the needs of their students reflect the providers' perceptions of 1) what it is (or is not) relevant for them to know or take into account about the "clients" (e.g. their linguistic, cultural or social background) in order to define their needs; 2) what it is relevant for their clients to know (e.g. which language, which variety of language, which lexical content), and 3) how this relevant knowledge should be provided (e.g. place, time, methods of teaching).

The response of policy-makers, teacher trainers and teachers should not, of course, be considered as the response of specific individuals, or professionals to a particular category of people, e.g. immigrant adults or children of refugees. Policy-makers, teacher trainers and teachers are a powerful section of society in our modern nation-states, and the "language learners" we are considering here are on the whole a powerless, or less powerful, section of society. The organisational constraints to which language teaching providers are subject, and the position of their clients from linguistic minorities (1) need to be understood in their historical as well as present social context. This includes the overall relationship between these two categories of people both in and outside the school system.

This paper focusses on this relationship and on how researchers in the field can relate to both language teaching providers and students.

(1) The term "linguistic minority(ies)" is used in this paper because of the particular focus of this conference, and also to avoid the risk of a careless use of the term "immigrant" when speaking about the particular section of society I presume our theme refers to. It is only those people who have migrated from one country and settled legally and permanently in another who should be referred to as immigrants. The use of the term "immigrants" in many European countries to refer also to workers who have no right to settle or to citizenship, and to the European-born children of both immigrants and migrant workers, is above all an indication of the political and social status of the populations concerned.

1.

It is the policy makers' and practitioners' perception of which knowledge is relevant to the field, which sets out the extent and limits of the information base wherefrom language teaching policies are planned and implemented. A discussion about the definition of "relevant knowledge", in relation to the distribution and utilisation of information, contributes to the theme of this meeting in a variety of ways which cannot be discussed at length in this paper. It should be obvious, however, that the context of our discussion about "the social, cultural and linguistic aspects of teaching members of" linguistic minorities (see footnote 1) can be sketched briefly as follows:

- a) There is an unequal distribution of political, economic and cultural resources between the different categories of people involved, and there is competition over access to these resources.
- b) This unequal distribution and competition implies that the power relations between different ethnic groups in the society - which include the majority or dominant ethnic group - are central to the debate about the education of members of linguistic minorities.
- c) Information is one of the cultural resources which are unequally distributed, and access to it the object of competition, in a multi-ethnic society.

The term information may refer to a knowledge "content" and/or to the circulation or sharing of this knowledge between different sections of the population in question. The discussion in this paper focuses on a series of fundamental questions about both aspects of information in the field of language teaching for linguistic minorities within the mainstream school and further education systems: how is the definition of what is "relevant knowledge", both about members of those minorities as potential learners and about the curriculum, coined by those who have the power and/or the potential to do so? How does their power to impose their definition bias the provision of language teaching under consideration? Is it normal that the selection and articulation of what is relevant rest mainly in the hands of powerful "knowledge managers", or should other categories of involved "actors", e.g. the learners themselves, parents, mother-tongue teachers, have their say on equal terms in the selection and articulation? If so on what conditions could they exercise their power? Can research in this field of education contribute to reverse the existing power imbalance, and if so how? Can e.g. dissemination strategies about research findings facilitate a more open flow of information between providers and clients and thus help alter the power relations between them? I refer here to policy-makers, teacher trainers and teachers as "managers of knowledge" (Bullivant,

1981) in the sense that 1) they are those who decide, on the basis of their specific information about their clients, what knowledge they need and how it should be developed, and 2) they are those who, as "managers", determine the distribution of "information goods/knowledge" - what to whom - in line with the objectives and procedures of the institution(s) for which they work.

2.

The relevance of the varied information resources of the dominant group or, in this case, of the "knowledge managers" in the mainstream education system, is defined by its members. Their definition depends on several interrelated factors at different levels: i) their underlying cultural values; ii) the "interests" of the group they belong to will be relevant to what is useful and profitable for the group; iii) the political and organisational constraints they experience.

Both the underlying values and the perception of social usefulness and economic profitability are in a state of flux. They change, and therefore so does the definition of relevant knowledge. Opportunities for, and the use and development of specific sources of information, are particularly sensitive to new economic needs, e.g. the revolution in computer technology has forced new curriculum content but the inability of the Western world to decrease the economic gap with the third world or to prevent nuclear stock-piling has not yet led to major curriculum reorientation (it is not yet considered to be relevant by most "knowledge managers" in our western societies).

It is possible to argue that the content and focus of teacher training courses reflect underlying values and interests of the dominant, albeit more progressive, group in the wider society. The content of the curriculum and the teaching methods that are taught are conditioned by what is expected from those who will use their professional training in specific institutions.

Trainee teachers are taught not only "appropriate" content, but - through this process - to evaluate what IS OR IS NOT (perceived to be) relevant knowledge about the students, relevant content to be taught and the appropriate ways to present it.

This knowledge - its substance, sources and usefulness - is defined by teacher trainers who are responding to the societal definition of their professional role. This societal definition not only reflects current assumptions about the role of the school system in our modern capitalist nation-states, but it is also geared to the de facto definition of the socio-economic, political and cultural status of the different categories of the populations whose children are taught in schools.

There is not always agreement among "knowledge managers" over the content of knowledge to be imparted and/or over the methods to be taught or used. A number of teachers for example will renegotiate, as individuals, their training in view of what they perceive to be their task once at grass roots level. In France for example, in the late seventies or the beginning of the eighties, a unit of initial teacher training about the history and socio-economic aspects of immigration was timidly introduced in a few "écoles normales", after repeated demands from young teachers who found themselves appointed to inner city schools where they discovered the irrelevance of much of their initial training in coping with the situations they faced.

There are many such examples of individual teachers recognising that they have been basing their teaching on incorrect assumptions or inadequate information. Very often it is their pupils who have helped them recognise "they did not know". But it is quite a different matter when we look at the position of teacher trainers who are so often one (or many) step(s) removed from that instant feedback and may be far more constrained by the "regulations" of their institutions. In particular they will, I would suggest, rarely discuss the assumptions behind, and the processes at work in establishing the relevance of particular curricula for teacher training and particular curricula and/or teaching methods to be used by teachers.

Other researchers have written about the selection, organisation and transmission of culture in curriculum processes (Young, 1970; Stenhouse, 1975; Berstein, Bourdieu, 1977; Friedman Hansen, 1979) and the role of teachers as "managers of knowledge" (Bullivant, 1981). However, there is a need to consider how other "managers" at other institutional levels, such as teacher trainers, come -or could come - to admit that "they did not know", i.e. that it would be relevant for them, for the sake of trainee teachers, to know more than they do about linguistic diversity and even patterns of language use among minority children in order to plan and implement language teaching. It is in this process of perceiving new aspects of relevance that social change may occur and constructive innovation in the schooling of all children may have some chance of developing.

3.

Before moving on to give an example of ways in which teachers and teacher trainers can be helped to reassess their definition of what is relevant knowledge, it is important that we spell out the implications of information as a resource in a multi-ethnic situation. Comments in the last section hinted at the socio-economic stratification which is a feature of our western societies and the powerful role and high status accorded to those in the teaching profession. Because in a multi-ethnic society the dominant institutions, including those of the school

and training institutions, represent the interests of the dominant (often middle-class) group, their personnel are drawn predominantly from the members of the dominant culture. Even were this to change in Britain, with deliberate recruitment drives to attract teachers from linguistic minority backgrounds, the institutional constraints against change, evoked in the last section, should not be underestimated.

Understanding the social context in which language teaching and training is developing involves an analysis of the power relations at an inter-group level. This is why we accord primary importance to the "social" aspects of the title, if by social we can include the socio-economic and political context and the historical development of teacher training institutions within it. To understand the exclusion, distortion and distribution of information between social categories, it is necessary to know something about the nature of their social organisation (formal and informal), as well as the valued knowledge which is shared by the group.

The ongoing ethnic relations in the wider society are reflected in the relationship between educational institutions and their clients, and also at the individual level, e.g. between teachers and parents. The majority of educationalists in England, and nearly all in France and Germany, are from the dominant cultures and many do not have access to, may not wish to learn from, or more importantly do not see the relevance of, the social experience of their pupils. Although they may have been trained to appreciate the importance of the school's links with the community - home-school liaison schemes or policies of "l'école ouverte sur le quartier" - if they base their teaching on the liberal positions that all pupils should be treated alike, on the assimilationist view that their task is to facilitate the adoption of the so-called "host society" culture and language as soon as possible, and on the mono-view that the fairest and fastest way to achieve these ends is to ignore the resources and experiences of the bilingual bicultural child, then the institutional relationships between school and community will not be given adequate attention.

While some teachers recognise that information about their pupils' backgrounds provides a valuable aid to teaching, and some develop contacts to facilitate this, their individual efforts are unlikely to change the orientation of their school, let alone of the school system. And more fundamentally, even though the involvement of minority parents in their children's classroom activities or at parents' meetings can provide an important breakthrough for particular families, so long as most teachers, let alone teacher trainers, do not consider this involvement as relevant to the schooling process, they will not be able to promote it. The result is that most parents (including, incidentally, many "disadvantaged" indigenous working-class parents - Allal T. etc., 1974) will not get to understand

how the education system works and what their parental rights are. It is therefore unlikely that there will be a collective renegotiation of the relationship between school and families, and particularly a renegotiation of the definition of what is relevant knowledge to plan and implement language teaching policies.

4.

It is within this sociological framework of ethnic relations that we should then consider the relationship between language and culture. Again, while we cannot discuss this particular relationship in this paper, it is important for us to remember that the process of ethnicity is two-sided. Cultures react to each other in a common context and are in conflict over political, economic and social resources. The appearance of large numbers of bilingual pupils in our schools prompts explanations, from the dominant majority, of the "problems of children of ethnic minorities" in terms of societal problems "created by them" rather than in terms of personal problems experienced by the pupils. Still rarely will members of the majority acknowledge that this definition of the situation is due to the historical development and lack of flexibility of the education system in its social context.

Moreover, one feature of the dominant perception of the situation, which highlights a fundamental but often hidden characteristic of English ethnicity, is its monolingual perspective. This mono-model of society links one language with one culture and assumes that linguistic assimilation does or should involve cultural assimilation.

A brief look at the different linguistic minorities in England shows 1) that there are many cultural differences within any X-speaking population, 2) that many members of linguistic minorities were bilingual before they came to England and 3) that in England the majority of members of linguistic minorities are bilingual to some degree or other. The increasing number of community based mother-tongue schools reflects a greater appreciation by parents of the dominance of the English language and the likely loss of the mother-tongue amongst youngsters, even though most of them are still immersed in their home language in their neighbourhood. Even where rapid language shift seems to be taking place, there is every sign that adolescents in particular will utilise the remaining mother-tongue skills in discourse strategies which symbolise their (non-English) ethnic affiliations. The ongoing reactive process of ethnicity, typified at present by an increase in overt and institutionalised racism from the majority and a more deliberate and organised resistance from many minorities, ensures the emergence of new cultures among British-born youngsters of linguistic minority families (Linguistic Minorities Project, 1983, 1984). There are signs too not only of new sub-cultural varieties of

English and minority languages, but also among the South Asian population, of the development of a lingua franca linking minorities who share common interests in the face of similar experiences of disadvantage (Agnihotri, 1979).

5.

It would be too much to have expected educationalists in the late 1950s and 1960s to have foreseen these kinds of social developments. At that time they were responding to the challenge presented by the arrival of large numbers of people from former colonies, notably those from South Asia and the Caribbean. No systematic attempt was made to understand and define the situation from the newcomers' point of view, nor to help parents understand the objectives and workings of the school system. Acknowledging the assimilation and problem orientation of the "knowledge managers", it is not surprising that the main response focused on the children of South Asian parents and their English language needs. The development of English as a second language provision with no reference to the pupils' existing linguistic skills, was not solely a reflection of the small number of bilingual staff. It also reflected a monolingual approach to second language learning with no reference to the first language.

This approach is perhaps understandable for young children who have not acquired literacy in their first language (or for those believed to be able to retain their oral skills from support in the home and local environment). But in retrospect it is surprising that information about the existing linguistic skills of adults was not utilised in the reassessment of teaching methods more appropriate to their "needs". Their actual needs were those relating to their social position as adults with a fund of experiences, developed attitudes and expectations. Preventing the adult student's active participation in the learning process, particularly through the use of his/her first language, often increased their sense of insecurity and vulnerability. It also limited the student feedback to teachers, which is such a critical part of teacher learning and plays such an important role in developing teachers' flexibility, helping them discover that "they did not know."

Many classes for migrant adults were initially unsuccessful because their organisers did not recognise their students' approach to formal learning, nor the social, economic and psychological constraints against attending classes in colleges and other institutions of formal schooling. When new schemes were developed, taking the teacher to the pupil's context for learning (e.g. home-tutoring and industrial language training), there was a fundamental change in approach. This adaptation was a product of failure and a recognition that language learn-

ing is not automatically available to non-English-speaking parents. Some needed confidence building, reassurance or explanation from within their own cultural tradition and others needed the time (and financial support) to cover the social and financial costs involved. In all cases their teachers needed to understand the structural as well as psychological constraints working against their pupils' English language acquisition. Their patterns of language use, unguided language acquisition and opportunities to use and practise English were not perceived to be relevant information for the planning of appropriate language teaching.

The response of many policy-makers, trainers and teachers to the arrival of minority children in the school system was based on two basic assumptions: 1) that acquisition of English would ensure their equal access and opportunity in the school system and 2) that with special ESL provision bilingual pupils would learn English rapidly. Attention was focused on the English language and on minority pupils rather than on language support for bilinguals and the wider range of communication options available to both majority and minority pupils.

There is little evidence in the documentation of that early period of a recognition that a more appropriate educational response would have been possible if 1) there had been socio-linguistic information available about the first languages of pupils, 2) there had been more understanding of the patterns of language use and acquisition in daily life in the community and 3) there had been more bilingual teachers who could use or teach the first language.

In the mid 70s, when the debate about mother-tongue teaching in England was first discussed among educationalists, there was no reliable information about the number of bilingual pupils in Local Education Authorities (LEAs). More significantly many Education Officers and Language Advisers did not perceive the relevance of gathering this basic information, or finding out more about the parallel school system run by local communities. Most teachers did not know if their pupils were attending another form of schooling and most community relations workers did not know what this schooling involved (Saifullah Khan, 1977). The gradual appreciation among many educationalists that "that they did not know" arose when they were forced to recognise the changed social and political context in which they were working.

6.

By 1979 when the Linguistic Minorities Project (LMP) was set up, there were an increasing number of teachers, trainers and policy-makers who recognised the need for information about the linguistic diversity in their classrooms and in the Educa-

tion Authorities and, among a smaller number, about the patterns of language use and minority language provision in the community. This recognition reflected among some a genuine commitment to consider and act upon the educational implications of being bilingual in an essentially monocultural society and school system. For others it was more a fashion (part of the multi-cultural movement which demanded an often superficial acknowledgement) or an obvious necessity in terms of a professional career. Another reason why some teachers and policy-makers took the issue seriously for the first time was that they realised it would not go away. Whether they agreed with the increasing demands from minority parents and organisations or not, some teachers accepted their duty to respond to the wishes of parents. Others were increasingly influenced by other developments in teaching philosophies and practices which they could relate to the experience of their bilingual as well as monolingual pupils (e.g. child-centred pedagogies, language across the curriculum).

The funding body of the LMP, the Department of Education and Science (DES), was primarily concerned to gather adequate data to broaden the information base wherefrom appropriate policies and practices at the local level could develop. The fact that information about linguistic minorities in England had become relevant knowledge, important enough for a large scale DES project, is at least as much a reflection of those external social and political factors as the proof of an appreciation of the educational importance of bilingualism for both bilingual pupils and their monolingual peers.

It was the development of a parallel school system organised by many linguistic minorities, increased by the articulation of demand for mother-tongue teaching within the mainstream school system, which introduced the greatest pressure on local policy-makers to consider an appropriate response. At the national level the EEC Directive 77/486 on the education of children of migrant workers maintained the official concern with this issue. (The first reports from the Member States on the implementation of the Directive have now been received by the Commission of the European Communities. Whatever legal measures may be taken against the Member States who have not complied, the submission from Britain shows the incomplete and shaky data base on linguistic minorities in England. See DES, 1982).

In terms of pedagogic initiatives the few schemes developed with central government (Bradford MOTET project) or EEC support (Bedford project) have not been taken up by the Local Authorities where they were based. Certainly both these practical initiatives and research projects have helped extend the debate: discussion has begun to shift, moving from a focus on the teaching of the mother-tongue as a subject at secondary level to include the desirability of using the mother-tongue as a medium of instruction at nursery and sometimes primary level. Yet the debate still remains largely one about mother-tongue teaching

rather than about bilingual education. It has tended to focus on the specific provision needed for bilingual children, not about the contribution of a more bilingual approach to all language teaching, using the first language as a medium of instruction, or a bilingual method for learning modern languages, and encouraging a view of the normality and desirability of being bilingual.

Working in this context LMP developed four research instruments, two focusing on children in schools and two on language use and teaching in the community. Although restricted to self-report data the findings of these surveys combined to give a picture of linguistic diversity and language use among a range of linguistic minorities in several cities of England: Bradford, Coventry and (parts of) London. (Without this wider picture the LMP argued it would be difficult to make sense of basic school census data on the number of bilingual pupils in the official school system).

The two school-based surveys (the Schools Language Survey - SLS - and the Secondary Pupils Survey - SPS) were developed from a different perspective on relevant knowledge in the field. The researchers worked from an assumption that bilingualism is an asset for the individual and a potential resource for society, and not an inevitable problem faced by all bilingual pupils. So both survey instruments were designed to involve all pupils in the class, to avoid teachers separating out bilingual pupils as a problem category (as though they already knew what was to be discovered anyway!). Moreover, in presenting the work of the project it was necessary for the research team to stress that they were not just talking about the "visible" minorities mainly from South and South East Asia, but also about those from e.g. Eastern and Southern Europe. The team has also had to stress that most members of linguistic minorities in England are bilingual and many monolingual English now have the potential not only to learn but also to use a newer minority language in their local community.

It should be clear from these few points that LMP was aware from the very beginning that the findings of their research would be of interest to policy-makers but also relevant for teachers in the development of classroom practice. The SLS provided a way to involve all teachers in an information gathering exercise which was bound to raise the awareness of a wide range of them in all schools in an authority. Whether the interest and tensions generated were capitalised on, depended largely on the interest and commitment of the "knowledge managers" at a higher institutional level. The SPS was developed as a sample survey but proved to be of such interest and use to teachers that its potential as a teaching aid and as an instrument for in-service training was developed.

But the researchers discovered that it was not enough for them

to check the oral and written presentation of their work to counter some of the prevailing arguments. It was important that they went about the process of gathering information in a way which would not feed into existing stereotypes and ignorance, but would really question the definition of relevant knowledge by the "managers" from the dominant majority. That is information is not neutral, and the lack of information does not mean there is a receptive vacuum to be filled. They discovered that the research process can provide an indirect way to raise awareness and so provide the potential opportunity for teachers to realise in an unthreatened way that "they did not know".

7.

The LMP team were also concerned with achieving a distribution of information about their findings both wider and more effective than is usually the case with research projects. This meant there was a need to assess the strategies which would allow the information to be "received" because it was considered relevant.

The research team realised there was a danger that the findings of their research might have very little overall impact in the country because of the political and economic circumstances in the wider society. While a combination of reasons caused information about linguistic diversity to be raised to the level of relevant knowledge among "knowledge managers" in the field of education, this change was not necessarily recognised in other spheres of social life in England. (There are signs of reappraisal in certain areas of the media and among politicians more often than not for particular vote-catching reasons). Even minority parents who live the reality of being bilingual in an essentially monolingual country did not necessarily understand why and how this sudden educational interest had come about.

In the case of many research projects - the LMP could be no exception - it is possible that quite fundamental contributions are not used or taken up by policy-makers because of political and economic as much as socio-cultural constraints. Despite the EEC involvement, issues relating to multicultural education and bilingualism are less priority at a national level in England. Some LEAs have been able to justify their hesitations by using the lack of lead and commitment from central government while others take the official recognition of the issue (through the existence of research, pilot schemes and units in DES training courses) as a spur to their innovations.

To meet some of the expectations of those participating in the research and also to counter the probable restricted use of research findings by the "official" education system the re-

searchers sought funds to set up the LINC (Language Information Network Co-ordination) project. With a grant from the Commission of the European Communities it has been possible for LINC to assess the most appropriate strategies for actively disseminating the findings of the LMP to all those involved in the research process: children, parents, mother-tongue teachers in community-run schools, as well as mainstream teachers, advisers, policy-makers etc.

LINC started from the position that "information is power", i.e. it is a source of power, a potential tool in the hands of those who "hold" it, in a variety of senses in this context. First it was possible that the collection of information itself could be used as a containing strategy to "satisfy" immediate demands for implementation of schemes; that is by an official recognition of the relevance of this knowledge it would be more difficult to criticise those with the power to initiate change, but who were in effect doing, or ready to do, very little. The existence of LMP could be used to legitimize no action (or delayed action), or the absence of new initiatives within the mainstream school system. Second if those in a position of power are the only ones to "have" information, a) they will be those who interpret it; their interpretation may be genuinely biased by their perspective on the issue in question or it may be deliberately manipulated to reinforce or impose their definition of the situation on others; b) they will tend to retain it and not to distribute it to those who consider it as highly relevant and have need and interest in it. Therefore, there is the need to consider the uses of research among categories of people other than those in power, in this case among those who have less or no power but are intimately connected with the educational development of bilingual (and monolingual) children, e.g. parents, teachers and organisers of mother-tongue schools, children themselves.

From the beginning therefore LINC had to work from the premise that if the LMP findings are to be considered as relevant knowledge leading to change, it is not enough to disseminate information about them in the usual way, i.e. through official reports: the danger is then that the circulation of information is restricted to those who will tend to use it, consciously or not, to their advantage. It is also necessary first to assess what is being done with it at different levels of the "official" education system and second to make sure it reaches those primarily concerned but in a powerless position to gain access to it through the usual channels.

LINC's work is based on the principle that the LMP research findings should be equally available to all parties involved in, or subjects of, the research. LINC has to make sure it will not reinforce the existing unequal distribution of political, economic and social resources. The different "audiences" will not have the same decoding skills (however carefully pre-

sented and however much content, style and presentation are "culturally" appropriate) and they will not have the same mechanisms to use the findings. One of the main tasks of the LINC project, after an assessment of where the different audiences are "at" (through participation in the LMP research process) is to discover the nature of the infrastructure supporting the different target audiences. Among the powerless categories it is necessary to learn about the existing social networks, respected members of the community and valued meeting places, as well as the usual channels and intermediaries used for communication with the official school system. Then it is possible to encourage existing human and material resources to take over the dissemination process and to facilitate potential organisation within and representation beyond the usual social boundaries.

8.

Because the findings of the two school-based surveys (SLS and SPS) were first available, LINC has been involved so far in testing strategies for disseminating them mainly within the mainstream school system. In the five Local Education Authorities (LEAs) surveyed (Bradford, Coventry, Peterborough and the London Boroughs of Haringey and Waltham Forest) reports and summary reports on the main carefully selected and qualified LEA-wide data have been circulated (see LMP/LINC Working paper no.3). Each school surveyed has also received an individualised report on its particular pattern of linguistic diversity. In two LEAs so far, these findings have been presented, their meaning and implications discussed, in numerous meetings with Councillors (Education Committees, School and Further Education Sub-Committees), Education Officers and Advisers, and with teachers in an increasing number of in-service training courses.

In the Bradford LEA, the impact of SLS and SPS and of one of the two community-based surveys (the Mother-Tongue Teaching Directory Survey - MTTD) whose findings are now available, has both reinforced and been enhanced by local developments, i.e. the pressure from the main linguistic minorities and the work of three committed advisers with a small group of mainstream teachers. A new education policy is being defined and gradually implemented, concerned with the linguistic and cultural needs of children of the local minorities. This is also the case in the London Borough of Haringey.

In Coventry, another strategy is just beginning to be tested. It involves a group of about twenty committed mainstream teachers who are members of one or several of the following: the local NAME section (National Association for Multiracial Education), the LEA-run Minority Group Support Service, the Afro-Asian Teachers Association. Some of them are also among the

thirty or so bilingual interviewers who worked with the LMP and are equally involved in testing new dissemination strategies. The findings of the SLS, the MTTD survey and the Adult Language Use Survey (ALUS) will be jointly presented in their complementarity to a variety of small audiences at neighbourhood level, in LEA or minority community schools, in community centres etc. Those audiences will comprise mainstream and voluntary (mother-tongue) teachers, teachers of adult immigrants, parents (some of them ALUS interviewees), community and social workers, librarians, health workers etc. It is already being made clear that these various strategies, which widen considerably the range of individuals and groups involved as actors or recipients in the dissemination process, will help alter the dominant definition of relevant knowledge for language teaching provision, at local level, by educational planners, teacher trainers and teachers.

LINC has also been dealing with an increasing number of requests from teachers all over England wanting to use the SPS questionnaire in one or several classes as a teaching aid for language awareness work in multilingual schools. In view of this, LMP/LINC have produced a 30-minute video programme intended to serve the several purposes which correspond to the two possible uses of SPS: as a teaching aid as much as a survey instrument. In collaboration with another EEC funded project (2), and as part of its dissemination work, LINC has also produced materials for primary teachers, to help them explore with their pupils the diversity of languages that exist around them in the classroom, in their pupils' families, in the neighbourhood.

9.

This paper has considered the problem of what is perceived by whom to be relevant knowledge and information in the field of education, particularly in relation to the teaching of members of linguistic minorities. It has also suggested some of the advantages and inherent dangers of an official recognition of a reassessed definition of relevant knowledge, and the importance of widening the range of individuals and groups from many different sections of society who are or could be involved in challenging the dominant definition of relevant knowledge. The paper has suggested that very often the conditions which force a reassessment of passed assumptions are more external than internal to narrowly defined "educational" issues. This is one of the reasons why educational policy-makers and teacher trainers in particular may be reluctant or slow to reassess the values and choices inherent in the perspectives of policies, and the structure and content of courses. Researchers have all too

(2) the Schools Council Mother-Tongue Project

often restricted their contribution to the education of teacher trainers and teachers by underemphasizing the importance of research strategies and of the dissemination process. The latter needs to be built into the research planning from the earliest to the final stage.

The LMP and LINC, and other research projects, will have contributed significantly to the debate about the "social, cultural and linguistic aspects of the education of members of linguistic minorities", if they are able to convince more policy-makers and teacher trainers of the need of a wider appreciation of the social and political context of the educational issues. LINC hopes to further the development of active dissemination strategies which will ease "knowledge managers" into a situation where they are able to discover that "they did not know", and which will facilitate the sharing of research "knowledge" among the less powerful. Both parties may then be in a better position to reassess the dominant definition of relevant knowledge in the educational field.

DISCUSSION

QUESTION : "Language and bilingualism", what are we talking about?

XC : May I give you an example to illustrate not only the necessity of broadening our information base etc. (see my paper), but also the complexity of the various realities covered by the umbrella term of "bilingualism"?

My example would be best deciphered with the help of Tove Skutnabb-Kangas' typology (see Fig. 1).

Another set of distinctions should be added; it will appear in my example.

Kauser is a 13-year old girl from a family originating in the Pakistani part of Panjab who emigrated to England in the 60's. At home and among her local community she speaks MIRPURI, a dialect of PANJABI. But she is exposed to OTHER DIALECTS OF PANJABI in the city where she lives, and can understand most of what is said in those other dialects. She also goes to her local mosque round the corner where she is taught LITERACY IN URDU (because Panjabi is not written by the moslem community in Pakistan). And because she is a Moslem she is taught to read - to sound out - QOR'ANIC ARABIC. She was born and lives in West Yorkshire and therefore is fluent in YORKSHIRE ENGLISH, but she goes to school where she is learning STANDARD ENGLISH which she uses fluently. She has also started learning FRENCH.

Her situation can be compared to that of the SYLHETTI speakers whose families originated in the north-eastern part of Bangladesh: they are taught LITERACY and Islam in STANDARD BENGALI; and to that of the KUTCHI speakers from the Indian state of Gujarat: they are taught LITERACY IN GUJERATI, but also in URDU for religious purposes when they are moslem, to distinguish themselves from the Hindu Gujarati speakers. Both moslem Sylhetti, Bengali, Kutchi and Gujarati speakers are taught QOR'ANIC ARABIC.

This means that when you talk about "bilingual children", cases are never simple! For Kauser for example, her mother-tongue is Mirpuri, but coming back to T. Skutnabb-Kangas' typology many questions arise about what this means for her in her daily life. She also has access to the NATIONAL LANGUAGE of Pakistan, Urdu. Now Urdu happens to have also a RELIGIOUS significance because Pakistan, Kauser's family's country of origin, is a nation-state based on Islam, and because Kauser is taught Islam in Urdu.

As we have seen Islam is also taught in Urdu to moslem Kutchi-speaking children: for them Urdu is a RELIGIOUS LANGUAGE which has no national connotation in the same sense as for Kauser.

MOTHER-TONGUE and BILINGUALISM - A TYPOLOGY by TOVE SKUTNABB-KANGAS

CRITERION	MOTHER-TONGUE DEFINITION	DEFINITION OF A BILINGUAL	ACADEMIC DISCIPLINE
(1) ORIGIN	FIRST LEARNED	a. Has learned 2 languages in the family b. Has used 2 languages from the beginning	SOCIOLOGY
(2) C O M P E T E N C E	BEST KNOWN	a. Complete mastery b. Native mastery (without interference) c. Can produce complete meaningful utterances in 2 languages d. Has at least some knowledge & control of grammatical structure of a second language e. Understands without being able to speak	L I N G U I S T I C S
(3) FUNCTION	MOST USED	Uses/can use 2 languages in most situations	SOCIO-LINGUISTICS
(4) A T T I T U D E S	IDENTIFIED WITH BY: a. SELF (internal identification) b. OTHER (native) SPEAKERS OF THAT LANGUAGE (external identification)	a. Identifies with 2 languages (and cultures or sub-cultures) b. Is identified by native speakers of 2 languages as a native speaker	PSYCHOLOGY SOCIAL PSYCHOLOGY SOCIOLGY
PROBLEMS: When (1) is not (4) a. and (4) b. When (4) a. is not (4) b. = IDENTITY PROBLEM When (1) does not develop to (2) a. - (2) b.			

Fig. 1

For Sikh Panjabi-speaking children, Panjabi is their mother-tongue, which they learn to read and write in the GURMUKHI SCRIPT. Because this script is directly linked with Sikhism, Panjabi is for those children a RELIGIOUS LANGUAGE. They may perceive it as a NATIONAL language too, in as far as the Sikhs from the Indian part of Panjab where their families came from, directly or through East Africa, claim a national identity within India.

So that is why when we speak about patterns of bilingualism it is important to speak in terms of SOCIETAL BILINGUALISM. We are not talking only about the restricted area of L1-language first learnt / L2 acquisition from the psychological point of view. This aspect cannot be understood outside the much wider societal perspective and its implications for bilingual children, their families, their teachers and classmates and society at large. In our daily encounters with individual cases of bilingualism within their social context, the sorting out of the intermingled social, cultural, religious and ethnic dimensions, and the understanding of their political and educational implications for bilingual pupils or students and their teachers, cannot be done without. And yet...

QUESTION : You've been talking about the problem of the linguist, but what about the problems of the child?

XC : It is a long story! May I present to you some teaching material we are developing to cater for this, or rather to help teachers understand that if bilingual children "have problems" it is not because they are bilingual, but because of the way we - "monos" - approach their bilingualism. So we thought the best way was to help teachers have a different approach, totally positive:

THE CHILDREN'S LANGUAGE PROJECT

The CLP is a joint venture involving two EC-funded London-based projects - the Schools Council Mother-Tongue Project (SCMTP) and the Language Information Network Co-ordination (LINC) of the Linguistic Minorities Project (LMP), which funds the CLP as part of its dissemination programme.

The materials were piloted between April and July 1983 in 9 Primary schools in three Local Education Authorities (LEAs) - Bradford, Haringey and Waltham Forest. These are LEAs in which the LMP has conducted its school-based surveys of linguistic minorities and where, also, the SCMTP is working closely with groups of teachers to examine strategies whereby non-bilingual teachers can give support to their children's home languages as part of the normal Primary school curriculum.

The CLP is designed to help acquaint Primary teachers with the details of language diversity in their areas (as revealed through the LMP surveys whenever appropriate) and to assist them in promoting a greater awareness and appreciation of language diversity among their children.

The CLP offers all teachers and children in Primary schools tangible starting points from which they can begin to explore the diversity of languages that exists around them, including varieties of English.

The CLP is a pack that comprises four cards and teachers' notes.

The cards: Each card consists of three double-sided A4 panels and takes as its theme a particular aspect of the children's language experience:

Languages at school provides some ideas for investigating the languages of the School and presenting the findings to the school as a whole.

Languages at home draws children's attention to some of the different ways in which language features in their families' lives.

Languages around us encourages children to observe the language of their neighbourhoods more closely and to use the results of their observations as a basis for classroom work.

Languages around the world shows how languages have migrated with the people who speak them. It brings children nearer to home by focusing on their own families, the British Isles and their own localities.

The cards have been designed for use in collaborative learning situations, i.e. classrooms where teachers set out to encourage their pupils to work co-operatively, in pairs and groups of a mixed-ability nature, discussing the task at hand and sharing the results of their work with others. Families are also closely involved in this collaborative learning process. Skills of observation, investigation and recording feature prominently in the materials.

Teachers' notes (32pp b & w; full colour cover)

These offer guidance on the rationale underlying the materials; ways of extending the activities; a list of local resources (libraries, bookshops, publishers, resources centres, associations, translation units, etc.) and a bibliography. The notes feature the writing, illustrations and photographs done by children during the piloting of the materials.

COMMENTS FROM A PARTICIPANT (1) about "the training of teachers to teach English as a second language in the broader context of a multi-ethnic society: one of the things I most remember in most primary schools at that time - it was in 1972 - was 'We don't want to hear a word of your language as soon as you come over into our school.' It was a total lack of recognition of what the child was bringing to the school. I am sure in some parts of Britain it may well be that some teachers still say 'We don't want to hear a word of anything but English in our school', it may well be."

ANOTHER PARTICIPANT: "I am absolutely sure!"

PARTICIPANT (1): "It's very important to see that the whole thing about recognition of people's mother-tongue is one of the things which have been the most threatening until recently... in terms of multi-racial education. Sometimes it's even been more threatening than anti-racist teaching which is another area which has been very threatening for educators."

BRITISH COUNCIL: "The most important point for me that has emerged from this (paper) is the fact that they have created a research methodology which feeds back to the pupils and to the teachers and clearly has direct implications for teacher training."

REFERENCES

AGNIHOTRI R.K., 1979, 'Processes of Assimilation, a Sociolinguistic Study of Sikh Children in Leeds', unpublished PhD Thesis, University of York.

ALLAL T., BUFFARD J.P., MARIE M. & REGAZZOLA T., 1974, La Fonction Miroir, Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail, Aix-en-Provence.

BERNSTEIN B., 1977, 'Social Class, Language and Socialisation', BOURDIEU P., 1977, 'Cultural Reproduction and Social Reproduction' in Power and Ideology in Education, Karabel J. & Halsey A.H. (eds), New York Oxford University Press, 1977.

BULLIVANT B., 1981, The Pluralist Dilemma in Education, six case studies, George Allen & Unwin, Sydney, London, Boston.

DES, 1982, 'Memorandum on compliance with Directive 77/486/EC on the Education of the Children of Migrant Workers', London/ Cardiff, 7/81.

FRIEDMAN HANSEN J., 1979, Sociocultural Perspectives on Human Learning, an introduction to Educational Anthropology, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey 07632.

LINGUISTIC MINORITIES PROJECT, 1983, Linguistic Minorities in England, published by University of London Institute of Education; distributed by TINGA TINGA, Heinemann Educational Books Ltd., Darby House, Bletchingley Road, Merstham, Surrey RH1 3DN. Price £2.95.

(forthcoming 1984; provisional title: The Other Languages of England, Routledge and Kegan Paul, London).

LMP/LINC, 1983, The Schools Language Survey, Summary of Findings from Five Local Education Authorities, Working paper no.3, University of London, Institute of Education, 20 Bedford Way, London WC1.

SAIFULLAH KHAN V., 1977, Bilingualism and Linguistic Minorities in Britain: Developments, Perspectives, Runnymede Briefing Paper 422, The Runnymede Trust, London.

STENHOUSE L., 1975, An Introduction to Curriculum Research and Development, Heinemann, London.

YOUNG M.F.D., 1970, 'Curricula and the Social organisation of Knowledge' in Knowledge, Education and Cultural Change, Brown R. (ed.), Tavistock Publications.

Catherine Dubois et Catherine Descayrac

LA SITUATION DES MIGRANTS DANS LE PAYS D'ACCUEIL, LA FORMATION FACE A L'EVOLUTION DETERMINISTE DES SYSTEMES.

In this paper the authors draw on their knowledge of various associations involved in language and literacy teaching. Taking as an example their experience of teaching women and young people on the one hand, and of training teachers on the other, they look at the disadvantages of traditional assumptions made about these learners and their learning environment. The authors show that language and literacy classes and training courses should be seen as "social places which can facilitate access to other places", which is possible if the teaching is viewed objectively.

Les auteurs utilisent ici leur connaissance du monde associatif. En prenant exemple sur leur expérience en alphabétisation pour des femmes et des jeunes d'une part, en formation de formateurs d'autre part, elles analysent les inconvénients des représentations traditionnelles du public à former et de la situation de formation, et montrent que le cours d'alphabétisation et la formation de formateurs doivent être envisagés comme des "lieux du social favorisant l'accès à d'autres lieux", ce qui est possible par une objectivation de l'acte de formation.

Die Autorinnen gehen beispielhaft von ihren Erfahrungen in Alphabetisierungskursen für Frauen und Jugendliche sowie in der Fortbildung von Fortbildern aus und analysieren die Nachteile der traditionellen Ausbildungsvorstellungen. Sie zeigen, dass der Alphabetisierungsunterricht und die Ausbildung der Ausbilder bei einer adressatengerechten Ausrichtung sozialen Aufstieg ermöglichen.

0.0. Les quelques réflexions qui suivent sont issues de plusieurs années de travail dans le secteur de la formation des migrants, une partie importante d'entre elles proviennent de recherches menées dans le cadre de thèses de troisième cycle, mais l'ensemble que nous présentons ici, et que nous espérons cohérent, se démarque totalement d'une démarche universitaire classique; et ceci vaut autant pour la forme adoptée que pour la valeur de nos propos; ce n'est pas par rigueur de style que nous affirmons ne prétendre à aucune scientifcité.

Nous avons choisi délibérément un mode d'approche qui nous semblait plus adéquat pour l'objet de notre analyse.

0.1. La plus grande partie des actions de formation en direction des publics migrants est assurée par le secteur associatif. Ce secteur n'est pas totalement homogène, il regroupe en fait des associations totalement ou partiellement subventionnées par le Fonds d'Action Sociale (1) mais ces associations n'ont de réellement commun que le domaine dans lequel elles interviennent. Certaines assurent leurs interventions avec des équipes de formateurs salariés alors que le plus grand nombre s'appuient sur des intervenants bénévoles.

Les terrains sur lesquels nous sommes engagées font partie de cette dernière catégorie. La nature relativement précaire de ces associations les a incitées à se doter d'une structure collective. Le CLAP, Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion des travailleurs immigrés, est cette association d'associations devenue de ce fait, pour elles, un porte-parole et un interlocuteur des pouvoirs publics. Une bonne partie des activités du CLAP concerne la formation des formateurs bénévoles engagés dans les associations. Le terme 'formation' est à comprendre dans une extension large : stages, suivis pédagogiques, animations directes, élaborations d'aides et de supports pédagogiques.

(1) Le Fonds d'Action Sociale est un établissement public à caractère administratif; son financement est assurée à 80% par une contribution des Caisses d'Allocations Familiales. En effet, pour les immigrés dont la famille est restée au pays, les prestations sont versées au taux du pays d'origine. La différence reste aux Allocations Familiales qui en reversent une partie au F.A.S.

Actuellement, et pour ce qui nous concerne, les préoccupations de formation portent essentiellement sur le public féminin. Ceci résulte d'évolutions telles que : le regroupement familial, la crise économique et la situation de chômage qui entraînent la recherche de stages rémunérés, l'arrêt de l'immigration officielle et la prise en charge des jeunes dans les stages 16-18 ans et 18-21 ans.

Les dispositifs mis en place par les associations se caractérisent de la manière suivante : cours en journée ou en soirée au rythme de 2 fois 2 heures par semaine. Ces cours suivent le calendrier scolaire et ont lieu dans les locaux de quartier : centres sociaux, centres culturels, associations, foyers etc...

1. CARACTERISTIQUES DU PUBLIC

1.1. Une analyse traditionnelle

Dans ce domaine, l'habitude conduit à définir les besoins de formation en terme de manques : l'objectif des cours est de combler ces manques, mais parler de manques suppose évidemment un repère par rapport auquel ces manques seront évalués. Selon les époques et les milieux - associations de militants politiques, associations humanitaires, éducation nationale etc... - ces repères ont été posés plus ou moins explicitement. Quoi qu'il en soit, ce type d'analyse a toujours conduit à des réponses de l'ordre de la remédiation ou de l'assistanat, comme s'il s'agissait avant tout d'effacer un handicap.

1.2. Une autre analyse possible

Une autre démarche consiste à essayer de mieux comprendre ce qui fait qu'un individu, que des individus, appartenant à des groupes sociaux déterminés restent ou redeviennent analphabètes. La question porte alors sur le processus lui-même et non plus sur ce qui n'en est que des manifestations. La mise en relation des phénomènes d'analphabétisme de retour des populations autochtones et de l'analphabétisme des populations migrantes, fait apparaître des similitudes dans les situations sociales des populations considérées :

1.2.1. Les acquis antérieurs s'effacent lorsqu'il n'existe pas dans le contexte de vie de situations susceptibles de leur donner une plus-value.

De fait, ces populations appartiennent à des réseaux dans lesquels la langue enseignée n'est pas investie de valeur symbolique forte.

Dans les réseaux marginalisés dont elles participent, l'appartenance au groupe est marquée par des "langues" qui lui sont propres : langues maternelles, patois, verlan, parlers régionaux etc...

1.2.2. Ces populations appartiennent à des groupes sociaux dominés:

- intériorisation de la difficulté à apprendre en raison de l'inhabitude,
- intériorisation de l'importance de l'écart séparant les groupes,

d'où sentiment d'une barrière infranchissable - sauf cas individuel en situation exceptionnelle - qui se traduit souvent par la formulation de projets objectivement inaccessibles ou au contraire de projets minima (cf. ce que Bourdieu appelle la causalité du probable)(2).

1.3. Les situations exceptionnelles qui permettent de déjouer l'évolution déterministe des systèmes se caractérisent toujours par la modification des réseaux sociaux et la création de relations sociales favorisantes, à savoir par exemple :

- un investissement affectif,
- une pression professionnelle,
- une pression sociale.

2. LES IMPLICATIONS POUR L'INTERVENTION

Le public migrant concerné par nos interventions n'est pas et ne peut être ciblé de façon définitive. Il est fluctuant. Par contre il vit en contact réel ou potentiel avec la langue et la société d'accueil.

Dans ce contexte, le cours et l'intervention constituent une des ressources importantes pour l'apprentissage/acquisition.

Pour nous, il ne s'agit pas de chercher ou d'élaborer des méthodes les plus en accord possible avec l'actualité de notre recherche linguistique.

(2) Bourdieu P., Chamboredon J.C., Passeron J.C., 1968,
Le métier de sociologue, Paris, Mouton Editeur.

2.1. Hypothèse de travail

Notre démarche pédagogique s'est nourrie de réflexions et de travaux menés dans les domaines connexes que sont en psycholinguistique l'étude de l'acquisition de la langue par les enfants, en sociolinguistique l'étude de l'acquisition en milieu d'accueil par les adultes migrants, en psychologie les études sur le travail. (3)

Par ailleurs, nous avons essayé d'inclure les constats et observations relevant de notre pratique et participant à notre connaissance du terrain.

2.1.1. S'il est possible d'acquérir la langue du pays dans lequel on vit (cf. 1.3.), bon nombre de personnes ne l'acquièrent pas. Il nous semble que dans ce dernier cas, un processus de désensibilisation à la langue (en tant que chaîne sonore) s'opère et se structure d'autant plus que se prolonge le séjour.

A partir d'un certain seuil de fréquentation de la langue étrangère, on devient sourd à ce qui n'est pas connu; pour la commodité du travail, nous avons distingué trois attitudes :

- . on ne repère que ce que l'on connaît
- . on n'entend que le déjà connu
- . on n'entend plus, tout se passe comme si on était déconnecté, protégé des agressions de la langue incompréhensible.

2.1.2. Le cours est un déclencheur de processus naturels qui auraient pu s'accomplir mais ne se sont pas produits. L'objectif est alors de multiplier les situations d'interactions qui pourront stimuler chez les stagiaires l'enclenchement de ces processus.

(3) GRECO 13 Les Travailleurs Etrangers et la Langue, Numéro Spécial, Paris, CNRS et Université Paris VIII, 1981.

ENCRAVES, Numéro Spécial de Linguistique Appliquée, 1979, Université Paris VIII

ENCRAVES, Numéro Spécial 'Acquisition d'une Langue Etrangère', 1980, Université Paris VIII

ENCRAVES, Numéro Spécial 'Acquisition d'une Langue Etrangère II', 1982, Université Paris VIII

Travaux des Laboratoires Leplat, CNRS.

Il s'agira d'ouvrir les stagiaires à un éventail de situations sociales nombreuses et diversifiées.

La progression des situations présentées partira de ce qui est le plus proche du sujet :

"what is close, what is good, what is me, all take the privileged first position" (Tanz 80).

Les modalités de mise en oeuvre pourraient varier selon les groupes d'apprenants considérés.

- 2.1.3. Cependant la démarche pédagogique doit tenir compte des stratégies naturelles de recours à l'implicite. En effet, on observe chez les apprenants de langue seconde des attitudes comparables à celles adoptées par les enfants dans leurs interactions langagières avec des adultes. Pour parer la difficulté d'expression, consciemment ou non, le locuteur "apprenant" s'adresse à son interlocuteur "savant" comme si a priori il avait exactement les mêmes repères, les mêmes références que lui, comme si l'autre connaissait toujours ce dont il est question (connaissance du monde partagée).
- 2.1.4. Le choix des tâches dépend des motivations plus ou moins conscientes qui sont à l'origine de la constitution du groupe. Pendant la formation, les interactions entre tâches et motivations pourront aboutir à l'élaboration d'un projet pour le groupe (cf. 2.2., exemples).
- 2.1.5. Le cours est un lieu social, mais un lieu spécifique en tant que favorisant l'accès à d'autres lieux.

2.2. Exemples

- 2.2.1. Puteaux : le groupe est constitué de femmes immigrées débutantes, sortant peu de chez elles, habitant chacune dans des quartiers légèrement différents d'une petite ville de la banlieue parisienne. Puteaux n'est ni une "commune ouvrière" ni une "commune bourgeoise", les milieux sociaux y sont relativement mêlés.

Le cours a eu pour objectif de créer un désir et des occasions de contact avec des francophones. Le fil conducteur pour l'année a été 'découvrir la ville'.

Le cours a démarré par un travail sur les itinéraires de chacune, stagiaires et formatrices : les tâches consistant souvent :

- à verbaliser pour un absent, un itinéraire accompli un jour de cours, en groupe,
- ou bien à verbaliser pour les autres stagiaires son propre itinéraire.

Ceci a pu nécessiter que le groupe accomplisse en même temps un parcours et essaie d'en rendre compte à un intervenant extérieur.

L'équipe de formateurs comprenant 3 personnes, nous avons pu jouer sur la permutation pour créer des situations où il y avait de vrais échanges d'informations.

Vers la fin de l'année, les stagiaires sont allées en groupe dans un centre commercial de La Défense (quartier moderne dans lequel les points de repère établis pour Puteaux-même disparaissent à nouveau). Elles avaient surmonté la peur de se perdre dans des lieux où elles ne s'étaient rendues que guidées, prises en charge par leur mari. Elles ont interviewé, au hasard, clients et vendeurs tantôt pour obtenir une information de direction, tantôt pour obtenir une information sur les prix etc... (4)

2.2.2. Les Mureaux : le groupe est constitué de femmes principalement, mais non exclusivement; elles habitent toutes la même cité, leurs enfants vont à la même école, elles ont en commun un quartier et des problèmes. C'est à partir de là que le cours s'est structuré. Le thème de la rue a guidé un travail. Il vise à faire créer collectivement une rue à partir de l'interaction des projections individuelles.

Les formatrices ont pu faire du cours un lieu d'observation de l'environnement, un lieu du rêve, mais aussi un lieu de simulation du réel, un lieu d'entraînement pour retourner se confronter au réel.

2.3. Les problèmes

L'alternance dans la formation, l'utilisation des interactions entre un lieu social défini comme lieu d'entraînement pour les autres lieux du social et ces autres lieux eux-mêmes, est une démarche qui a également été mise en oeuvre dans le dispositif de formation des jeunes de 16-18 ans.

(4) Dubois C., 'Cahier de cours de Puteaux', Paris, CLAP, à paraître en janvier 1984.

Le social y est dans les deux cas considéré comme lieu de formation. Les difficultés rencontrées dans ces deux dispositifs sont parfois de même nature : ainsi l'habitude acquise de considérer la formation des migrants sous l'angle du soutien ou de l'assistanat pervertit ces dispositifs ; ce sont souvent les meilleures intentions qui produisent les effets les plus discutables tant est forte la tendance, avec ce type de public, à s'appuyer sur une connaissance intuitive plutôt que sur des analyses objectivantes.

3. LA FORMATION DES FORMATEURS DANS LE SECTEUR ASSOCIATIF

3.1. Nous constatons que les formateurs ont des difficultés à se situer par rapport à une telle analyse et à s'approprier de tels modes d'intervention.

Nous avons tenté de cerner l'origine de ces difficultés ; elles sont, bien entendu, multiformes.

Au cours de la formation, nous nous heurtons à de fortes résistances. L'observation et l'analyse de ces moments critiques nous a amenées à faire quelques hypothèses sur la nature des blocages et sur leur rôle dans le processus de formation.

Une enquête (5) menée au sein d'un groupe de formatrices bénévoles assurant des cours d'alphabétisation auprès de femmes immigrées (6) nous a permis d'affiner l'analyse et a, de ce fait, joué un rôle important dans l'évolution de nos options pour la formation (cf. 3.2.1.).

Il est utile que le lecteur ait quelques précisions sur les formatrices interrogées dans le cadre de notre enquête :

- 41 formatrices françaises (7) ont répondu
 - elles ont entre 23 et 82 ans (!)
-

- (5) Cette enquête est au centre de notre thèse de 3ème cycle, DESCAYRAC C. 'Les représentations du comportement langagier et leur système de production; leur rôle dans la pratique pédagogique et dans la formation de formatrices non-professionnelles d'alphabétisation', actuellement en cours.
- (6) La plus grande partie des réflexions qui suivent sont sans doute valables pour d'autres catégories de formateurs.
- (7) Les formateurs immigrés sont peu nombreux dans les associations françaises ; quelques associations d'immigrés sont depuis peu demandeuses de formation au CLAP ; les effets de cette évolution sont prévisibles mais non encore évaluables.

- seules, les plus jeunes (23 à 35 ans) et les plus âgées (56 à 82 ans) exercent, ou ont exercé, une activité professionnelle,
- la moitié d'entre elles ne pratiquent pas de langue étrangère,
- les L.E. pratiquées sont, dans l'ordre : l'anglais, l'espagnol et l'allemand,
- parmi les formatrices qui pratiquent l'une de ces trois langues, les 3/4 ont séjourné plus de trois mois dans les pays correspondants et elles y ont appris ou perfectionné la L.E.
- aucune des 5 formatrices ayant séjourné plus de trois mois dans un des pays d'origine (8) de leurs stagiaires, n'y ont appris la langue.

La suite de notre développement s'appuiera sur :

- notre pratique de formation de formateurs et la connaissance empirique du public qui en découle ainsi que sur les résultats partiels de l'enquête.

3.2. Les difficultés qu'elles éprouvent nous semblent liées à des réseaux de représentations que nous organisons en quatre domaines :

- représentations de l'autre et de son univers
- représentations de la langue et de son usage
- représentations de soi en tant que formateur
- représentations de la fonction de la formation.

Aussi bien en situation de formation qu'en la situation d'enquête, il est clair que nous n'avons jamais directement accès aux réseaux de représentations. Les données sur les-
quelles nous travaillons sont du discours sur les représen-
tations et doivent être traitées comme telles.

3.2.1. Les représentations de l'autre et de son univers

- a) l'autre en tant que femme : certaines formatrices se veulent "une femme parmi tant d'autres femmes"; le thème de la rencontre, palliatif de la solitude, est omniprésent, bien souvent au détriment du souci d'émergence d'un projet d'insertion chez les femmes.
- b) l'autre en tant qu'étranger : certaines formatrices ont le sentiment que "les immigrés sont plus marqués par leur

(8) Pays du Maghreb et d'Afrique Noire.

culture que nous par la nôtre"; la conception - qui paraît ici - d'une culture monolithique et non-évolutive ainsi que le souci de respecter cette culture produisent et/ou maintiennent des attitudes figées, peu dynamiques pour le processus de formation.

c) l'autre en tant qu'appartenant à un groupe social défavorisé : l'analyse traditionnelle (présentée en 1.1.) de la situation - manque, assistanat et remédiation - reste dominante parmi les formatrices.

d) l'autre en tant qu'apprenant : dans leur pratique, et souvent dans leur discours, les formatrices ont du mal à prendre en compte les expériences et les apprentissages vécus par les stagiaires adultes.

3.2.2. Les représentations de la langue et de son usage

Toute pratique, lorsqu'elle devient objet d'analyse, révèle des comportements contradictoires. (9)

Nous avons obtenu des discours de représentations sur les pratiques langagières liées à 4 types de situation :

- les formatrices en tant que "locuteurs natifs"
- les formatrices dans la situation pédagogique
- les migrants en tant que "locuteurs non-natifs"
- les migrants dans la situation pédagogique.

L'aspect contradictoire des comportements que nous relevons ici se situe principalement au niveau des relations entre les 4 types de situation.

a) lorsqu'elles parlent de leur propre pratique langagièr
- en langue maternelle ou, le cas échéant, en langue étrangère - les formatrices reconnaissent à la parole les dimensions du jeu, du plaisir, du pouvoir etc...
- par contre, ces dimensions sont absentes des tâches d'apprentissage qu'elles proposent aux stagiaires (invitation, répétition, déchiffrage...) ainsi que des objectifs qu'elles assignent à ces tâches (communication de survie).

b) les jugements qu'elles portent sur la pratique langagièr
de locuteurs francophones - ou sur la leur - s'appuient volontiers sur des critères relevant de la pragmatique (aisance, pouvoir de séduction, de conviction, réussite

(9) Bourdieu P., 1980, Le sens pratique, Paris, Les Editions de Minuit.

de la communication...).

- par contre, dès qu'il s'agit de la pratique langagière des migrants, leur attitude est très normative, ou bien très indulgente, et toujours induite par leur image de la norme linguistique scolaire.

- il s'ensuit un décalage important entre la langue qu'elles utilisent en dehors de la situation pédagogique et la langue qu'elles enseignent.

c) lorsqu'elles décrivent leur pratique langagière, elles mettent en évidence le rapport obligé entre le fait de surveiller son langage et d'être dans un rapport de pouvoir. Leurs exemples décrivent tous des situations de communication inégale (quelle que soit la place qu'elles occupent dans la situation, en situation de dominant ou au contraire de dominé).

- lorsqu'elles parlent de la langue à enseigner, elles la considèrent comme un outil de communication : comprendre et se faire comprendre.

- dans leur pratique pédagogique, elles la réduisent à un stock d'éléments et de règles linguistiques à connaître.

d) enfin, et dans un autre ordre d'idées, on constate que l'écrit est le lieu privilégié de l'apprentissage alors que l'oral est assimilé à du bavardage.

3.2.3. Les représentations de soi en tant que formateur

Les appellations qui ont leur préférence pour se désigner sont dans l'ordre :

- a) moniteur
- b) militant
- c) alphabétiseur

plutôt que formateur ou enseignant.

3.2.4. Les représentations de la fonction de la formation

Elles annoncent des finalités en terme de transformation radicale des rapports humains : permettre aux stagiaires de "se sentir à l'aise", "d'être bien dans leur peau", "d'être reconnues"... et par ailleurs, elles les entraînent essentiellement à accomplir des tâches nécessaires à la survie (remplir des formulaires administratifs, lire un plan de métro), tâches qui peuvent s'accomplir et s'accompagnent le plus souvent en dehors de toute relation interpersonnelle réelle.

Ainsi, formatrices et stagiaires se rejoignent-elles dans la difficulté à traduire un projet en un ensemble d'objectifs opératoires.

3.3. Nos principales options pour la démarche de formation

3.3.1. "Le cours d'alphabétisation est un lieu du social, mais un lieu spécifique en tant que favorisant l'accès à d'autres lieux." (cf. 2.1.5.)

Pour nous, il en est de même pour le lieu de la formation de formateurs. C'est pourquoi le dispositif de la formation que nous proposons exige des formateurs stagiaires :

- qu'ils s'engagent dans un processus de formation continue
- qu'ils puissent s'appuyer sur une pratique minimale de l'alphabétisation
- qu'ils participent à la mise en place de projets élaborés sur les terrains d'alternance choisis pour la formation.

Ce même dispositif permet aux formateurs stagiaires d'entrer dans un réseau d'échanges et de formation périphériques prenant les formes suivantes :

- co-animations ponctuelles de la formation de formateurs,
- élaboration et capitalisation de productions pédagogiques dont l'institution assure la diffusion,
- accès à une documentation et à un circuit d'informations,
- contacts et soutiens individuels avec les responsables du dispositif.

3.3.2. Afin de favoriser le travail sur les représentations telles que nous les avons identifiées en 3.2., nous proposons aux formateurs stagiaires des moyens de :

- a) redécouvrir la langue à travers son usage,
- b) acquérir des méthodes d'analyse pour caractériser le cadre de la formation dans lequel ils s'engagent,
- c) caractériser un groupe en tant que groupe social,
- d) intégrer dans leurs pratiques les travaux sur l'apprentissage et sur l'acquisition des langues.

L'ensemble de ces axes de travail implique qu'ils s'approprient une méthodologie de l'observation et une capacité à prendre en compte les interactions en jeu dans le processus de formation.

3.4. Entrer dans ce type de démarche amène les formateurs à objectiver l'acte de formation; la formation dans toutes ses dimensions devient un objet d'analyse, ce qui relativise

la place de la vocation personnelle - voire du sacerdoce.

La démarche s'appuie sur le travail d'invividus situés dans leur groupe social et par rapport à d'autres groupes : la problématique individu/collectif, tellement présente dans ce milieu, devient alors dynamique.

- 3.5. Nous pouvons affirmer qu'il en résulte une formation qualifiante, et reconnue comme telle par une majorité d'associations; mais nous regrettons que la qualification, l'expérience sociale et professionnelle acquises par des formateurs bénévoles ne fassent pas actuellement l'objet d'une validation officielle.

4. CONCLUSION

Les quelques remarques qui précèdent esquisse l'option que nous cherchons à promouvoir : inscrire la formation des migrants dans un processus d'intervention sociale large. Les collaborations inter-institutionnelles sont plus que nécessaires pour dépasser des approches traditionnelles qui s'appuient sur la reproduction de l'existant et ignorent pour beaucoup l'évolution du milieu social.

L'arrivée de l'informatique, notamment dans les milieux de travail et d'ici quelque temps dans les milieux de vie, transforme les besoins de formation.

Négliger cette évolution, c'est accepter que se creuse encore l'écart existant entre les groupes sociaux.

NOTA BENE

Nous avons intégré dans le fil du texte les réponses aux questions apparues au cours du débat. Un point reste cependant à préciser : il s'agit de la place accordée à la langue d'origine.

Les groupes de femmes avec lesquelles nous travaillons sont souvent très hétérogènes et bien souvent le français constitue la seule langue commune (communauté bien réduite, on l'imagine, dès que les apprenants sont des débutants). Le recours à la L.M. ne peut dès lors se faire que de manière individuelle. Notre démarche vise à l'identification par l'apprenant des régularités propres à sa langue. L'acquisition de la L2 pouvant ensuite s'appuyer sur la conscience d'un système langagier non aléatoire, les phénomènes de la L2 peuvent ainsi être mis en relation avec ceux de la L.M.

Pantelis Nikitopoulos

INTERETHNISCHE KOMMUNIKATION, ALLTAGSVERSTÄNDNIS UND INTERESSENLAGER

The author analyses an exchange which takes place in a warehouse between a Turkish and a German factory worker, about "reporting sick, and dismissal".

From the description of this communication between two workers from different ethnic backgrounds, the author draws the following general conclusions: migrant workers within the social framework of the Federal Republic of Germany already possess communication skills, however, these are often seriously limited by their language level. Furthermore, migrant workers frequently have problems with German models of behaviour in certain situations.

L'auteur analyse un dialogue qui se déroule dans un entrepôt entre une ouvrière turque et une ouvrière allemande au sujet de "la déclaration de maladie" et du "licenciement".

Partant de la description de cet échange interculturel, l'auteur tire les conclusions générales suivantes: les immigrés ont les compétences pour communiquer à l'intérieur du cadre social de la RFA, mais ils sont souvent très handicapés par leur niveau de connaissance de la langue. En plus, les ouvriers immigrés ont souvent des problèmes avec les modèles allemands de comportement dans certaines situations.

Der Autor analysiert ein in einer Lagerhalle geführtes Gespräch zwischen einer türkischen und einer deutschen Fabrikarbeiterin über das Thema "Krankmeldung und Entlassung".

Aus der Beschreibung dieser interethnischen Kommunikation zieht der Autor folgende generelle Schlussfolgerungen: die Arbeitsmigranten verfügen innerhalb der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der BRD über eine kommunikative Kompetenz. Die Realisierung dieser kommunikativen Kompetenz ist aber

häufig aufgrund der beschränkten sprachlichen Mittel begrenzt. Darüber hinaus haben die Arbeitsmigranten häufig Probleme mit den deutschen situationsspezifischen Verhaltensmustern.

In der Auseinandersetzung über die verschiedenen Aspekte des Unterrichts an Arbeitsmigranten, vor allem des Sprachunterrichts, werden unter sozialintegrativem Aspekt oft die Zielvorstellungen Handlungs- bzw. Kommunikationsfähigkeit an erster Stelle genannt.

Es ist dabei nicht nur eine Frage der intellektuellen Anstrengung über mögliche globale Lösungsmodelle zur Integration der Migranten, die wichtige Rahmenbedingungen setzen, sondern auch eine Frage des Alltagsverständnisses, der Attitüden und Routinen des Alltagslebens, d.h. aber auch der ideologischen Untermauerung und Verbauung der Handlungsräume des sozialen Lebens, welche angegangen und angemessen berücksichtigt werden müßten, denn nur innerhalb dieser Strukturen des Alltagslebens, die wir durch unsere Alltagshandlungen ständig hervorbringen, perpetuieren und modifizieren, können Integrationsprozesse laufen.

Einen Ausschnitt aus einer interethnischen Kommunikation innerhalb von konkreten alltagsweltlichen Strukturen möchte ich hier aufführen und interpretieren. Den Ausgangspunkt bildet eine Untersuchung, die wir im IdS durchgeführt und im Jahr 1981 abgeschlossen haben (1).

Bei diesem Ausschnitt eines Gesprächs in der Lagerhalle einer großen Fabrik im Mannheimer Raum handelt es sich um die Wiedergabe eines wichtigen Themas, das bei einer Betriebsversammlung in diesem Unternehmen zur Sprache kam. Diese Betriebsversammlung fand vier Tage vor diesem Gespräch statt. An dem Gespräch beteiligten sich L (deutsche Arbeiterin), H (von L Ina genannt, türkische Arbeiterin) und I (Mitglied der IdS-Forschungsgruppe). Es geht um das Thema Krankmeldungen von Arbeitern als Grund für die Unternehmensleitung, "häufig" krankgemeldete Arbeiter zu entlassen. Die Auseinandersetzung in dem Gespräch kreist um die Frage, ob auf der Betriebsversammlung gesagt worden ist, daß häufig krankgemeldete Arbeiter entlassen werden oder nicht.

Dieser Gesprächsausschnitt bildet einen relativ selbständigen Teil, der weder zum vorhergehenden noch zum nachfolgenden Teil in engerem Zusammenhang steht.

Oberflächlich geht es zwar nur um die konkrete Wiedergabe der Ausführungen der Geschäftsführung des Unternehmens in dieser Betriebsversammlung; meist implizit findet aber eine Auseinandersetzung statt, die mit den Mitteln der Argumentation über

(1) Veröffentlicht in: Keim/Nikitopoulos/Repp: Kommunikation ausländischer Arbeiter, Forschungsbericht des Instituts für deutsche Sprache Nr. 53, Tübingen 1982.

die reale Situation im Betrieb und die Ausführungen in der Betriebsversammlung eigentlich die Beziehungsstruktur der beiden Arbeiterinnen und ihre gegenseitige Position betrifft.

L kommt aus einem Elendsviertel und hatte in der Vergangenheit (nach ihren eigenen Bekundungen) sehr oft Schwierigkeiten mit ihren damaligen deutschen Kolleginnen. Sie fühlt sich bei H sehr wohl, da sie als Schreib-, Lesekundige und darüber hinaus Deutschsprechende ein Überlegenheitsgefühl gegenüber H entwickeln und demonstrieren kann (vgl. Situationsbericht). Die starke Beachtung, die H durch die Beobachter erfährt, bringt L in Unsicherheit. Sie versucht immer wieder, ihre Position zu verteidigen, sie bemüht sich, aufzuzeigen, daß sie eigentlich diejenige ist, die diese Beachtung verdienen würde.

Dieser Gesprächsausschnitt bringt durch die kontroversen Standpunkte der zwei Interaktionsteilnehmer dieses Bemühen klar zum Ausdruck.

- I: Ihr hattet doch am letzten Donnerstag Betriebsversammlung? Was war da?
- L: Na wegen Geld...
- H: Nix mehr krank.
- I: Was?
- H: Nix viel krank. So viel krank, entlasse.
- L: Nein.
- H: Doch, des Chef sagen, immer sagen... viele krank und dann entlassen. Nix viel krank machen.
- L: Ja, awwer des...
- I: Auf der Betriebsversammlung?
- H: Chef sagen Betriebsrat, dann Betriebsrat sagen
- L: Des hesch ned richtig verstanne,
- H: Du sag mir, du mir viel sagen!
- L: Moment, nein, is ned richtig. -\$-
Mir hen de hoche Standard vun Krankmeldung, Z-Werk,
we'sch? Des hot er gesagt, H, Moment, musch richtig
stelle.
- H: Ja und dann;
- L: Aber net gesagt, daß er jeden Dings nausschmeißt.
- H: Nix immer, sagen, wer eine Jahre soviel krank und dann entlasse.
- L: Hat er garnix gesagt, H, der kann...
- I: zu L: Mußt'e mal erklären, wie du des verstehst.
- L: Ina, das is net wahr, was du sechsch (sagst).
- H: Frau, R, soviel krank und dann entlasse.
- L: Des hot er awwer net in de Sitzung gesagt, Ina.
Des hat bloß gesagt.... äh....
Der hot e Beispiel so genomme, ich weiß nimmer, auch
so vom Z-Werk, ich kumm net uf de Name. Die henn (ha-
ben) die Hälfte weniger wie mir in Z.
- Des hot er vergliche. Und des geht net auf die Dauer
wege, äh, krank, äh, Dings, net, müsse se mehr be-

- zahle. -\\$-
- Weisch jo, die anner Frau hot nebe mir gehockt, die hot des alles wisse wolle, gleich, doi Freindin, die wer bei mir gehockt.
- H: Sie sagt, des zusammensitze, des immer sagen so.
Aber die Frau sagen, türkisch Frau mer sagen....
- L: Nein!
- H: Moment, türkisch Frau sagen mer, noch 6 Monat krank und dann muß sagen Betrieb entlasse, des Frau sag mer
- L: Nein, des hat er net gesacht, nein do war nix wahr, H.
nein.
- H: Net?
- L: Nein (zu I): Do hot sie's a net richtig verstanne.
(zu H): H, des derf mer net sage, was net wahr is.
- H: Ich weiß net, aber des Frau sage... ich nix sage, des Chef alles entlasse, nur Frau, R.

Dieser Gesprächsteil wird sowohl thematisch als auch interaktiv von der Beobachtergruppe (I) eingeleitet. Der Beginn des Gesprächs bringt die unterschiedlichen Standpunkte der beiden Interaktionsteilnehmer L und H sofort zum Vorschein:

- (1) I: Ihr hattet doch am letzten Donnerstag Betriebsversammlung? Was war da?
- (2) L: Na wegen Geld...
- (3) H: Nix mehr krank.

Die Einleitung indiziert eindeutig die unterschiedliche Bewertung in der Frage, was das wichtigste Thema der Betriebsversammlung gewesen ist. Die beschränkten sprachlichen Mittel, die zur Verfügung stehen, lassen auch keine "gefälligere" Darstellung der auseinandergehenden Standpunkte zu. Sie werden unverblümt vorgeführt:

- (4) I: Was?
- (5) H: Nix viel krank. So viel krank, entlasse.
- (6) L: Nein.
- (7) H: Doch, des Chef sagen, immer sagen... viele krank und dann entlassen. Nix viel krank machen.

Die Konfrontation findet weiterhin direkt statt ohne irgend welche Umschweife:

- L: Nein
H: Doch...

H versucht allerdings, ihren Standpunkt argumentativ dadurch zu stützen, daß sie nunmehr die Bezugsbasis ausweitet. Die Glaubwürdigkeit ihrer Argumentation wird dadurch erhöht, daß sie darauf hinweist, daß der Chef unabhängig von dieser Betriebsversammlung den Betriebsangehörigen immer wieder sagt,

wer häufig krank sei, werde entlassen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Übernahme und der gezielte Einsatz einer Ausdrucksform, die anscheinend entsprechenden Äußerungsformen des Chefs entlehnt sein muß: "krank machen", d.h. der implizite Vorwurf, es handle sich hier nicht (oder nicht nur) um echte Erkrankungen sondern auch um vorgetäuschte, damit man von der Arbeit fern bleiben kann. Zuerst wird der Sachverhalt in objektiver sprachlicher Form wiedergegeben, dann wird er durch den im Schlußsatz enthaltenen Vorwurf des Chefs, daß es sich dabei auch noch um vorgetäuschte Erkrankungen handelt, insofern für L verschärft, als sie nunmehr durch diese Phrase, die als Index eines umfassenderen Bedeutungszusammenhangs fungiert, vor die Wahl gestellt wird, den hierdurch dargestellten normativen Sinn der unmittelbaren Situation zu akzeptieren oder abzulehnen.

Dieser von H gegebene normative Sinn, der eine konkrete Verbindung mit einem Vorrat an sozial (hier in konkrem betrieblichen Zusammenhang) geteilten Wissen erlaubt, ist für L eine als sicher geltende Ausgangs- und Interaktionsbasis. Sie kann sich weder dem gemeinsamen Wissensvorrat noch der daraus hervorgebrachten Interpretation der Situation entziehen.

- (8) L: Ja, awwer des...
- (9) I: Auf der Betriebsversammlung?
- (10) H: Chef sagen Betriebsrat, dann Betriebsrat sagen
- (11) L: Des hesch ned richtig verstanne, Ina
- (12) H: Du sag mir, du mir viel sagen!

L stimmt dann grundsätzlich der von H dargestellten Situation im Betrieb zu. Sie weiß auf der anderen Seite nicht, wie sie ihren Standpunkt verteidigen, ihre Argumentation weiterführen kann. Nach dem zustimmenden "ja" folgt ein "aber", das im Raum stehen bleibt und von einer langen Pause begleitet wird. Die Intervention von I und die damit zusammenhängende Antwort von H geben ihr Gelegenheit, die argumentative Ausweglosigkeit zu umgehen; sie kehrt wieder an ihre argumentative Ausgangsbasis zurück.

In diesem Teil des Gesprächs versucht H, ihren Standpunkt argumentativ zu untermauern. Erst als L merkt, daß sie die Argumentation H überlassen hat, merkt sie auch, daß sie dieser Argumentation etwas entgegensetzen muß. Sie kann zuerst aber nicht mit einem Gegenargument aufwarten. Sie schwenkt daher auf eine andere Ebene um: sie versucht, der Argumentation von H dadurch den Boden zu entziehen, daß sie gar nicht auf das Argument selbst eingeht, sondern auf den formalen Ausgangspunkt des Gesprächs zurückgreift und die Fähigkeit von H in Frage stellt, das in der Betriebsversammlung Besprochene zu verstehen. Sie hat die Gelegenheit, die ihr I durch die Frage gegeben hat, sofort aufgegriffen.

Bei der Entwicklung des Gesprächs ist interessant, daß dieser Gegensatz nicht mehr in dieser direkten Form weitergeführt wird, sondern auf eine andere Ebene verlagert wird, nämlich, ob das Thema "häufige Krankmeldung → Entlassung" in dieser Form in der Betriebsversammlung zur Sprache kam oder nicht. Das hat für L den strategischen Vorteil, daß sie sich auf ihre sprachliche Kompetenz als ein entscheidendes Argument berufen kann. Obwohl H nicht auf einer korrekten Wiedergabe des unmittelbar Gesagten besteht, sondern eine Schlußfolgerung aus den Ausführungen in der Betriebsversammlung in Zusammenhang mit ihrem kontextuellen Wissen (allgemeine Einstellung der Betriebsleitung) zieht, widerspricht L eindeutig (6).

H läßt sich durch die Wende des Gesprächsablaufs durch (11) aber nicht beeindrucken. Sie kontert sehr geschickt: Das kannst du zu mir sagen, du kannst mir viel sagen (expansive Umformung von (12)).

- (13) L: Moment, nein, is ned richtig. -\\$-
 Mir hen de hoche Standard vun Krankmeldung, Z-Werk,
 we'sch? Des hot er gesagt, Ina, Moment, musch richtig
 stelle.

- (14) H: Ja und dann?

L ist durch die Herausforderung durch H (12) sehr gestört; sie konnte schon vor diesem konsequenteren Einsatz der Herausforderung ihre Argumentation nicht zusammenhängend anbringen. Nunmehr stockt sie; sie versucht, mit dem Einsatz einer direkten Aufforderung zum Innehalten und Aufpassen ("Moment") und anschließender Untermauerung bzw. Bekräftigung der Wichtigkeit des vom eigenen Standpunkt schon Gesagten, aber eigentlich noch nicht Ausgeführten, von diesem (zeitweiligen?) Unvermögen abzulenken.

Sie versucht jetzt, einen "objektiveren" Gesichtspunkt einzubringen, der anscheinend in der Betriebsversammlung einen Argumentationsschwerpunkt zur Frage der Krankheitsfälle im Betrieb bildete, nämlich den angeblich hohen Stand von Krankmeldungen.

H läßt sich aber nicht von dieser Interaktionsstrategie beeindrucken und stellt konsequent die Frage nach der Fortsetzung und Abschließung der Argumentation, womit sie die Herausforderung verschärft.

L kann aber die Argumentation nicht weiterführen. Sie macht wieder einen Sprung, und unter Umgehung der gestellten Frage versucht sie, ihre erste Argumentationsweise aufzunehmen, die sich darauf bezog, daß der Chef bei der Betriebsversammlung nicht gesagt hat, er werde jeden entlassen, der häufiger krank gemeldet war:

- (15) L: Aber net gesagt, daß er jeden Dings nausschmeißt.
- (16) H: Nix immer, sagen, wer eine Jahre soviel krank und dann entlasse.
- (17) L: Hat er garnix gesagt, Ina, der kann.....

H verfolgt immer noch die Strategie, nicht isoliert auf die Ausführungen der Geschäftsleitung in der Betriebsversammlung einzugehen, sondern den Gesamtzusammenhang miteinzubeziehen und vor diesem Hintergrund zu interpretieren. Daraus entsteht eine Situation, die dadurch charakterisiert ist, daß die beiden Hauptpartner der Interaktion sich kurzfristig auf verschiedenen Ebenen bewegen und ihre Argumente ableiten. Sie können sich eigentlich nicht treffen: L sagt, was der Geschäftsführer in der Versammlung gesagt hat und H führt auf, was er sonst immer zu diesem Komplex sagt.

Sowohl an dieser Stelle als auch im weiteren Verlauf des Gesprächs tritt diese Spaltung der thematischen Gesprächsführung, dieses gegenseitig Argumentieren auf zwei verschiedenen Ebenen auf. Weder von dem einen noch von dem anderen Interaktionspartner wird der Versuch unternommen, über diesen Sachverhalt zu sprechen; er wird nicht thematisiert. Sie können oder wollen nicht die Auflösung dieses Widerspruchs auf der Metaebene herbeiführen.

Da aber die Argumentationsweise von H breiter angelegt ist und auf Faktoren beruht, die L nicht anzweifeln kann, muß sich L immer wieder auf die dünne Argumentationsbasis zurückziehen, was eigentlich die Ausführungen gewesen sind, und nicht welchen Stellenwert sie im Rahmen des gesamten betrieblichen Geschehens haben.

Den Hintergrund hierzu bildet immer die Überzeugung von L, sie brauche nicht auf die Argumentation von H einzugehen, es genüge, wenn sie ihr vorzeige, daß sie, als Gastarbeiterin und sprachlich unbedarf, nicht die Möglichkeit habe, die in der Betriebsversammlung gemachten Ausführungen richtig zu verstehen und wiederzugeben:

- (18) I: zu L: Muß't'e mal erklären, wie du des verstehst.
- (19) L: Ina, das is net wahr, was du sechscha (sagst).
- (20) H: Frau, R, soviel krank und dann entlasse.
- (21) L: Des hot er awwer net in der Sitzung gesagt, Ina.
Des hat bloß gesagt...äh...
Der hot e Beispiel so genomme, ich weiß nimmer, auch so vom Z-Werk, ich kumm net uf de Name. Die henn (haben) die Hälfte weniger wie mir in Z.
Des hot er vergliche. Und des geht net auf die Dauer wege, äh, krank, äh, Dings, net, müsse se mehr bezahle. -§-
Weisch jo, die anner Frau hot nebe mir gehockt, die

hot des alles wisse wolle, gleich, doi Freindin, die wer bei mir gehockt.

Die Situation spitzt sich für L dadurch zu, daß I eine Frage an L stellt, die eine Rückführung zu einem Argumentationsstrang bedeutet, gleichzeitig aber auch nach einer Explikation des Verständnisses über die Situation verlangt. Ansätze zu einer krisenhaften Bedrängnis von L werden sichtbar. L geht zunächst überhaupt nicht auf die Frage von I ein, sondern gibt ihre zwei argumentativen Strategien auf und versucht nunmehr, einen dritten direkten Weg einzuschlagen, sie verläßt sich auf die Persuasion des direkten Postulats, und zwar auf abstrakter Ebene:(19)

H bleibt konkret und führt einen Fall auf, der zum gemeinsamen auch von L akzeptierten Kontextwissen gehört:(20)

L kann den Fall nicht leugnen; sie versucht aber auch nicht, den Fall als einen Einzelfall darzustellen. Gemeinsam erworbenes Wissen unter gleichen Bedingungen in dem konkreten Kontext dieses Betriebes bilden hier eine starke Grenze in der Argumentation von L, eine Grenze, die, aufgrund der Respektierung dieser gemeinsamen Erfahrung, sofort von L anerkannt wird. Sie akzeptiert die Implikationen, sie versucht nicht, den Fall R als Einzelfall darzustellen, weder pauschal noch durch Aufzählung einiger spezifischer Ausprägungen und Charakteristika, die nicht unbedingt allgemeine Gültigkeit besitzen. Der erste Teil ihrer Antwort signalisiert offensichtlich den gemeinsam geteilten Sinn dieser Feststellung.

L versucht nunmehr, den Argumentationsstrang wieder aufzunehmen, den I durch die Forderung nach Sinnexplikation auf andere Weise wieder eingeführt hat und H durch den indirekten Appell an die gemeinsame Erfahrung und den unter diesem Gesichtspunkt gemeinsamen Interpretationskontext herausgefördert hat.

Der hot bloß gesagt...äh...

Sie kann aber nicht die Argumentation stringent weiterführen. Sie wechselt dann die Ebene. Da sie die generelle Aussage des Chefs nicht wiedergeben kann, versucht sie nun, sein Beispiel wenigstens zu bringen. Nach einigen Schwierigkeiten, die Topik des Beispiels herauszuarbeiten, kommt sie zum Kernpunkt, daß der Vergleich mit einem anderen Werk, was die Krankmeldungen anbelangt, für das hiesige Werk sehr ungünstig ist.

Des hot er vergliche. Und des geht net auf die Dauer wege, äh, krank, äh, Dings, net, müsse se mehr bezahle.

Sie versucht, "objektiv" zu referieren, wobei sie ihrer Strategie entsprechend jeden Ausdruck oder inhaltlichen Teilaспект bei ihren Ausführungen meidet, der zu einer begründeten Entgegnung von H führen könnte, welche ihre Position (von H) bestärken oder bestätigen würde.

Dabei gerät sie in Schwierigkeiten, die Argumentation weiterzuführen: sie verheddert sich, versucht, vereinzelte Schlüsselwörter der Argumentation aufzuführen, was ihr nur im einen Fall gelingt; schließlich bringt sie dann einen Teil der Schlußfolgerung, etwas losgelöst, ein. L versucht auch nicht, aus den Ausführungen des Chefs in der Betriebsversammlung und aufgrund ihres Hintergrundwissens über die Situation im Betrieb und die Handhabung solcher Fälle häufiger Krankmeldungen für sich und die übrige Belegschaft Schlußfolgerungen zu ziehen. Sie will es nicht, oder sie kann es nicht unter den gegebenen Umständen der Gesprächssituation (oder allgemein?).

Nachdem sie nun diesen Teil der referierenden Erzählung glaubt abgeschlossen zu haben, will sie auch keinerlei Schlußfolgerungen daraus ziehen. Sie wechselt wieder die Blickrichtung und bringt nunmehr Beschreibungen ihrer eigenen Situation:

Weisch jo, die anner Frau hot nebe mir gehockt, die hot des alles wisse wolle, gleich, doi Freindin, die war bei mir gehockt.

Der Stellenwert dieser Situationsbeschreibung während der Betriebsversammlung ist nicht eindeutig festzulegen. Zwei Möglichkeiten scheinen hier adäquat zu sein:

- Nachdem L in ihrer Argumentation dokumentiert durch das Beispiel des Chefs stecken geblieben ist, wendet sie sich mit einer implizit kooperativen Aufforderung an H (weisch jo) und erklärt ohne direkten Bezug auf das Mißlingen der Wiedergabe des Beispiels, daß sie daran gehindert war, den Verlauf der Betriebsversammlung kontinuierlich zu verfolgen, weil sie für diese Freundin von H die Ausführungen der Versammlung zusammenfassen und erklären mußte.
- Nachdem L das Argumentationsbeispiel des Chefs nicht wiedergeben konnte, macht sie nun H den Vorwurf, daß, wie H weiß, ihre Freundin sie sofort danach gefragt hat, was gesprochen wurde ("die hot des alles wisse wolle, gleich"), während H bis jetzt das nicht gefragt hat.

Diese Interpretationsunsicherheit läßt sich auch beim Abhören der Aufzeichnungen nicht beseitigen.

H greift aber diese neue Gelegenheit auf (ohne auf die eine oder die andere Interpretationsmöglichkeit einzugehen), um ihre Position zu untermauern, indem sie auffüht, daß ja ge-

rade diese türkische Frau ihr von der Betriebsversammlung berichtet hat, in der man gesagt haben soll, daß jeder entlassen wird, der sechs Monate lang krank gewesen ist:

- (22) H: Sie sagt, des zusammensitze, des immer sagen so.
Aber die Frau sagen, türkisch Frau mer sagen...
- (23) L: Nein!
- (24) H: Moment, türkisch Frau sagen mer, noch 6 Monat krank und dann muß sagen Betrieb entlasse, des Frau sag mer

L versucht, die Erzählung über den Bericht, den diese türkische Frau H gegeben hat, zu unterbinden. Denn für sie entsteht die kuriose Situation, daß sie nunmehr mit der Information, die sie selbst der anderen Frau (R) gegeben hat ("die hot des alles wisse wolle, gleich") konfrontiert wird. H gelingt es aber, mit einem eindeutigen und unmißverständlichlichen Einsatz ("Moment") die Berichterstattung weiterzuführen und abzuschließen.

- (25) L: Nein, des hat er net gesacht, nein do war nix wahr, Ina, nein.
- (26) H: Net?
- (27) L: Nein (zu I): do hot sie's a net richtig verstanne.
(zu H): des derf mer net sage, was net wahr is.
- (28) H: Ich weiß net, aber des Frau sage... ich nix sage, des Chef alles entlasse, nur Frau, R.

L verneint die Richtigkeit auch dieser Angabe, obwohl sie indirekt von ihr selbst stammt. H insistiert provokativ auf die Klärung des Sachverhalts. Daraufhin gerät L in Legitimationszwang für ihre von Anfang an eingenommene und von ihr vertretene Position. Sie wendet sich auch der einzigen Person im Rahmen dieser Interaktion zu, der gegenüber sie sich legitimieren kann: I; und stellt fest, daß diese Frau auch nicht richtig verstanden hat, was L ihr in der Betriebsversammlung über das strittige Thema erklärt hat.

Sie unterstreicht ihre Position, indem sie jetzt H anspricht und ihr eine moralische Rüge erteilt. Dabei ist aufgrund des Verlaufs des Gesprächs vom Standpunkt von L aus gesehen klar gesagt worden, daß die Auseinandersetzung darauf zurückzuführen ist, daß a) die andere Frau, R, die Ausführungen in der Betriebsversammlung bzw. die Erläuterungen von L nicht verstanden hat, insofern auch b) die Darstellungen von H, die nur auf diesen Informationen beruhten, inzwischen hinfällig geworden waren.

Nun findet zum Abschluß dieses Gesprächsabschnittes eine interessante Wandlung der Szene statt. H hatte bis hierher vehement und erfolgreich ihren Standpunkt vertreten und verteidigt. Nun gibt sie plötzlich klein bei, sie verläßt ihre

Argumentationsebene, die sie eigentlich nie verlassen hatte, distanziert sich gegenüber der Äußerung ihrer Informantin und postuliert ihren Standpunkt als einen bloß referierenden, von dem aus keine persönliche Meinung zum Ausdruck kommt ("ich nix sage, des Chef alles entlasse, nur Frau, R.").

Worauf ist dieser Wandel zurückzuführen?

Es gibt mehrere mögliche Erklärungen dafür. Einige seien hier aufgezählt:

- I) Sie hat sich überzeugen lassen, d.h. sie hat eingesehen, daß die anfangs aufgetretene Diskrepanz der Standpunkte auf ein Mißverständnis oder mangelndes Sprachverständnis zurückzuführen war.
- II) Sie war so sehr vom Einwand von L, nämlich, daß man nicht sagen darf, was nicht wahr ist (27), betroffen: man hätte ihr so etwas vorwerfen können, so daß sie glaubte, einlenken zu müssen.
- III) Sie hat ihre Situation als Gastarbeiterin überdacht und Angst bekommen, jemand anderes hätte von diesem Gespräch etwas erfahren können, wodurch möglicherweise ihr Arbeitsplatz gefährdet sein würde.
- IV) Sie hat keine Lust mehr gehabt, das Streitgespräch mit ihrer Kollegin weiterzuführen. Sie arbeitete gut mit ihr zusammen und wollte nicht ihr Verhältnis zu L stören bzw. verschlechtern.

usw.

Welche dieser (oder anderer nicht aufgeführten) Erklärungen diesem Tatbestand adäquat ist, kann man nicht sagen. Je nach dem Primäraspekt bzw. -eindruck des Interpreten wird die Festlegung möglicherweise anders ausfallen. Denn die Signale, die von einem Menschen auf andere gesendet werden, sind sehr oft ein Bündel von verschiedenen Komponenten. Im normalen Interaktionsablauf sind wir in der Lage, nur auf einige dieser Komponenten zu reagieren, während die anderen entweder unbemerkt bleiben oder nur unbewußt von uns registriert werden.

Hier möchte ich allerdings einige Rahmenbedingungen der konkreten Situation angeben, die mir wichtig für den Interaktionsablauf erscheinen:

- a) Die Migrantin H ist zwar Analphabetin, und sie spricht auch schlecht Deutsch, sie hat aber einen betrieblich-sozialen Status (sie ist so eine Art Vorarbeiterin) und ein relativ gutes soziales Wissen. Diese Faktoren erlauben ihr, Konflikte in bestimmten Konstellationen auszutragen.

- b) Die deutsche Arbeiterin L gehört in der betrieblichen Sozialstruktur der unteren Schicht an. Deutsche Arbeiterinnen wollen nicht mehr mit ihr arbeiten; die deutschen Frauen, mit denen sie zusammen gearbeitet hat, haben sie sehr schlecht behandelt. Sie ist daher froh, daß sie mit der analphabetischen Türkin zusammen arbeitet. Ihre Sprache ist sehr primitiv.
- c) Beide haben ein Interesse an der Zusammenarbeit. Die Türkin, weil sie L braucht, die zwar lesen kann, aber nicht besonders selbstbewußt und erfolgreich ist, da sie sonst um ihre Position fürchten müßte, die Deutsche, weil sie jemanden gefunden hat, der sie nicht so schlecht behandelt und gleichzeitig ihr Selbstbewußtsein dadurch stärkt, daß er sie braucht, nämlich zum Lesen.

Aus dieser relativ groben Beschreibung der konkreten Situation kann man aber schon erkennen, daß zur Akzeptierung einer interaktiven Bewältigung von problematischen oder konfliktären Divergenzen bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssen. Die Forschung hat bisher diesen Bereich hauptsächlich aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, nämlich unter dem Aspekt, daß eine kommunikative Auseinandersetzung zwischen ausländischen Arbeitern und Deutschen nicht gelingt bzw. nicht zustandekommt; es wurde gezeigt, wie die Kommunikation scheitert bzw. wie es zu einer interaktiven Auseinandersetzung überhaupt nicht erst kommt. Dabei wurden allgemeine Begründungen für dieses Scheitern angegeben.

Es scheint mir auf der anderen Seite wichtig zu sein, die Bedingungen gelingender interaktiver Auseinandersetzungen zu untersuchen bzw. aufzuzeigen zu versuchen, und zwar sowohl unter forschungsstrategischen als auch unter politischen Gesichtspunkten. Da schließlich Kommunikation auch tatsächlich stattfindet und, wie das obige Beispiel anzeigt, manchmal sogar erfolgreich für den ausländischen Arbeiter, was die argumentative und interaktionsstrategische Abwicklung betrifft, kann man aus der Analyse gelingender Kommunikation Aspekte der gemeinsamen Situationsdefinition herausarbeiten, die solche erfolgreichen Interaktionen zwischen ausländischen Arbeitern und Deutschen ermöglichen. Das bedeutet, man versucht, interethnische Kommunikation zu beschreiben und deren Strukturmerkmale und Rahmenbedingungen zu erschließen.

Aus der Analyse dieses Gesprächs lassen sich einige generelle Schlußfolgerungen über die Möglichkeiten und Fähigkeiten von ausländischen Arbeitsmigranten, sich in Alltagsgesprächen zu behaupten, tentativ ziehen.

Die Arbeitsmigranten verfügen innerhalb der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dieses Immigrationslandes über eine kommunikative Kompetenz. Das Gespräch zeigt, mit welchen ein-

fachen linguistischen Mitteln H einen ausgezeichnet argumentativ aufgebauten und kommunikativ effizienten Konversationsstil führt. Die Einschränkung der linguistischen Mittel bringt das Gerippe dieses Kommunikationsstils klar zum Vorschein. H bringt die "sprachkundige" L im Rahmen dieses Gesprächs in Bedrängnis, obwohl sie kaum irgendwelche der üblich in solchen Zusammenhängen genannten Voraussetzungen (wie z.B. aus den Bereichen Schulbildung, Herkunft, Stellung im Beruf usw.) mitbringt.

Die Beschränkung der sprachlichen Mittel hat in vielen Bereichen die Einschränkung der Realisierung der kommunikativen Kompetenz zur Folge, was sehr oft mit fehlender Kompetenz verwechselt wird. So verlangen verschiedene Situationstypen nach spezifischen linguistischen Formen der Realisierung von Interaktionssituationen. Hier fehlen den Migranten meistens die linguistisch-kommunikativen Spielformen, die zur Realisierung dieser in konkreten Situationen eingebetteten Intentionen erforderlich sind. So ist ein Sachverhalt in verschiedenen kommunikativen Spielformen ansprechbar, wie z.B.: sie lügen, das ist nicht wahr, das ist die Unwahrheit, es trifft nicht zu, es ist nicht ganz wahr usw.

Eine Einschränkung der kommunikativen Kompetenz von ausländischen Migranten tritt dort ein, wo Kenntnis der normativen Bedingungen einer Situationsspezifik fehlt. So ist z.B. die kommunikative Kompetenz eines griechischen Migranten in vielen Fällen in folgender Situation eingeschränkt: er trifft sich im privaten Bereich mit Deutschen, die er kurz vorher kennengelernt hat; er fragt dann: wo arbeitest du? was verdienst du? Diese Fragen sind für ihn der Ausdruck seines persönlichen Interesses an den Personen, mit denen er zusammensitzt und ein Signal für sie. Für die Deutschen ist es eine indirekte Frage, die als Zumutung empfunden wird. Daraus kann sich die Kommunikationssituation soweit verändern, daß die kommunikativen Intentionen des griechischen Migranten überhaupt nicht mehr realisiert werden können. Durch seine Frage hat er die Situation für seine Intentionen falsch definiert.

Wichtig scheint es mir in diesem Fall, einen besonderen Aspekt zu betonen, der für das Verständnis von interethnischer Kommunikation von besonderer Bedeutung ist, nämlich den der jeweiligen Subkultur. Interaktionen werden erst innerhalb von Kontexten einerseits sinnvoll und andererseits realisierbar. Kontext ist aber eine komplexe Bedingungskonstellation, und für die ausländischen Arbeiter gehört zu diesem Kontext auch ihre konkrete subkulturelle Einbettung.

Die Subkultur innerhalb des Aufenthaltslandes ist aber der reale Einbettungszusammenhang von ethnischen Minoritäten. Dort wird die heimatliche Kultur verarbeitet und überarbeitet,

dort wird die Kultur des Aufnahmelandes übernommen, filtriert, kanalisiert, dort werden Problemlösungsmuster ausgearbeitet, überarbeitet, angepaßt und neu entworfen, dort greifen die Angehörigen ethnischer Minderheiten zurück, um nach Hilfen, Orientierungen und neuen Alltagsroutinen zu suchen.

In der Subkultur finden wir das, was wir Herkunfts- und nationale Kultur nennen, dort finden wir auch die Adaption der Alltagskultur des Aufnahmelandes und darüber hinaus die Art und Weise, wie sie miteinander verflochten sind und in dieser Verflechtung funktionieren.

Es besteht kein Zweifel, daß die Kenntnis der Herkunfts kultur notwendig ja unentbehrlich ist, da man sonst die Schwerpunkte, die fokussierten Aspekte der in die Subkultur übertragenen Herkunfts kultur nicht verstehen kann. Bei der Übertragung und in der Konfrontation mit der dominanten Kultur der Umwelt finden sowohl Selektionen als auch Neubewertungen sowie Verstärkungen und Abschwächungen von Elementen der Herkunfts kultur statt. Man kann beispielsweise sagen, daß die griechische Subkultur in der Bundesrepublik in vielen Beziehungen andere Akzente hat und andere Entwicklungen mitmacht als die Kultur des Herkunftslandes, genauso wie man sagen kann, daß die Subkultur der zweiten Generation der Emigranten aus West-Indien in London in vielen Beziehungen andere Gestalt hat und sich anders entwickelt als die Kultur des Herkunftslandes.

Die aus der Analyse des Interaktionsgeschehens im vorliegenden Fall sich ergebende Beendigung des Gespräches durch plötzlichen Abbruch des Aushandlungsprozesses, d.h. durch Verzicht auf weitere Klärung seitens der Migrantin, läßt sich nicht mehr mit ausreichender Sicherheit begründen. Hier, wie auch in anderen Fällen, herrscht Interpretationsunsicherheit. Die Beendigung von konfliktären oder potentiell konfliktären Interaktionen durch Verzicht auf weitere Aushandlungen, d.h. durch plötzlichen Abbruch des Aushandlungsprozesses, scheint auf der anderen Seite eine gewisse Typizität zu besitzen.

Aus der Beobachtung von mehreren Interaktionen zwischen Migranten und Deutschen - Interaktionen allerdings, die in keinem Zusammenhang mit dieser Pilot-Studie standen - kann ich sagen, daß mir ähnliche Abbrüche von konfliktären oder potentiell konfliktären Interaktionen aufgefallen sind.

Es scheint so zu sein, daß das plötzliche Abschalten von Migranten innerhalb einer Interaktion mit Deutschen in vielen Fällen darauf zurückzuführen ist, daß sie nicht die Erwartung haben, daß ihre Argumentation akzeptiert, verstanden oder überhaupt ernsthaft angehört wird. Es ist bekannt, daß Kommunikationsstörungen zwischen Mitgliedern einer Minoritätsgruppe und Mitgliedern einer (dominanten) Majoritätsgruppe auf verschiedene Sprachen, nonverbale Ausdruckssysteme und Interak-

tionsrepertoires zurückzuführen sind. Der Fall, der zuletzt geschildert wurde, gehört nicht dazu. Hier, und in vielen anderen Fällen, die bis jetzt nicht eingehend untersucht worden sind, stehen Kommunikationsstörungen in systematischem Zusammenhang zu politischen Motivationen (im allgemeinen Sinn dieses Wortes).

Wenn man die Organisation eines gegebenen Ausschnitts von face-to-face-Interaktion betrachtet, kann das, was einem als eine Kommunikationsstörung erscheint, ein vorsichtiger und sensibler Weg für alle Teilnehmer sein, mit einer speziellen Verteilung von Ressourcen in konkreten Situationen zurechtzukommen.

Was hier schwieriger ist, ist den Weg aufzuzeigen, wie Klassen von Interaktionstypen in einer solchen Weise organisiert sind, daß die Entwicklung von Codes für "gestörte" Kommunikation nicht nur möglich war sondern auch, daß sie adaptiert wurden.

Nachwort zum Tagungsbeitrag:

Einen zentralen Punkt der Diskussion bildete der Stellenwert des hier vorgelegten Beispiels. Es wurde festgestellt, daß das hier angeführte Gespräch ein umgekehrter Fall des häufig verwendeten Beispiels (der erfolglosen Kommunikation) ist.

Es zeigt, daß Kommunikation in vielen Fällen nicht von der sprachlichen Elaboriertheit des Sprechers abhängig ist, oder umgekehrt formuliert, daß auch die Elaboriertheit des Sprechers in den meisten Fällen nichts nützt, wenn die sozialen und politischen Bedingungen ungünstig für den ausländischen Arbeiter sind. Das hat insofern auch Konsequenzen für die konkreten Lernsituationen, als auch mit elaborierteren Sprachmitteln aufgrund dieser ungünstigen Bedingungen die Kommunikation in der Öffentlichkeit oft nicht gelingt, was zur Frustration der Lerner führt und deren Lernmotivation stark beeinträchtigt.

Einen anderen Schwerpunkt der Diskussion bildeten der Stellenwert und die Aspekte der Migrantensubkultur im Aufnahmeland. Zwar ist die Kenntnis der Alltagskultur des Herkunftslandes zum Verständnis dieser Subkultur erforderlich; sie ist aber nicht ausreichend, da diese letzte eine Neugestaltung ist, die aus der Zusammenwirkung der Herkunftskultur, der dominanten Kultur der Umwelt des Aufnahmelandes und der Auseinandersetzung mit neuen Situationstypen und konkreten Anpassungs- bzw. Behauptungserfordernissen entsteht. Diese Subkultur liefert auch ein Interpretationspotential für die Handlungs- und Verständigungsbereiche der Migranten. Das gilt auch für die zweite Generation. Es ist nämlich festgestellt worden, daß Migrantenkinder, die sowohl die Sprache des Aufnahmelandes beherrschen als auch über beste Kenntnis und Beherrschung des paralinguistischen oder metalinguistischen Zeichenpotentials verfügen, anders sind als einheimische Kinder. Die meist einsprachigen Lehrer unterstellen eine eindeutige Entsprechung zwischen Sprache und Kultur und haben deswegen auch Schwierigkeiten im Umgang mit diesen Kindern.

David Green

INDUSTRIAL LANGUAGE TRAINING

This paper describes the work of the Industrial Language Training Service which has grown over 15 years to provide a range of training services for effective communication and working relationships in multi-racial work-places and organisations, both public and private.

Working with all partners concerned, the ILT Service seeks to analyse specific needs and design and implement training appropriate to the individual organisation. The ILT Service is financed by Central Government through the Training Division of the Manpower Services Commission and administered separately by the local government Authority in each area.

Cet article décrit le travail de l' "Industrial Language Training Service" qui s'est développé pendant 15 ans pour offrir une gamme des possibilités de formation pour de meilleurs communications et rapports au sein des organisations et sur les lieux de travail multi-raciaux, qu'ils soient privés ou publics.

Conjointement avec tous les partenaires concernés, l' "Industrial Language Training Service" cherche à analyser les besoins spécifiques et à concevoir et à mettre sur pied la formation appropriée aux organisations individuelles. ILT est subventionné par le gouvernement, par l'intermédiaire du 'Manpower Services Commission' et est géré séparément par les Autorités Régionales de chaque région.

Dieser Beitrag beschreibt die Arbeit des ILT-Service (Industrial Language Training), der seit über 15 Jahren eine Reihe von Trainings-Programmen zur Verbesserung der Kommunikation und Arbeitskontakte in multinationalen staatlichen oder privaten Organisationen bzw. Firmen anbietet.

Unter Mitberücksichtigung sämtlicher betroffener Partner analysiert der

ILT-Service zunächst die Bedürfnisse der jeweiligen Organisation und versucht dann ein geeignetes Trainings-Programm zu entwickeln und einzusetzen. Der ILT-Service wird durch die Regierung finanziert (Training Division of the Manpower Services Commission) und jeweils von den zuständigen kommunalen Behörden verwaltet.

The Industrial Language Training Service is a national network of 30 specialist training units, based in and administered by local education authorities and funded by the Manpower Services Commission. The National Centre for Industrial Language Training co-ordinates the work of the Service, provides internal training and support services and has the role of initiating new developments and developing the scope of the work.

The Industrial Language Training Service aims to provide a range of services in training and consultancy for effective communications and working relationships in multi-racial workplaces.

What is the range of services ?

1. An assessment service examines communication needs in multi-racial workplaces and how successfully they are met. It looks at what particular problems may exist and advises on how they may be overcome.

The scope of the assessment is a matter for negotiation between the ILT Service and the client (usually the employer or an employer/trade union negotiating committee).

The assessment involves interviews and information gathering. The findings are presented in a report which serves as a basis for further discussion of training provision.

2. Work-related language training for employees whose first language is not English is provided in the workplace. The training content relates as closely as possible to what employees need to be able to say, understand, read or write in English and to the amount and kind of English employees have already acquired, often with no formal language training.

This training is provided at all levels and for all sorts of workplaces and trainees. It may involve very basic vocabulary, structures and strategies for communication in English for employees who have very little English to start with. It may involve much more sophisticated analysis of how language and cultural assumptions inter-relate where trainees have to cope in English with complex situations like supervising other employees.

3. Training for native English speakers is for people whose work involves them with first generation immigrant employees or clients. The trainees in this case may be managers, trade union officials, hospital caterers, social services staff etc. The type of training to be provided is designed for the particular group. In certain cases it consists of an input into existing staff training schemes.

This training aims to help people find out for themselves about differences in background and culture between immigrant and host community and between individual members of these communities. It also examines communications between speakers of different languages.

In this area of training the ILT Service is breaking new ground. It has already contributed significantly to the development of training materials, particularly in the area of training for Health Service workers. At present the Service is seeking to develop materials and training skills in the field of cross-cultural interviewing, a topic of major concern to many organisations who take seriously their equal opportunities and race relations policies.

Who are the trainers?

Most Industrial Language trainers have a language teaching background. Many have lived and worked abroad. Some have come in from industry. Some have a background in the social sciences. Several are themselves first or second generation immigrants to Britain.

Both the type and the scope of the services provided make the need for staff training and development extremely important. This training is provided in regional and national training programmes and is constantly under review.

How do the ILT units operate ?

The ILT units have the task of making their services known to their "clients" and of advising on and organising training projects. However the units cannot simply operate like any other training service. For one thing, the type of training provided is often for employees who receive little consideration in a company's training plans. For another, training for multi-racial workplaces is inevitably linked with an employer's attitude to equal opportunities and race relations, and decisions on whether or not to go ahead with training are complex ones. The units also recognise the need for potential trainees in a workplace to know what the service is, how it is funded and so on.

For all these reasons the ILT Service liaises closely with ethnic minority organisations, trade unions, industrial training boards, training organisations, employer's organisations etc. Good promotion work is vital and this is carried out at local, regional and national levels.

Where an employer is interested in using the service the first step is for the unit's staff to familiarise themselves with the organisation concerned sufficiently to plan an assessment of communications in that organisation. Where, following an assessment, training is agreed, a number of administrative decisions have to be made on questions such as: what rate of pay will apply for the trainees? How many of the potential trainees are shift workers and what arrangements can be made to ensure they can attend the course regularly? Who in the workplace is the help with monitoring the progress of the course?

The training projects vary in objectives, content and length. Each project is designed for the workplace concerned. The team of Industrial Language trainers is known in the workplace and involves a number of other employees in the training (in some cases quite extensively; in others in some fairly modest way).

Evaluating a project is a task for the ILT unit and the workplace concerned. In some cases it may also involve a third party - for example training advisers from the relevant Industrial Training Board.

What would an in-company language training project be like ?

The following two examples are taken from the work of one of the ILT units in 1982.

Company One

The ILT unit was asked to discuss communications in this company at the suggestion of an Industrial Training Board training adviser and of the training organisation used by the company.

The company made aluminium die castings. It had a workforce of around eighty. Almost all the shop floor workers were Punjabi Indians. All worked long hours (sometimes seven days a week).

The company was concerned about the level of scrap and also about quality control inspectors from customer firms who visited the company and wished to discuss with the quality control staff the work that was being done for their firm. Several younger men worked on quality control in the inspection department. It was decided that suitable quality control training needed to be organised for these men. Doubts then arose as to whether some of the men had sufficient English to cope with this technical training.

The ILT team interviewed employees whose mother tongue was not English, from both the inspection department and other sections of the works. Time was also spent with key foremen, managers, technical staff etc. After discussion with the company a group of five trainees was selected for a language training course. Three of these were from inspection. Two were from other areas but might be expected to move into inspection. The language training started well ahead of the quality control training. It was planned for the ILT staff to sit in on the quality control training once it began.

The trainees were all under thirty. All had at some time attended evening classes but had given up because of long work hours. All were motivated to improve their English. They had little contact with English speakers other than in shops or the pub. All watched television. One of the first aims of the course was to help people assess their use of English and think how they could extend their contacts and make the most of the limited resources available. Also, since the training was only three hours a week, the trainees were introduced from the outset to independent learning materials and methods. The

syllabus and methodology were planned to prepare the trainees for technical training and to give more general help with English. The company's quality control supervisors were involved in the training from the beginning, coming into the training room, making tape recordings, demonstrating equipment etc. The ILT team went through the company's written instruction material, advising on translations and on clearer ways of passing on information.

Company two

A full-time union official suggested a company where he felt there was a language training need. He was particularly interested in training for two Asian ship stewards, and arranged for contact with the company.

The company manufactured hygiene and hospital products and employed a number of Asian workers who were concentrated in certain sections of the company.

The company was interested in improving communications in general and was in the process of a fairly significant re-organisation of staff because of a major redundancy programme. The angle that initially interested them was safety. Also they became aware that new legislation on sterilisation requirements and on sickness benefits would need to be conveyed to all employees and that the usual written notice would be inadequate.

It was agreed that a survey would be conducted involving interviews with managers and supervisors and a language assessment for those employees whose mother tongue was not English. The ILT unit asked to assess all employees who fitted into the latter category but the company decided to limit the assessment to the sections where there was a high percentage of Asian employees.

Employees with a fairly wide range of language competence were assessed and were divided into four groups. The supervisors interviewed generally saw the potential language training programme as designed to deal with "problems" only, that is with employees with whom they could not communicate rather than as related to equal opportunities - as the ILT staff did. Their reactions at this stage were very much that the need for training had existed 10 years previously but that now there was no great problem.

The unit submitted a report suggesting that there were training needs at all levels. Interestingly, at this point an incident occurred with an employee who had not been included in the assessment which suggested that because of the re-organisation of jobs, immigrants who appeared to have sufficient English to cope with the well-known routines of their jobs were quite

unable to cope with communication when a change was required. The supervisor concerned was very shocked to find how little communication was possible outside the familiar routine.

The company at this point nominated more employees for assessment and asked that the first course should be run for employees with a very limited command of English. A group of seven was selected: five men who spoke Mirpuri, a dialect of Punjabi, a woman who spoke Punjabi and an Italian woman. Only one of the group was literate in the mother tongue and all were completely illiterate in English. They had all been working for the company for at least eight years and had worked alongside English speakers. Nonetheless none of them had acquired more than a skeleton knowledge of English. Three had a fairly extensive passive vocabulary but none had any control of syntax. The youngest member of the group was in the early 40s and four were over 50. Only one had had any education in the country of origin. All had children who had been at least partially educated in this country and all possessed televisions, tape-recorders and, in some cases, videos.

The members of the group came from four different sections and therefore had different job-training needs, some of which would have to be tackled by the ILT staff on the job rather than in the training room.

It was with all this background in mind that the Industrial Language Trainers set about planning the first course.

An example of training for native English speakers

The following example is drawn from training given by an ILT unit in 1982. The training lasted one full day and was aimed at supervisors and managers. The training described has the general elements of ILT Awareness Training. Other more specific aspects would be included, in particular training for a given audience (Health Service, Social Services, Local Government Officers etc.)

Ten trainees from different workplaces attended the training course. In several cases ILT had already run language projects in the workplaces but the size of the company had made it difficult to organize on-site training for a group of managers and supervisors; in other cases the employers were considering using the service.

The programme was designed to encourage trainees to work together and so allow discussion to arise as naturally as possible. It was also designed not to intimidate trainees by appearing to demand some sort of academic background. The programme consisted of eight sections, each section beginning with an exercise to help trainees think themselves into the situation

and decide what they wanted to find out. For example, the section on names started with leading questions for trainees to try and work out a description of how the British system operates. After the complexities and illogicalities of the system had been explored the trainees both knew what they wanted to find out about, say, Pakistani Muslim names and were well prepared to find that the Pakistani system of addressing other people was very different from their own and for clear reasons. The programme is set out below. Use was made of tape-recordings, slides, video material, hand-out training notes etc.

"Communications in a multi-racial workplace"

1. How much do you already know about immigrant workers in the area?
2. Arriving in Britain and starting work - first hand accounts.
3. How important is a shared culture? - What assumptions do we all make? How often are these assumptions tested?
4. Names - What's in a name?
5. Case study set in a multi-racial workplace - BBC worktalk film.
6. Interpreting - a work study exercise.
7. Be thankful you learnt English early - In what respects is it difficult to learn?
8. How can you make your English easier to follow?

New areas of Industrial Language Training work

Since the first units and the National Centre for Industrial Language Training were set up in the early 1970's the work has already developed a great deal. Some new directions are particularly interesting :

The recession has greatly affected the jobs of first generation immigrant workers. A lot of semi-skilled and unskilled work has simply disappeared. English is now demanded of employees where it was never demanded before. ILT is now involved in putting the case for language help for adults whose mother tongue is not English especially where people are trying to move into completely new areas of work and are held back by language. The service is involved in both advising on and contributing to new schemes.

ILT has become increasingly aware that adult learners have their own varying motivations and learning styles and also that learning the language of a sometimes hostile host community involves choices which need to be respected. The Service has provided the British contribution to a Council of Europe project on migrant workers and second language learning. The project involved an analysis of the way adult immigrants perceived their language learning needs and the development of methods and materials to encourage autonomous learning.

A current research project with the European Science Foundation is also in co-operation with other European countries. It involves a study of the way adult second language learners acquire a second language following their own strategies. The project could clearly have important implications for language teaching theory.

The way in which language and culture inter-relate is important for all second language learners. For the more advanced learners who have already mastered much of the vocabulary and syntax of a new language it can explain misunderstandings which they may have noticed or, indeed, which they may not have noticed but which nevertheless arose. The need for more research on the way speakers of different languages imply meaning is obvious. The ILT has started on the process of collecting and analysing data in this area.

The work is now forming the basis of some of the training that the Service has begun to undertake in the field of interviewing skills in the multi-racial context and in assisting organisations remove some of the barriers to the implementation of the equal opportunity programmes. While there will be a continuing demand for ILT training for second-language speakers in the workplace at all levels, it is in this second area of training for native speakers in cross-cultural awareness and communication skills that interesting developments and new training initiatives are expected to develop.

Ismaila Amadou Sow

LA FORMATION POUR LE RETOUR AU PAYS D'ORIGINE DES TRAVAILLEURS EMIGRES
AFRICAINS EN FRANCE.

This paper tries to provide some general information about the agricultural training courses taken by Malian migrant workers, living in France, who wish to return to their home villages. In writing this paper care has been taken to keep within the specified framework of the colloquium. As a result, it examines the method of training in question, its content and its objectives, as well as the type of students for whom it is intended and their linguistic and learning abilities.

The text has been enriched by an appendix containing the gist of the questions raised by participants during the colloquium.

Cette communication tente de fournir des informations générales sur les stages de formation en agriculture suivis par des travailleurs migrants du Mali en France, désireux de réintégrer leurs villages d'origine. La rédaction du texte a été guidée par le souci de ne pas sortir du cadre précisé par l'intitulé du colloque; d'où l'insistance dès le départ sur le genre de formation en cause, son contenu, les buts visés et la spécificité de la population concernée, ses aptitudes linguistiques et "scolaires".

Le texte a été enrichi d'un addenda reprenant l'essentiel des questions posées par les participants au colloque.

Dieser Bericht versucht Informationen über Landwirtschafts-Lehrgänge für Gastarbeiter aus Mali zu geben, die wieder in ihre Heimatdörfer zurückkehren wollen. Bei der Redaktion des Textes ist darauf geachtet worden, den durch das Kolloquium gesteckten Rahmen nicht zu überschreiten. Daher konzentriert sich der Beitrag auch auf die Kursinhalte und -ziele sowie auf die Zielgruppe wie z.B. auf ihre sprachlichen und schulischen Voraussetzungen. Der Bericht wurde durch Zusätze ergänzt, die die wichtigsten, von den Teilnehmern des Kolloquiums gestellten Fragen, beinhalten.

La description de la formation des travailleurs migrants d'Afrique vivant temporairement en France demande quelques précisions préalables avant que nous n'entrions dans le vif du sujet.

Ces travailleurs sont ceux que la presse et la radio de France et de Navarre dénomment "travailleurs immigrés". Cette appellation, sans être fausse, est partielle du fait qu'elle tient compte de la seule situation des travailleurs étrangers par rapport à la France, à ses lois, économie et ... langue. Or, pour situer et comprendre ces hommes, il est indispensable de relier leur comportement à tous égards et leurs actions en rapport avec les pays dont ils sont originaires. Cela est d'autant plus nécessaire pour les Africains qu'ils entreprennent leur voyage vers la France et y vivent en liaison constante et étroite avec leurs familles demeurées dans les villages.

D'un autre côté, ces sujets vivent en France comme s'ils étaient en Afrique, ce qui explique le peu d'efforts qu'ils fournissent pour apprendre le français, se contentant de s'exprimer par des mots ou des expressions très courants, et parfois même par des gestes.

Pour toutes ces raisons, nous avons estimé plus juste de les désigner comme ils le font eux-mêmes, c'est-à-dire "travailleurs émigrés" * temporairement et devant retourner un jour. La majeure partie de ces émigrés n'est pas alphabétisée en français ; la minorité qui l'est dépasse rarement le niveau du cycle primaire français.

Cette population, originaire du milieu rural sahélien dans l'Ouest africain, pratiquait l'agriculture de subsistance et l'élevage extensif avant de se convertir dans les différents domaines de l'industrie en France. La formation qu'ils sont amenés à suivre en vue de leur retour en Afrique n'est pas la même chose que la formation professionnelle continue offerte aux travailleurs français désireux de se perfectionner dans leurs branches d'activité ordinaires.

* Sous la Révolution française de 1789 les nobles réfugiés en Allemagne et ailleurs en Europe étaient appelés émigrés et ils songeaient au retour, qui a d'ailleurs été réalisé sous la Restauration. Par contre, tous les Européens partis pour le nouveau monde étaient pour tous (et aujourd'hui encore dans les manuels d'histoire) les immigrants ; ils ne devaient jamais revenir dans leurs pays d'origine.

Il s'agit en l'occurrence d'une formation spéciale sollicitée par des groupes d'émigrés africains, décidés à réintégrer leur pays d'origine pour s'y adonner à l'agriculture et à l'élevage avec des méthodes et des techniques modernes.

Les émigrés décrits ici n'ont pas le projet de s'installer en France et d'y travailler pour de bon ainsi que c'était le cas pour les Européens de l'Est et du Sud, et pour certains Maghrébins au début du siècle. C'est sans doute pour cela que les Africains vivant en France ne cherchent pas à se situer dans des activités spécialisées et bien cotées dans l'artisanat ou l'industrie. Ils cherchent à gagner de l'argent, quel que soit l'emploi qui leur en rapporte.

Cet argent leur permet de faire face à des préoccupations actuelles (nourriture, habillement, soins de santé et éducation de la famille demeurée au village) et à des préoccupations lointaines liées au retour définitif (constitution d'un fonds de commerce, achat d'animaux pour l'élevage, de véhicules pour le transport, de maisons d'habitation pour la location...).

La formation pour le retour est, en définitive, une tentative de reconversion consistant, pour les émigrés, à apprendre des méthodes et des techniques nouvelles en vue de produire sur place, en Afrique même, les moyens d'existence. En d'autres termes, ceux qui acceptent de suivre cette formation y voient avant tout une manière sûre d'acquérir l'argent nécessaire à leur subsistance, plus qu'ils ne poursuivent des buts intellectuels ou autres.

La première expérience de formation pour le retour d'émigrés africains en France date de 1976. Elle fut suivie de deux autres expériences auxquelles j'ai contribué comme étudiant s'initiant à la recherche et que je continue de suivre avec le concours de l'Association de soutien pour le retour au Sahel (A.S.R.S., cf. Addenda), créée à la demande des émigrés en 1981.

UNE FORMATION SANS PROGRAMME PRÉCIS

C'est bien ainsi que se présente cette première formation pour le retour destinée à des émigrés d'Afrique de l'Ouest en France, si l'on se réfère au schéma classique d'un stage de formation.

En 1976, quatorze émigrés originaires de différents pays (Haute-Volta, Mali, Mauritanie, Sénégal...) décident de suivre une formation en agriculture pour retourner s'installer dans un pays africain qui restait à choisir.

En France, l'absence de structures appropriées prévues pour accueillir ce type de stage de formation constitua pour les émigrés un premier facteur difficile à dépasser. Cependant, ils multiplierent les démarches et les contacts. Finalement, une association culturelle d'émigrés les mit en relation avec un groupement associatif d'agriculteurs champenois. C'est dans les exploitations de ces derniers qu'eut lieu la formation pour le retour des émigrés.

LE DEROULEMENT DU STAGE

Pendant quelques mois, les anciens ouvriers de la région parisienne sont retournés à la vie rurale, comme avant leur émigration. Ils se sont familiarisés avec les méthodes culturales et les outils employés dans la région Est de la France. Ils apprirent à aménager le terrain (planage) et à cultiver en lignes régulières. Ils pratiquèrent beaucoup la culture des plantes maraîchères. Le soin particulier apporté à cet aspect de leur stage était justifié du fait que leur projet financier prévoyait de tirer 30 à 50% des revenus futurs de la vente des produits maraîchers.

Le retour des émigrés devant s'effectuer dans la zone sahélienne sèche, l'eau et sa maîtrise représentaient les facteurs les plus importants pour la réussite ou l'échec du projet de retour ; par conséquent la formation porta sur les techniques d'irrigation ainsi que sur la mise en place des infrastructures (canaux principaux et secondaires, bassin de dissipation...), sur leur utilisation et les rythmes d'arrosage.

Le dosage des engrains, le dressage des boeufs de labour, le maniement d'une multitude de petits matériels (absents dans l'équipement agricole saquéien, composé essentiellement de la houe ou "daba" et de la charrue rudimentaire), la conduite des engins plus perfectionnés comme le tracteur : tout fut passé en revue, effleuré sans qu'aucun aspect ait pu être réellement approfondi.

Sur un plan théorique, les émigrés ont été sensibilisés à l'organisation de l'exploitation agricole en général, et en particulier, à la gestion prévisionnelle et la comptabilité courante. Il leur fut dispensé quelques connaissances sur les coopératives existant depuis fort longtemps déjà en Champagne.

En définitive, ce premier stage de formation d'émigrés saquéiens en France, en vue du retour vers l'Afrique, fut plus une initiation aux méthodes et techniques agricoles modernes qu'un apprentissage complet et réglé dans le détail.

La liste des lacunes d'une telle formation serait longue, il suffit de relever quelques détails qui en montrent les limites et les insuffisances.

Les émigrés étaient repartis par-ci par-là entre les exploitations disponibles pour les accueillir, de sorte qu'aucun groupe d'un ou de deux sujets n'a reçu la même formation dans le même temps et dans le même lieu que les autres. Ce fait n'aurait présenté aucun inconvénient sur le plan pédagogique s'il s'agissait d'individus sans lien commun. Or, dans le cas présent, tous appartiennent au même groupe possédant un projet commun à réaliser ensemble.

A ce caractère dispersé et hétérogène de la formation de ce groupe d'émigrés, il faut ajouter la trop grande part consacrée aux cultures maraîchères, alors même que les intéressés prévoyaient de s'installer dans une région où la base de l'agriculture, comme celle de l'alimentation, est constituée par des céréales. De l'aspect précédent dérive un autre aspect négatif tenant à la conception même de l'agriculture, liée dans la mentalité champenoise, dans ce cas particulier, et dans la mentalité européenne en général, à des buts financiers. Or, dans la perspective visée par les émigrés et par les Africains en général, on cultive la terre avant tout pour se nourrir, ensuite seulement on vend le surplus.

Enfin, à aucun moment, cette formation n'a tenu compte des techniques africaines susceptibles d'être utilisées sans grands frais, en cela les "formateurs" ont agi comme pour le choix des types de cultures (maraîchères plutôt que céréalières), trop préoccupés à innover (?) et à faire faire du profit et peu attentifs aux possibilités offertes par le contexte technique et humain où le projet de retour est appelé à s'inscrire.

Bref, cette incursion d'émigrés africains dans le domaine d'une agriculture moderne et complexe, tout en demeurant une expérience pionnière qui a plus d'un mérite, compte tenu de la situation précaire des émigrés d'Afrique noire en France, gagnerait à être réajustée par des stages complémentaires en Afrique, afin de faire intervenir des éléments techniques locaux et d'introduire des variétés céréalières demandées par le climat et les besoins des hommes du Sahel. D'autres stages de formation plus structurés ont été réalisés depuis.

LES STAGES DE FORMATION DANS LE MIDI DE LA FRANCE

En 1979 et 1981, deux stages de formation pour le retour ont été organisés à l'intention de travailleurs émigrés maliens dans un centre de formation pour adultes ruraux dans le département du Gard.

La méthode pédagogique et les moyens utilisés lors de ces deux occasions marquèrent quelques progrès par rapport à la première expérience décrite.

L'énumération succincte des nouveautés permettra de comprendre les changements dans la qualité de la formation des émigrés pour le retour. A mon avis, les nouveautés les plus marquantes furent :

- l'installation des stagiaires dans un centre de formation équipé en matériel pour pratiquer l'agriculture et l'élevage ; d'ateliers de classes et de champs d'expérimentation pour les céréales (riz, maïs) et légumes divers.
- la direction du stage fut confiée à un moniteur ayant séjourné spécialement dans les villages du Sahel dans l'Ouest du Mali et familiarisé avec les us et coutumes et la langue des émigrés dont il avait la charge. Il avait étudié leur terrain, son agriculture et son élevage, ainsi que les variétés culturelles, comme dans cette même zone, les outils et les méthodes d'organisation du travail agricole.
- le stade général de formation pour tous les membres d'un même groupe d'émigrés durait six (6) mois. Un stage complémentaire en machinisme agricole et mécanique ainsi qu'un autre en gestion et comptabilité ont été accordés aux sujets les plus aptes à les suivre.
- la formation dans les domaines annexes, directement ou indirectement liés à la pratique de la culture irriguée, était assurée (exemple : initiation à l'hygiène et à la médecine tropicales de base, avec étude des principales affections entraînées par l'eau d'irriguation ; cours sur l'énergie solaire avec fabrication de fours).

Le climat relativement chaud du Midi pendant l'été a permis de faire porter le stage pratique sur les céréales et plantes (riz, maïs, arachides) constituant la base de l'alimentation des communautés d'origine des émigrés suivant le stage de formation. Cela a permis aux stagiaires de faire valoriser leurs connaissances traditionnelles et de les confronter à celles proposées par le moniteur.

LA LANGUE FRANCAISE DANS LA FORMATION POUR LE RETOUR

Ainsi que cela a été souligné au départ, les émigrés parlent très peu le français ; ainsi qu'ils le disent, "ils se débrouillent". Quelques-uns savent lire et écrire pour avoir fréquenté l'école pendant trois (3) ou cinq (5) ans au maximum en Afrique, ou pour avoir suivi des cours d'alphabétisation pendant leur séjour en France.

Le niveau linguistique à l'intérieur de chacun des trois groupes étudiés est très inégal. Dans chaque cas, le stage pratique a permis de combler les limites du stage théorique. Dans les deux stages du Midi, une formation plus spécialisée, tenant compte des aptitudes linguistiques en français, a été suivie par quelques stagiaires sachant lire et écrire. Il est à souligner que si le stage n'avait pas pour but principal d'alphabétiser ces émigrés, qui par ailleurs s'appretaient à regagner leurs villages, il s'est présenté comme un lieu favorable pour les motiver à suivre quelques cours de langue. Ces cours étaient consciencieusement suivis par tous et intéressaient parce qu'ils portaient sur l'agriculture, l'élevage et la communication courante. Au bout du compte, le stage de formation a été l'occasion pour les émigrés, dans leur grande majorité, à s'intéresser au fonctionnement de la langue française d'une manière concrète et attentive, ce qui a eu une influence bénéfique sur l'acquisition des connaissances et les liens entre moniteur et stagiaires.

LE FINANCEMENT DE LA FORMATION POUR LE RETOUR

Il a été assuré par un service spécialisé du ministère français de la Coopération et rattaché à la Caisse Centrale de Coopération Economique (C.C.C.E.).

LE FINANCEMENT DES PROJETS DE RETOUR

Chacune des trois formations décrites a été effectuée à la demande d'un groupe d'émigrés. Le groupe d'émigrés pour le retour peut se constituer de plusieurs manières :

- soit des émigrés originaires de plusieurs pays ou villages se réunissent autour d'un projet de retour commun et se mettent en mouvement pour demander le soutien des associations françaises et des organisations non-gouvernementales (O.N.G.),
- soit des habitants d'un même village résidant en France s'associent, se cotisent et recherchent un complément de financement auprès des services français de la Coopération et de différentes ONG.

Quelle que soit la manière dont il se constitue, le groupe d'émigrés désirant retourner en Afrique élabore son projet avec le concours de personnes extérieures spécialisées dans un domaine ou un autre et capables de lui servir d'intermédiaires avec les administrations, les services techniques, les associations et ONG pouvant financer son projet de retour en partie ou en totalité.

Les émigrés retournés en groupe et décrits dans cette communication ont réalisé leurs projets dans la région de Kayes, au Mali. Chacun des trois groupes pratiquent la culture irriguée et l'élevage dans le cadre de coopératives agricoles multifonctionnelles dans les villages de Somankidi-Coura (depuis 1976), de Sokobou (depuis 1979) et de Lani-Mody (depuis 1981).

A D D E N D A

Question 1 :

Que sont devenus les gens qui sont repartis ? Utilisent-ils les connaissances qu'ils ont apprises en France ou bien sont-ils retournés en France après deux mois de séjour au Mali ?

Réponse 1 :

Ils sont toujours au Mali et ils y utilisent ce qu'ils ont ap- pris pendant leur formation en France. Cependant, ils sont confrontés au problème suivant : leur environnement socio-éco-nomique est fort démunie, de sorte que sur le plan technique et technologique, ils ne trouvent souvent que ce qu'ils apportent eux-mêmes.

Sans que l'on puisse parler de vide, on peut constater que l'encadrement technique fait largement défaut à ces coopératives agricoles mises en place par les anciens migrants.

Il est à noter que les coopératives arrivent à réaliser deux récoltes par an (une en saison des pluies et une autre en saison sèche grâce à l'irrigation) et à exercer une grande attrac-tion sur les populations villageoises.

L'aspect le plus problématique à l'heure actuelle demeure que les coopératives ont besoin de subventions extérieures pour survivre, en l'absence de structures de soutien appropriées pour organiser leur gestion et la commercialisation de leur production.

Question 2 :

Vu que les anciens émigrés comprenaient mal le français, com-ment ont-ils pu suivre le stage de formation en France pendant six mois ?

D'autre part, comment gagnaient-ils leur vie pendant la période du stage puisqu'ils avaient abandonné leurs emplois pour suivre la formation ?

Réponse 2 :

Ils parlaient tous le français mais pas à la manière des élèves africains régulièrement scolarisés.

Séjournant en France depuis 1959 pour certains d'entre eux, ils ont appris à parler français sur le tas. La langue qu'ils uti-lisent est sommaire mais précise. Elle est essentiellement o-rientée vers la communication dans la vie quotidienne : dans la rue, les magasins, et sur les lieux de travail... Par consé-quent, tous les migrants concernés pouvaient suivre les cours. Par ailleurs, la formation comportait des cours théoriques en classe et des cours pratiques sur le terrain, dans les champs ; les uns complétaient les autres. Pendant le stage de formation de six mois, chaque stagiaire percevait 70% de son salaire an-

térieur. Une autre source de gain pendant le stage a été fournie par l'aide pour le retour volontaire instituée par le gouvernement de M. Giscard d'Estaing pour encourager le départ des migrants de France vers leurs pays d'origine. Il était proposé la somme de 10.000 FF à chaque candidat pour le retour volontaire (cf. Jeune Afrique du 13 juin 1979, n° 962, pp. 71-80 : "La France balaie ses immigrés.")

Question 3 :

Est-ce qu'il existe chez les Africains venant en France cette tendance que l'on rencontre chez les Espagnols et les Portugais qui mettent à profit leur séjour en France pour se construire une maison chez eux ? Les Africains possèdent-ils une idée forte du retour ? J'ai travaillé avec des femmes d'Afrique qui m'ont dit que les épouses d'émigrés, malgré les mandats qu'elles recevaient et le travail de la terre qu'elles pratiquaient, étaient obligées de se rendre en ville pour travailler comme femmes de ménage ou pour se prostituer afin de pouvoir survivre. Qu'en savez-vous ?

La formation pour le retour dont vous parlez utilise-t-elle les structures traditionnelles des villages d'origine reprises par les villages-bis pour élaborer des projets de retour ? Je connais une association française qui procède ainsi.

Réponse 3 :

L'émigration de l'Afrique de l'Ouest vers la France est principalement celle des habitants de la région dite des Trois-Frontières, située entre le Mali, la Mauritanie et le Sénégal. Les ethnies Soninké et Toucouleur représentent plus de 70% des émigrés de cette zone. Cela a été vrai jusqu'en 1970 environ; depuis, d'autres ethnies ont été représentées en France. Agriculteurs sédentaires installés sur des terroirs très anciens, les habitants émigrés de ces régions ont un constant souci de retour au pays d'origine. Ils n'émigrent que le temps de se donner les moyens devant leur permettre de construire un petit fonds de commerce ou autre pour pouvoir faire face aux dépenses quotidiennes de la famille.

Les femmes dont vous évoquez le cas sont sans doute celles qui suivent leurs conjoints dans l'exode rural en Afrique. Dans cette situation, lorsque les hommes ne trouvent pas à s'employer dans les métropoles locales, ils y laissent femmes et enfants et continuent leur chemin vers la France. Les femmes demeurées seules doivent alors trouver des moyens de survivre en faisant du commerce, du ménage et dans le pire des cas en se prostituant.

Il est à préciser qu'à l'heure actuelle encore, la plus grande partie de la population féminine africaine demeure dans les villages, souvent dans la grande famille placée sous l'autorité d'un "pater familias", père ou oncle de l'émigré. Ces femmes

s'adonnent au travail domestique ordinaire de la grande famille, à tour de rôle ; en hivernage elles cultivent leurs champs de riz et de légumes en attendant le retour épisodique des hommes tous les 2 ou 3 ans pour un bref mois de vacances.

La formation pour le retour dont il est question dans cette communication a tenu compte des structures traditionnelles ; en effet, les deux stages organisés en 1979 et en 1981 s'adressaient aux groupements des habitants des villages-bis de Sokobou et de Lani-Mody en France. Pour s'organiser, chaque village-bis a repris tout ou partie des cadres de références socio-culturelles traditionnelles en vigueur dans le pays soninké du Mali.

Question 4 :

Quelle est l'implication des services gouvernementaux du Mali dans ces projets ?

Je pense aux opérations de développement (opération arachides, coton, etc...), au service d'alphabétisation fonctionnelle soutenu par l'UNESCO et travaillant en milieu rural, sans compter les diverses actions bilatérales et multilatérales.

Réponse 4 :

La région ouest du Mali (Kayes) où se situent les projets de retour des émigrés n'est pas recouverte par les grandes opérations de développement dont vous parlez. Or, c'est dans le cadre de ces opérations que le service d'alphabétisation fonctionnelle agit. Ainsi, fin 1982, alors que je faisais partie d'une mission envoyée au Mali par l'Association de soutien pour le retour au Sahel (Siège social 22, rue Saint Martin - 75004 Paris), j'ai demandé au service national d'alphabétisation fonctionnelle (DNAFLA) d'intervenir à Sokobou et Lani-Mody. Cela n'a guère été possible parce qu'aucune opération de développement ne peut servir d'infrastructure pour une telle entreprise. Je ne vous apprends rien, je pense, en vous disant que l'aide internationale en Afrique aujourd'hui est rarement dirigée vers la base et employée pour les projets d'intérêt public. Cependant, la promotion des langues nationales (bambara notamment) est réelle au Mali, particulièrement dans le milieu rural du sud et du centre du Mali.

Eithne Nightingale

COMMUNITY PARTICIPATION IN THE TRAINING AND EDUCATION PROVISION OF WORKERS
FROM MINORITY ETHNIC COMMUNITIES

This paper describes the setting up of two training projects designed to improve the skills of workers from minority ethnic communities. The first "Operation Springboard" was set up to open up opportunities to 16-19 year olds in Camden, Central London, who had arrived in Britain during their secondary school career, e.g. from Hong Kong and Bangladesh, and who previously had had little opportunity but to take up work in the clothing and catering industries. The second "The Clothing and Language Skills Training Workshop" was set up to upgrade the skills of garment workers, mainly Bengalis, in the East End of London. Both schemes were set up by voluntary organisations, and the paper discusses the role of voluntary and community organisations in the setting up and running of training provision for immigrant workers.

Cet article décrit l'établissement de deux projets de formation destinés à améliorer les compétences des travailleurs des communautés ethniques minoritaires. Le premier projet "Opération Springboard" a été monté pour ouvrir des horizons aux jeunes de 16-19 ans du quartier de Camden, au centre de Londres, qui sont arrivés en Grande-Bretagne au cours de leur scolarité secondaire en provenance de Hong Kong ou du Bangladesh par exemple, et qui n'avaient eu auparavant d'autres possibilités que de travailler dans la restauration ou l'industrie du vêtement. Le second projet "Industrie du Vêtement et Langues, Atelier de Formation Professionnelle" a été créé pour valoriser le savoir-faire des travailleurs, principalement des Bengalis, dans cette industrie située dans l'est de Londres. Ces deux programmes ont été réalisés grâce à des organisations bénévoles, et l'article traite du rôle des organisations bénévoles et communautaires dans la préparation et le fonctionnement de la formation des travailleurs émigrés.

Dieser Beitrag beschreibt zwei Erziehungs-Projekte, die die (sprachlichen) Fähigkeiten von Arbeitern, die ethnischen Minderheiten angehören, verbessern sollten. Das erste Projekt "Operation Springboard" sollte die Chancen von 16-bis 19jährigen Jugendlichen in Camden, London verbessern. Diese Jugendlichen sind während ihrer Sekundarschulzeit u.a. aus Hong Kong und Bangladesch nach England gekommen und hatten - ausser in der Bekleidungs- und Lebensmittelindustrie - wenig Chancen. Das zweite Projekt "The Clothing and Language Skills Training Workshop" sollte die (sprachlichen) Fähigkeiten von - hauptsächlich bengalischen - Arbeitern aus der Bekleidungsindustrie im Londoner East-End verbessern. Beide Projekte sind von nicht-staatlichen Hilfsorganisationen durchgeführt worden. Der Beitrag diskutiert daher auch die Rolle von nicht-staatlichen und staatlichen Organisationen bei der Planung und Durchführung von Erziehungs-Programmen für Gastarbeiter.

This paper describes the setting up of 2 training projects which were primarily designed to improve the skills of workers from minority ethnic communities. The need for both projects was identified by people and voluntary organisations working closely with ethnic minority communities and it is doubtful whether the projects would have succeeded without the participation of such communities in the setting up and running of the projects.

"OPERATION SPRINGBOARD" - sponsored by Camden Committee for Community Relations

Camden is an Inner London Borough which stretches from South of Kings Cross and Euston stations to Hampstead in the north of the borough. Because of its central location, the south of the borough is a prime site for office development, has the benefit of a few major London hospitals and is serviced by a large number of shops, hotels and restaurants. Immigrants have settled in this area to work in the Indian, Chinese, Greek and Turkish restaurants, or in the low paid jobs e.g. as kitchen porters or cleaners in the large hotels and hospitals. Others, particularly the Cypriots, work in the small family based clothing workshops in Central Camden.

Camden Committee for Community Relations (C.C.C.R.) is a voluntary organisation funded by Camden Borough Council and the Central Commission for Racial Equality (C.R.E.). The role of CCCR is to promote equal opportunity, regardless of race, culture or religion, particularly in spheres such as housing, education, health and employment. It works with ethnic minority communities encouraging self help initiatives and actively campaigns against racism and discrimination within society.

Workers at Camden CCCR became increasingly concerned about the difficulties faced by young people who were arriving in Central London during their secondary school career. These were usually the children of men who had come to this country e.g. from Hong-Kong or Bangladesh, and found work in the catering industry or the large hospitals or hotels. Because of increasingly restrictive immigration procedures and often events in the home country, such men at the end of the 1960s or beginning of the 1970s felt under pressure to bring over their wives and children. As many of the men had lived together in sub-standard, low rent accommodation near their place of work, such accommodation, usually unsuitable in any case, was even more unsuitable for families. Workers at Camden CCCR, therefore, were primarily faced with the problem of assisting newly arrived families to find decent accommodation and of persuading the Housing Department of the Council to respond to this situation.

It was mainly through this work with families, that other problems began to emerge - particularly in relation to education. Many of the children, particularly aged 14-15, had great difficulty in being accepted by a secondary school in the area. Waiting periods of 6-12 months were not uncommon and in some cases children who arrived at the age of 14 were not considered for a place until they were 16 - by which time the Education Authority were no longer obliged to find them a place in school. Popular schools in the area already had their full quota of pupils and were under no obligation to accept new students. Those schools which could have taken on such students seemed reluctant to do so. It is true that, in some cases, the English as a second language departments were already under pressure and teachers of other classes felt they could not accommodate the students into mainstream classes, even for part of the week. But underlying some of these reasons, was the fear that a school would lose a "balanced composition" and be labelled as an "immigrant" school. The central administration of I.L.E.A. did little to sort this out, with some officers and inspectors quietly subscribing to the view that black children should in some way be dispersed.

Meanwhile the community was faced with the problem of children fast reaching school leaving age, with no education in this country and little option but to find employment in those sectors in which their fathers had found employment. The futures of the girls in this position were even more limited than those of their brothers.

Even when children did find places in school, with CCCR putting considerable pressure on the education authority to do so, the difficulties faced by students were considerable. Most students received special language tuition for at least half the week, either within a school where there was a specialist ESL department or at the Language Centre which serviced several schools with no ESL department. However the best that even the most motivated students seemed to achieve, and that even after 5 or 6 years of education in this country, was one "O" level or reasonable C.S.E. pass in subjects such as Maths or Technical Drawing, which are less dependent on English than say History or Geography. Most students in this position seemed to have opted out, many were poor attenders and were simply waiting till the age of 16 when they would follow other members of their family into the traditional areas of work for the ethnic minority communities in Central London. These areas of work offered some sense of security within British society, but meant very long hours of work, poor working conditions, low pay, with little chance of being able to break out into other areas of employment at a later stage.

At the same time as the problem of the lack of opportunity for these teenagers emerged, Camden CCCR was launching a campaign to promote equal opportunity among the large employers in

Central London. It was decided that CCCR should persuade the employers to do more than sign a policy document, and that they should be encouraged to become actively involved in a training scheme which would widen the job opportunities of these young people.

For the funding of such a project, Camden CCR approached the Manpower Services Commission (MSC) which under the Youth Opportunities Scheme, was promoting the setting up of work experience schemes for unemployed 16-19 year olds. It took a long time to persuade the MSC of the need or the justification for a course with a strong training element specifically designed for English as a Second Language speakers and who had arrived in this country during their secondary school career. They were unwilling to fund the English as a Second Language component, seeing this as the responsibility of the education authority. They were also unwilling to fund a post of an Employment Liaison Officer to oversee the work placements with the various employers. Eventually a person to do this job was seconded from industry. They were willing, however, to fund the trainees' allowances, then at £19.50 a week but throughout the first year they maintained a certain scepticism about the viability of the scheme, and certainly a scepticism that an organisation such as Camden CCR would be able to mount and run such a scheme effectively.

The Inner London Education Authority found tutor hours to employ English as a Second Language teachers for the course. This was organised through the local further education college. Again in the college there was a certain scepticism that there was a need for a course specifically for that target group. Some college staff felt that the courses already on offer would be appropriate and again the college was wary of working with a community organisation that was sponsoring the project and could therefore determine much of the direction of the project.

The eventual format of the course was agreed as follows:

4-week induction period, focussing on communication skills and on an introduction to work phase.

22 weeks of work experience with employers in Central London plus one day release a week at the college for training in communication and work related skills.

2 weeks to give support to those trainees who had not been taken on by employers or found other employment or training opportunities.

Having identified the need and having negotiated with the employers, the Manpower Services Commission and the education authority, the next most difficult task was to recruit trainees. Camden CCR knew that the local Careers Office - the normal recruiting venue for such schemes - had little contact with this

target group. Some teachers recognising that little was being achieved by such students at school, and anxious that they should be given some further opportunity, did refer students to the project. However, it was the extensive outreach work by ethnic minority community workers and organisations, which eventually recruited the vast majority of students.

Between 60 or 70 homes of ethnic families were visited, some of them more than once, to explore what possibilities might be open to a potential student, and to explain the course in the mother tongue to different members of the family whose support and approval were required.

The home visits revealed how little parents understood of the education system. Some were not aware that children left school at the age of 16; most knew little or nothing of the alternatives of sixth form and FE provision or the facilities offered by the Careers Service. Many assumed, as a matter of course, that their children would follow them into the traditional areas of employment - the catering or clothing industries. And some of them, understandably, were suspicious of the course which CCCR was now offering. The concept of work experience combined with education and backed up by a Government grant of £19.50 a week was new both to them and to their children, and had to be explained at length.

Some parents and guardians had their minds set on their children obtaining academic qualifications (although it was difficult to see how some of them could succeed, given the nature of existing educational provision), and regarded our offer as a poor second-best. At the other extreme, there were those who were determined that their children, and especially their sons, should work within their own community as soon as they left school; this would be more lucrative than joining the training course and would make it possible for members of the family to return to Bangladesh or Hong Kong for an extended holiday. Within the Bengali community, there was another reason for hesitation: during the summer of 1978, there were many incidents in which Bengali families, including children, suffered racial harassment or assault, and parents were nervous about allowing their sons and daughters to travel far from home.

The outreach work took up an inordinate amount of time but it was key to the success of the project in its first year. The profile of the eventual 24 recruits fitted fairly closely with the target group that had been identified and in subsequent years the need for this outreach work lessened. The first year students talked about the project to other young people and by the second year the project had achieved some measure of credibility with teachers in schools, who were then more prepared to refer young people to the project.

The scheme has, over the years, achieved a relatively high success rate in terms of students following further education courses or finding employment outside the "traditional" areas, e.g. in retailing (Marks & Spencer); in offices (Cable & Wireless, Rank Xeros, Wellcome Foundation); in the maintenance departments of West End hotels; in garages; in the laboratories at University College Hospital, etc. This relatively high success rate in terms of trainees procuring employment, in comparison to other work experience schemes, is partly due to the pressure on employers to implement some positive action in line with having signed an equal opportunity policy, partly due to the fact that the project has always employed an Employment Liaison Officer to ensure that trainees benefit from the work experience element of the project, and mainly due to the students themselves who with the right employer were able to demonstrate their potential and "employability" which they had usually not been able to achieve during their few years in a secondary school because of their limited ability with English.

The project, now in its 16th year, is mainly administered from North London College with CCCR withdrawing some of its former involvement, although still nominally the sponsor. This could not have happened in the first few years of operation without the project suffering. There have been certain changes since then. The community and local schools know about the project and refer students directly to the College or through CCCR. The MSC has recognised and agreed to the substantial ESL and training input and has been persuaded to recognise the value of, and therefore fund, the full-time Employment Liaison Officer. The College now employs 2 full-time staff with responsibility for ESL.

The project, therefore, has served a dual purpose. It has proved a need to those with responsibility for education and training, and encouraged and persuaded them to respond to that need. But perhaps more important, it has proved that education and training can be relevant and accessible to those who previously, within the Community, were unaware of this provision.

Since the setting up of the first Operation Springboard, there has been money available for the setting up of 3 parallel schemes - one in West London, one in East London, and one in South London. They have developed rather differently, partly due to the varying needs of ethnic minority communities within London and partly due to which organisations sponsored the project in each area. The aim of all projects, however, is to widen the opportunities available to those students, who because they arrived in Britain during their school career, with limited or no command of English, never really got a foothold within the school system.

CLOTHING AND LANGUAGE SKILLS TRAINING WORKSHOP - sponsored by
the Tower Hamlets Training Forum.

Tower Hamlets is an inner London Borough with all the attendant socio-economic problems of such an area, added to the historical difficulties of the East End of London. Its industries are in decline, its housing stock is old and dilapidated, its population is constantly fluctuating, and its rate of unemployment is 30%, which is the highest in London and double the national rate. The problems are complex but some specific issues are of concern to this project.

Out of a total population of 150,000 there are an estimated 20,000 Bangladeshi settlers in the borough, with possibly 1,000 Pakistanis, several hundred each of Indian, Somali and Vietnamese people, and a sprinkling of other language backgrounds such as Greek, Turkish, Gujarati, Chinese, Portuguese and so on. To these, the recent additions have been mainly wives and children joining their husbands from outside the U.K., and husbands and whole families migrating from other parts of the country in search of work. The main concentration of Bangladeshis is in the Spitalfields area, people often choosing to join families and friends there, in an area of particularly bad housing, rather than feeling lost in the rest of the borough.

With the decline of the docks and the movement away from London of many industries, the workforce and the opportunities for work in the borough have been shrinking. This means increased dependence on the two main traditional industries, clothing and catering, both of which have suffered a good deal in the current recession. Both of these industries are characterised by small workplaces with often very informal arrangements for work, based on families and ethnic groups and creating dependence and insecurity for people with little English or knowledge of their rights in this country.

The clothing industry is always a seasonal trade, having two peaks (late autumn and late spring) with corresponding troughs in between. During the peak periods when there is a lot of work even inexperienced workers will be able to get work, and everyone will be under pressure to work overtime. When work is slack the inexperienced workers are laid off first, but anyone can be on short time.

The Tower Hamlets Training Forum came into existence in 1977 in response to a growing concern about the availability of training for local people and the appropriateness of such training both for the development of the local economy and the needs of the local population.

The Forum has sought to involve those representing wide and differing views on training, to foster exchanges of information,

support local initiatives and to develop overall strategies for training. Over 60 bodies are now affiliated to the Forum, including the local Trades Council, colleges and adult education establishments, employers' and community groups.

The training opportunities of those working in the clothing industry has been one of the major concerns of the Forum. Traditionally the industry has attracted a large proportion of workers who have benefitted little from any formal education in this country and from the end of the last century this has included a high proportion of immigrants; i.e. Jews and in the last 2 to 3 decades immigrants from the Indian sub-continent and the Mediterranean.

The nature of the clothing industry, with the increasing development of small, often family based workshops has worked against any of the statutory agencies having any impact on training strategy within the industry. The social and economic pressures on garment workers, many of whom are immigrants, have worked against employees benefitting from training outside the workplace.

The Training Forum, recognising these difficulties, procured funds from the E.E.C. Social Fund, the G.L.C., London Borough of Tower Hamlets and the C.R.E. to establish a clothing skills training workshop. The aims of the workshop have been to enable individuals to:

- a) understand the process of manufacturing in its entirety,
- b) learn specific skills needed in manufacturing,
- c) learn language and literacy skills related to their work needs,
- d) learn skills common to the clothing industry and other industries, thus acting as a gate to opportunities outside the garment trade.

Much of the rationale of the Training Workshop is in line with the recommendations in Patrick Duffy's report commissionned jointly by the MSC and CRE, published in 1980, entitled the "Employment & Training Needs of the Bengali Community in Tower Hamlets". The report shows that the Bengalis are the least skilled, the lowest paid and the most vulnerable in the present climate. The men are mainly flat machinists, the women home-workers sew linings. Since the work was undertaken however, the recession in the clothing industry has worsened and many workers have been laid off or put on short time work. Agencies maintain that they can still find work for garment workers in the industry, provided they are skilled and experienced and speak good English. At the same time, aware of the recession, the focus is on the skills which will provide a gate to opportunities outside the garment trade.

The Workshop has attempted to overcome those factors which normally deter clothing workers from taking up training provision:

- it is sited in the centre of the clothing industry, in Spital-fields, just off Brick Lane and employs several Bengali members of staff - both on the administration and as teachers.
- outreach workers from the different communities are employed to recruit and encourage trainees.
- the language and literacy element is taught alongside the skills training. This means that the language and literacy skills are closely geared to the employment needs of clothing workers, and that no student is barred from training because of their lack of skill in language and literacy. During the day the language and literacy element is taught by bilingual teachers, Bengali/English.
- classes for women with women teachers and crèche facilities are held during the day.
- classes for men and women are held in the evenings and at weekends so that people in work can learn new skills.

The full programme of skills training at the Workshop started in September 1980, so the current year is the third year of operation. There are classes in machining and pattern cutting during the day for women, and classes in machining, stock cutting, pattern cutting and grading, and pressing for men and women in the evenings and at weekends. A student can follow any one course for 4 hours a week. There are waiting lists for most of the classes, and additional classes in stock cutting and machining have been added to this programme since a grant was received from I.L.E.A. Urban Aid.

A series of full-time Training Opportunities Scheme (TOPS) courses in flat machining and special machining have been run in conjunction with the MSC/TSD since April 1981 (7 courses in all). These courses have included a daily language class with language and literacy skills related to the skills training and to work seeking in the industry.

The language and literacy element was always considered a high priority; bilingual language and literacy tutors have taught the women's classes and ESL language and literacy tutors have taught the evening and weekend classes. All the language and literacy tutors work alongside the skills tutors and are employed on part-time teaching hours provided by the Tower Hamlets Adult Education Institute, City of London Polytechnic, Industrial Language Training Unit and I.L.E.A. Urban Aid.

The success of the Forum in identifying the need, procuring funds and enlisting the support of the various education and training providers has been considerable. It has also been

successful in attracting large numbers of students who have never previously benefitted from education and training in this country. It has improved the employment prospects of many of the students - but not as significantly as was anticipated, due to the severe recession in the clothing industry. It is also clear that the Forum has faced difficulties in running a scheme which so quickly attracted a large amount of funds - albeit with little guarantee as to when funds would arrive, which was so successful in establishing contact with garment workers in the area, and which was committed to the management of the project being taken on by the communities which it was meant to serve.

It could be argued that such an extensive programme of training should have been undertaken by the local education and training providers. This would have meant fewer problems in relation to the insecurity of funding, more administrative support, more experience of being the employer, more professional expertise in terms of curriculum etc. - and certainly less "community politics".

Yet the education and training providers would not have established the necessary links with the Bengali clothing workers in particular. Most have generally not been sensitive to these factors which normally deter members of the Bengali community from taking up education and training position, or been willing to adapt accordingly. Yet they have responded by supporting and advising a voluntary organisation which was able to break down these barriers and inspire a measure of confidence in the Bengali community.

At the moment it is difficult to see in which direction the project should go. Should the Forum, as the umbrella body, encourage the community organisations and local garment workers to take on the major responsibility for running the project. Or, alternatively, having shown a need and the mechanisms by which such needs can be partly met, should other education and training providers take on more of the responsibility for this - as with Operation Springboard - and how easily and smoothly could this be achieved without changing the nature of provision?

The important questions for community organisations in relation to training provision would seem to be, how far the community can pressurize other agencies to meet their needs, how far communities should be involved in the management of such provision and how far community organisations should set up their own projects and run them independently of other provision.

Klaus Liebe-Harkort

BILANZ DES DEUTSCHUNTERRICHTS AN AUSLÄNDISCHE MIGRANTEN DER LETZTEN 20 JAHRE

The author shows that, at present, the Federal Republic of Germany has no language policy for its foreign workers. This is evident above all within the curriculum, where no text books exist which have been specifically written for this purpose, and no appropriate teacher training is available at present.

As a result, first generation immigrants possess only limited language skills, and little opportunity to improve them, with the result that the gap between teachers and foreigners is increasing, and proving a further setback to integration.

Finally, the author sets out 16 points relating to the significance of Mother Tongue Teaching for social integration.

L'auteur montre qu'en ce moment la RFA n'a pas de politique linguistique pour ses travailleurs immigrés. On le voit surtout dans le cursus, pour lequel n'existe aucun manuel spécifique, et aucune formation des professeurs.

De là vient que la première génération d'immigrants n'a qu'une faible compétence linguistique, et peu d'occasion de la développer, ce qui augmente le fossé entre enseignants et étrangers, et retarde ou même empêche l'intégration de ces derniers.

Finalement l'auteur souligne 16 points qui montrent le rôle de l'enseignement dans la langue maternelle pour l'intégration sociale.

Der Autor zeigt, dass es bis heute in der BRD keine Sprachpolitik für ausländische Arbeiter gibt, die sich in Curricula u.ä. manifestiert, und

dass keine geeigneten Lehrbücher und keine geeignete Lehrerfortbildung existieren.

Infolgedessen verfügen die Migranten der 1. Generation nur über stark defizitäre und schwer ausbaubare Sprachkenntnisse, vergrössert sich die Distanz der Lehrer zur Praxis mit den Ausländern, und wird die Integration der Ausländer verzögert oder verhindert.

Abschliessend setzt sich der Autor in 16 Thesen mit der Bedeutung der Muttersprache für die schulische und gesellschaftliche Integration auseinander.

Wenn wir den Menschen als unter anderem aber besonders durch Sprache definiertes und somit vom Tier unterschiedenes Wesen anerkennen und sehen, daß er durch Sprache zur Geselligkeit und zur Kultur gelangt, erkennen wir auch die Sprachkenntnisse von Migranten als ein Instrument für die Integration in die neue Gesellschaft bzw. das "In-Sprachlosigkeit-Halten" dieser Menschen als ein Mittel, ihre Integration und ihren Zugang zu den kulturellen Angeboten zu verhindern.

Trotz der vielen Maßnahmen, die es im Laufe der letzten 20 Jahre in Sachen Sprachvermittlung für ausländische Arbeiter und ihre Familien in der BRD gegeben hat, kann man nicht verkennen, daß es eine Sprachpolitik oder gar eine spezielle für Immigranten bei uns nicht gegeben hat. Gastarbeiter werden sie ja auch genannt, und Gäste gehen wieder, sind nicht zuhause, dort wo sie Gäste sind. Wozu sollte man sie die Sprache lernen lassen?

Es gab (und es gibt heute erst recht) keine Sprachpolitik, die sich in Institutionen, Expertengremien, Curricula, Kriterien für Unterrichtsmaterialien oder Lehrerbildung, in der Unterrichtspraxis oder gar in den besonderen Haushaltstiteln für all das manifestierte. Zwar haben die Volkshochschulen die ausländischen Arbeiter relativ früh als potentielle Teilnehmer ihres Kursangebotes entdeckt und sich z. T. auch speziell auf sie eingestellt, allerdings hat jede Volkshochschule mehr oder weniger nach eigenen Vorstellungen bzw. innerhalb der einzelnen Volkshochschulen jeder Dozent nach Gusto und Können auf den Spracherwerb der Immigranten eingewirkt; zwar hat die Regierung verschiedenen kirchlichen und nicht-kirchlichen Wohlfahrtsverbänden die Ausländer zwecks Betreuung zugewiesen und sie auch für den Sprachunterricht verpflichtet, allerdings kam dort zu den bei den Volkshochschulen schon genannten Verwirrungen noch dazu, daß diesen Unterricht in aller Regel ausländische "Lehrer" durchführten, die zum großen Teil selbst noch der Ergänzung ihrer Deutschkenntnisse bedurft hätten, ganz zu schweigen von Fremdsprachendidaktik und Unterrichtsmethode; zwar hat man 1974, also fast 20 Jahre nach der ersten Anwerbevereinbarung und ein Jahr nach dem Anwerbestopp, den Sprachverband gegründet, allerdings besteht dessen Aufgabe in erster Linie in der Verteilung der geringen Mittel, die er von der Bundesregierung zur Verfügung bekommt. Problematisch ist auch, und das läßt sich an diesen drei Beispielen - wie auch an vielen anderen - festmachen, die enge Verknüpfung von sozialarbeiterischer Tätigkeit mit der des Sprachlehrers; denn die betreuerische Arbeit wurde individuell durchgeführt, während der Sprachlernprozeß eine stark kollektive Komponente hat. Ebenso typisch wie katastrophal in den Auswirkungen ist der Mangel an Koordination im Lehrbuchbereich, in der Erarbeitung von didaktischen und methodischen Kriterien für die unterschiedlichen Adressatengruppen und in der Lehrerfortbildung. Zwar sind, vor allem in den letzten 10 Jahren, verschiedene Lehrwerke

für diese Zielgruppe erschienen, da die Verlage - überstürzt und ohne viel Beratung, möchte man sagen - ihre Marktlücken fanden; die Produkte sind jedoch in ihrer Summe nicht das, was man durch den gleichen Aufwand bei staatlich unterstützter Koordination an adressatenspezifischen Materialien hätte erarbeiten können. Das gleiche gilt für die nur sehr spärliche Lehrerbildung und für die Einrichtung von homogenen Unterrichtsgruppen. So wurde die Not sehr bunt zusammengewürfelter Unterrichtsgruppen nach Nationalität, Kenntnisstand, Alter, Zielsetzung und so weiter in verschiedene Tugenden umgemünzt. Zur Rechtfertigung der nach Nationalität heterogen zusammengestellten Gruppen zog man die Ideologie des direkten Sprachunterrichts heran und sprach von Völkerverständigung im Klassenraum. Der unterschiedliche Kenntnisstand wurde zum "Reiz der Binnendifferenzierung" und zum "gruppendynamischen Erlebnis". Im großen Altersunterschied, es hat Kurse mit drei Generationen gegeben, sah man die Möglichkeit von Familienkursen, die die besondere, sozio-ökonomisch abgeleitete familiäre Struktur halb feudaler, oft exotisch gesehener Völker berücksichtigen würde, und die unterschiedliche Ausgangslage und Zielsetzung, die sich zum Teil aus den vorigen Punkten herleiten, sollten dem Lehrer dienen, sein "angeborenes Können" als Pädagoze zu beweisen und als Startpunkt permanenter Fortbildung zu nutzen. Dies alles geschah solange, bis der Staat kein Geld mehr zur Verfügung stellte, eine gewisse Pionierarbeit geleistet war, die Kursteilnehmer durch den Schwund an Motivation, ihre Rolle auf dieser Mittelvergabe- und Experimentierbühne zu spielen, und auch weil ihre Lernkapazität unter diesen Umständen aufgebraucht war, ohnehin fortgeblieben, und bis schließlich auch die engagiert Lehren-Lernenden am Ende ihrer Kräfte waren. Und das geschah relativ schnell, noch bevor sich DfaA als Fach herausbilden konnte. Die Frustration stellte sich ein, obwohl (oder gar weil) gerade im Ausländerbereich Leistung kleingeschrieben wurde, zugunsten von "sanftem Lernen", obwohl (oder gerade weil) oft naiv-unwissende, aber umso engagiertere Lehrer engagiert worden waren. Natürlich mußte sich das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden verkehren; denn soviel Geduld und Sanftmut der Lehrer, meist Lehrerinnen, konnte soviel Verstocktheit, Uneinsichtigkeit und zunehmend abnehmenden Lernwillen bei den ausländischen Kursteilnehmern, die auch nicht selten jene kumpelhafte oder fürsorgliche Betreuung als Angebot noch größerer Nähe mißverstanden, nun doch nicht verarbeiten. So verkehrte sich das freundschaftlich-nette Verhältnis nicht selten in Vorbehalte und Mißtrauen.

Die Resultate solcherlei "Sprachpolitik" der letzten 20 Jahre sind bei den Migranten der ersten Generation:

1. unsystematisch erworbene, stark defizitäre, schwer ausbaubare Sprachkenntnisse bei den meisten, verwendet und verwendbar nur für bestimmte "Kommunikations"anlässe und

-situationen, in begrenzten und festgelegten Formen, weitgehend auch nur für eine beschränkte Themenauswahl,

2. keine oder fast keine, zumindest keine produktive Koordination von gesteuert und ungesteuert erworbenen Sprachkenntnissen;
3. falsche Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse und der Schwierigkeiten bzw. Möglichkeiten, diese zu erweitern,
4. wenig Anwendung und so gut wie keine Anerkennung für Gelerntes,
5. Enttäuschung und Entmutigung.

Die Resultate bei den engagierten Praktikern sind:

1. Rat- und Hilflosigkeit,
2. Flucht in die Alternative oder Aussteigen (was in etwa das gleiche ist),
3. Beschäftigung mit der 2. und 3. Generation,
4. Abwanderung in höhere Positionen oder in die Wissenschaft, jedenfalls weg von der Praxis,
5. Arbeitslosigkeit in großem Umfang,
6. meist also größere Distanz zur Praxis mit den Ausländern.

Und Resultat für die nach wie vor verfolgte, zumindest so bezeichnete "Integrationspolitik" ist eine erhebliche Verzögerung, für viele endgültige Verhinderung, auf dem Weg zu diesem Ziel:

1. wegen der mangelnden Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Migranten und Deutschen,
2. wegen des Bedarfs an meist fragwürdigen Dolmetschern zur Durchsetzung der eigenen Interessen, individuell oder für die Gesamtheit der Migranten,
3. wegen des Mißtrauens und der Mißverständnisse seitens der betroffenen Ausländer im Rahmen der offiziellen und inoffiziellen, aber nie genau einschätzbareren Ausländerfeindlichkeit,
4. wegen der z. T. öffentlich gesteuerten oder begünstigten Diffamierung der Ausländer auch aufgrund ihrer mangelnden Sprachkenntnisse, einem Faktum, das schon wegen ihres langen Aufenthaltes im Sprachraum oft als Beweis von Inte-

grationsunwilligkeit oder -unfähigkeit dargestellt wird.

Auch in der rechtlich konstruierten Verbindung zwischen den Deutschkenntnissen der Migranten und ihrem Aufenthaltsrecht schlagen sich diese Resultate nieder: Zwar war der verfestigte Aufenthaltsstatus, mehr noch die Einbürgerung, immer schon an Sprachkenntnisse angeknüpft, heute jedoch findet dieser Passus in der Allgemeinen Verwaltungsvorschrift zur Ausführung des Ausländergesetzes oft Anwendung und wird mehr und mehr zuun- gunsten der Ausländer ausgelegt, ja bis zur Absurdität der For- derung mißbraucht, daß Ehepartner, sogar Kinder von rechtmäßig im Bundesgebiet lebenden Ausländern nur nachziehen dürfen sollen, wenn sie vor der Einreise Sprachkenntnisse nachweisen. Natürlich wissen die Erfinder solcher Ideen, daß diese Forde- rung – und ich möchte mit einem Bild abschließen – der Bedin- gung gleichkommt, Nichtschwimmer aus Dover an einem Schwimm- kurs in Calais nur dann zuzulassen, wenn sie den Kanal schwim- mend überquert haben.

Ganz zum Schluß dieser Ausführungen ist zu bemerken, daß im Ausländerbereich, soweit er die Arbeitsmigranten betrifft, zwar deutlicher zum Ausdruck kommt, wie stark ehemalige Zielsetzung und heutige Realität auseinanderklaffen; der Ausländerbereich ist jedoch als ein Teil der gesellschaftlichen Verhältnisse der BRD nur deswegen von der Krise ein wenig mehr betroffen, weil seine Lobby, wie die Ausländer selbst, schwach ist und sich die deutsche Bevölkerung durch Isolation und Unwissen- heit in Sachen Ausländer leichter auf feindschaftliche Eska- paden einläßt als bei anderen krisengeschädigten Bevölkerungs- gruppen.

Thesen zur Bedeutung der Muttersprache für die schulische und gesellschaftliche Integration

(Hier ist die Funktion der Sprache als Mittel zur Kommunikation und zum Wissenserwerb weitgehend zugunsten von lernpsychologischen und bildungspolitischen Fragen zurückgestellt worden).

1. Die Muttersprache bildet bei ausländischen Erwachsenen und in der Regel auch immer noch bei ausländischen Kindern die Basis, auf welcher die Zweitsprache erworben wird.
2. Die Muttersprache von ausländischen Kindern und Jugendlichen ist inzwischen im Vergleich zu Gleichaltrigen im Heimatland gering im Umfang, defizitär und fehlerhaft. Bei Erwachsenen dürfte dieser Unterschied unerheblich sein.
3. Da in der Bundesrepublik und in Westberlin
 - a) die Muttersprachen der ausländischen Arbeiterfamilien unterdrückt werden,
 - b) dementsprechend auch kaum Gegenstand von Forschung sind und
 - c) in der Schule keine integrierende Rolle spielen,
 - d) ebenfalls über den Sprachstand im Deutschen nur oberflächliche Angaben vorliegen,
 - e) also wissenschaftlich abgesicherte Vergleiche nicht gezogen werden können,fehlen bisher für Lehrer und Lerner die Möglichkeiten, den Erwerb beider Sprachen bewußt und geordnet zu koordinieren.
4. Selbst wenn sich das Verhältnis von Muttersprache zu ZweitSprache im Verlauf der kommenden Jahre bzw. Migrationsgenerationen zugunsten der Zweitsprache Deutsch verschieben wird, führt die Nicht-zur-Kenntnis-Nahme der Muttersprache in Schule und Gesellschaft zu Fehleinschätzungen der Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen und somit auch zu falschen Lehrstrategien.
5. Der Aufbau der Zweitsprache auf einer brüchigen Basis der Muttersprache unterliegt zusätzlichen, bisher noch nicht erforschten, also unabsehbaren Schwierigkeiten.
6. Empirische Untersuchungen in den USA und in Schweden legen nahe, daß Migrantenkinder, die im Alter von zehn Jahren in die neue Umgebung gekommen sind, schneller und besser die zweite Sprache lernen als die, die mit fünf bis sieben Jahren ihre Heimat verlassen haben. Dieses Phänomen wird auf die ausgeprägtere Muttersprachkompetenz, auf der dann die Zweitsprache aufbauen könne, zurückgeführt.

Eine solche These hilft uns in der BRD in unserer Argumentation gegen offizielle Pläne und Scheinbegründungen dafür, die Familienzusammenführung einzuschränken. Aber sie zeigt uns keinen Weg, denn

- a) sprechen viele andere Argumente für eine möglichst frühe Familienzusammenführung,
 - b) birgt eine Grundschulerziehung ausschließlich in der Muttersprache - was erwähnte Untersuchungen empfehlen - größere Gefahren in sich, zumindest in einer Gesellschaft, die kein Einwanderungsland sein will und so auch eine langfristige Integrationspolitik nicht plant oder gar praktiziert.
7. Genannte Untersuchungen scheinen von der Prämisse einer unveränderlichen Unterrichtspraxis auszugehen, überhaupt den Faktor Unterricht und die Möglichkeit eines koordinierten Muttersprachen/Zweitsprachenerwerbs unberücksichtigt zu lassen.
 8. Vermutlich können Kinder ohne Koordination endgültig je jünger sie sind umso schwerer zwei Sprachen gleichzeitig lernen. Diese Schwierigkeiten werden in einer Situation verstärkt, in der die eigene Sprache von der aufnehmenden Gesellschaft und evtl. die Sprache dieser Gesellschaft von der eigenen Familie und von Landsleuten abgelehnt werden. Bei koordinierender Unterstützung jedoch ist der Lernvorgang in der ZweitSprache (und auch in der Muttersprache) effektiver als bei Ignoranz der Muttersprache, möglicherweise umso effektiver je jünger die Lerner sind.
 9. Es besteht die Gefahr, daß ausländische Kinder in allen Bereichen, in denen Wissen und Denken eine Rolle spielen, in ihrem weiteren Leben benachteiligt sein werden, weil Sprache das wichtigste Mittel für Wissenserwerb, Kommunikation und für die Ordnung der Gedanken ist, diese Kinder aber durch ihre Situation als Migranten und durch die bundesdeutsche "Sprachpolitik" bleibende Sprachschäden in ihren beiden Sprachen davontragen werden.
 10. Die Parallelen der Sprachverwirrung bei ausländischen Kindern sehen wir schon jetzt in ihrer Verwirrung, die Wirklichkeit zu verarbeiten bzw. auf sie zu reagieren.
 11. Für die ausländischen Kinder in der Bundesrepublik Deutschland wird sich das noch verhängnisvoller auswirken, da sie durch das Ausländerrecht keine Bleibesicherheit haben, vielmehr ihre Familien derzeit eher dem Druck unterworfen sind, "freiwillig" zurückzukehren.
 12. Die Ansätze muttersprachlichen Unterrichts, die in der BRD

zu erkennen sind, unterstützen nicht die Integration, sondern erschweren sie oder sind irrelevant.

- a) In Bayern und inzwischen auch in anderen Bundesländern sind national homogene Klassen eingeführt
 - in allen Jahrgängen;
 - als Möglichkeit, während der ganzen Schulzeit getrennten Unterricht abzuhalten,
 - mit Schülern verschiedener Jahrgangsstufen in einer Klasse,
 - zusammengesetzt z.T. unabhängig vom Sprachstand der Kinder,
 - mit Unterricht besonders in der Muttersprache als Unterrichtssprache,
 - niedriger im Niveau der Stoffkataloge der Fächer als in der entsprechenden deutschen Klasse.
 - b) In Bremen und anderen Bundesländern wird von den Konsulaten muttersprachlicher Unterricht angeboten
 - außerhalb der deutschen Schulaufsicht,
 - nach heimatlichen Lehrplänen,
 - mit heimatlichen Lehrern, die meist weniger deutsch können als ihre Schüler,
 - freiwillig für die Kinder, extensiv und nachmittags,
 - ohne Koordination in Pädagogik, Sprache, Stoff- und Stundenplan mit der Pflichtschule und ihren Lehrern.
13. Der Muttersprachenunterricht in dieser Form bringt eine Konkurrenz zwischen die Sprachen, die Lehrer und ihre Pädagogik und zwischen deutsche und ausländische Kinder. Dort sind also die nachteiligen Einflüsse für Integration und für die Reintegration stärker als die Vorteile.
14. Wirksamer muttersprachlicher Unterricht muß langfristig
- für ausländische Kinder zusätzliches Pflichtfach sein,
 - koordiniert sein mit dem Deutschunterricht und mit den anderen Fächern, überhaupt den Teil eines pädagogischen Gesamtkonzeptes darstellen,
 - von zweisprachigen, also vorwiegend heimatlichen Lehrern durchgeführt werden, die auf die Arbeit hin fort- oder ausgebildet und gleichberechtigte, integrierte Mitglieder des Lehrerkollegiums sind,
 - auf Material aufbauen und die Erstellung von solchem stimulieren, das sprachlich und inhaltlich zielgruppengerecht ist.
15. Ein solcher Unterricht würde die intellektuellen Fähigkeiten der Kinder erheblich entwickeln und ihre emotionalen Bedürfnisse erkennen helfen. Er würde für sie stabilisierende Funktion haben und so ihre Vorbehalte und

Vorurteile gegenüber deutschen Kindern und ihre Angst vor ihnen abbauen. Er würde auch einen Schritt auf Anerkennung der ausländischen Familien und ihrer kulturellen Beziehungen in der deutschen Gesellschaft bedeuten. Ebenso wie er auf eine mögliche Rückkehr besser vorbereiten würde, würde er den Integrationsprozeß nicht nur in der Schule sondern auch in der Gesellschaft in großem Maße fördern.

16. Da die Argumente für einen Muttersprachenunterricht einleuchtend und zahlreich sind, muß die Verweigerung dieses Grundrechts andere als pädagogische Gründe haben.

Arturo Tosi

THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC DISCUSSIONS, RESEARCH FINDINGS AND REFORMS IN EDUCATION. THE CASE OF 'MOTHER TONGUE TEACHING' TO LINGUISTIC MINORITY CHILDREN IN BRITAIN

Educational changes in Britain reflect the decentralised structure of its system, where education decisions are made locally rather than centrally. Local policies, however, can be strongly influenced both by the central government's suggestions on curricula reforms as well as the professionals' judgment of their implications. The debate on bilingualism and mother-tongue teaching to im/migrants' children, which has been in the headlines of educational discussions for the past ten years in Britain, has also incorporated a strong political element from the new community relations challenge. If the original impetus to such discussions originated from the EEC legislation on the new linguistic measure supporting free movement of population within the Community, much of the later concern derived from the American and Scandinavian research literature demonstrating the advantage of bilingual learning as opposed to current measures of compensatory monolingual education. This article attempts to examine the different positions of academics, officials and community organisations under pressure from national investigations and international legislation concerned with the objectives of bilingual education. It suggests that the final question - whether an education system decides to promote societal bilingualism or to concentrate on linguistic and cultural assimilation of its diverse populations - requires a political agreement before educational action.

Les changements dans le système éducatif en Grande-Bretagne reflètent la structure décentralisée de son organisation où les décisions sont prises à l'échelon local plutôt que central. Cependant, les choix régionaux peuvent être fortement influencés tant par les suggestions du gouvernement central sur les réformes du programme scolaire que par le jugement des professionnels sur leurs implications. Les débats sur le bilinguisme et l'enseignement de leur langue maternelle aux enfants d'im/migrants, qui ont été à l'ordre du jour des entretiens sur les problèmes éducatifs au

cours des dix dernières années en Grande-Bretagne, ont aussi introduit un élément politique majeur provenant des difficultés posées par les nouvelles relations avec les communautés minoritaires. Si la source première de telles discussions a pour origine la législation de la CEE sur les mesures linguistiques prises pour faciliter la libre circulation des populations à l'intérieur de la Communauté, la plupart des derniers travaux sont issus des rapports des recherches américaines et scandinaves; elles démontrent les avantages du bilinguisme face aux mesures actuelles de l'éducation qui concentre plutôt ses efforts sur l'acquisition de la langue du pays d'accueil par le biais des classes de rattrapage. Cet article tente d'examiner les diverses positions des experts, des membres du Ministère et des organisations communautaires travaillant sous la pression des investigations nationales et de la législation internationale concernées par les objectifs de l'éducation bilingue. Il suggère que la décision ultime - à savoir soit le système éducatif décide de promouvoir une société bilingue soit il décide de réaliser une assimilation culturelle et linguistique des diverses composantes de celle-ci - relève d'un accord politique, préalable à toute action dans le domaine de l'éducation.

Die Änderungen des britischen Erziehungswesens spiegeln dessen dezentralisierte Rolle wieder, da die meisten erziehungspolitischen Entscheidungen auf lokaler und nicht auf zentraler Ebene gemacht werden. Diese lokale Politik kann jedoch stark von den Leitlinien der zentralen Regierung beeinflusst werden, vor allem, was die Lehrplanreform und das Urteilsvermögen der Fachkräfte angeht. Die Diskussion über den zweisprachigen Unterricht und den Unterricht in der Muttersprache für die Kinder von Einwanderern, die während der vergangenen zehn Jahre Schlagzeilen in den pädagogischen Kreisen Großbritanniens gemacht hat, enthält auch ein starkes politisches Element, welches den neuen Forderungen der interkommunalen Gruppenpolitik entspringt. Wenn der erste Impuls für solche Diskussionen von der EG Gesetzgebung über neue sprachliche Massnahmen zur Förderung der Bewegungsfreiheit innerhalb der Gemeinschaft herrührt, so stammt ein Grossteil der späteren Problemstellung aus der Forschungsliteratur der USA und der skandinavischen Länder, welche die Vorteile eines zweisprachigen Unterrichts illustrieren, im Gegen-

satz zu der gegenwärtig üblichen Form der einsprachigen, kompensatorischen Erziehungsmethoden. Dieser Artikel will die verschiedenen Positionen von Akademikern, Beamten und lokalen Erziehungsbehörden untersuchen, die sich unter dem Druck nationaler Untersuchungen und internationaler Gesetzgebung mit den Zielen einer zweisprachigen Erziehung befassen. Er kommt zu dem Schluss, dass das eigentliche Problem - ob ein Erziehungssystem sich für eine gesellschaftliche Zweisprachigkeit entscheidet oder sich auf die sprachliche und kulturelle Assimilation verschiedener Bevölkerungsteile konzentriert - eine politische Übereinstimmung voraussetzt, bevor erzieherische Schlusse gezogen werden können.

Introduction

In the US in the mid 60s a debate began to question the principles of monolingual English schooling and the effectiveness of compensatory education for children whose mother-tongue was not English. The alternative provision suggested consisted of a system offering simultaneous teaching in both ESL and the children's L1: the two languages being referred to as those of the "majority" and the "minority" groups. Literature on this subject has since adopted the term "bilingual education". More recently a similar debate has developed in some Northern European countries where large numbers of foreign workers are employed. Under the increasingly popular title of "mother-tongue teaching" research projects and pilot schemes concerned with the first language of im/migrants' children have emerged. Although initial interest was stimulated by UNESCO and the Council of Europe, as well as the impact of American research findings, a major impetus to the British debate was provided by the 1977 EEC Directive on the education of children of migrant workers.

This article is concerned with the widespread belief, among theoreticians and practitioners of education in Britain that solutions to the massive school failure and educational problems of certain social groups can be sought in terms of technological-pedagogical efficiency. In consequence, since pedagogical efficiency derives from the professionals' appraisal of the system and their proposed changes to its technology, it becomes relevant to investigate the relationship between academic discussions, research findings and reforms in education.

Academic discussions

Much discussion on societal bilingualism and language education of im/migrant children has developed in Britain since the adoption of the EEC Directive. The debate has progressed considerably from its initial stage of theorisation and has recently focused on more solid theoretical ground, on three independent areas of questions. These include (a) the definition of the im/migrant child's bilingual state; (b) the evaluation of the impact of his/her bilingualism on the school and overall society; and (c) the design of instruments suitable for the particular conditions of mother-tongue development in the context of second-language training.

The first area (a) has involved, as one would expect, much discussion on the notion of semilingualism as a new theory likely to present the language of these children within a new deficit perspective and to elicit further compensatory approaches (Brent-Palmer, 1979). Skutnabb-Kangas and Toukomaa (1980), however, stress that the deficit dimension of semilingualism is not inherent in the im/migrant children's bilingualism, but rather in the monolingual school that utilises the monolingual

majority child as the rule against which the minority child is found to be different (or semilingual). Cummins (1979a and b) specifies that this happens when the school fails adequately to develop cognitive functioning. Distinguishing between BICS (basic interpersonal communicative skills) and CALP (cognitive academic language proficiency), he suggests that such conditions can develop a situation of low CALP which manifests itself in two languages rather than one. Much discussion has also attended the problem of (b), the impact of immigrants' bilingualism on the school and the overall society. Most of them, however, echo the American literature and show little sensitivity to factors and conditions typical of European countries, their educational systems and the current state of ethnic relations. In Britain, the lucid reports on language diversity among multiethnic school populations by Rosen and Burgess (1980) and that on the bilingualism of ethnic minorities in England (Khan, 1980), are exceptions to this generalisation. Within the dimension of societal bilingualism, attention is also developing in connection with factors of a political nature affecting im/migration and education (Tosi, 1984a) and in particular concerning the relationship between the politics of im/migration, language politics and education (Skutnabb-Kangas, 1980 and Tosi, 1982). At applied level (c) projects and investigations are beginning to produce some useful guidelines for instructors, material designers and examiners, as some questions relating to actual teaching are beginning to be investigated on a more solid theoretical ground. Accordingly some attempts have been made to identify all variables characteristic of the process of mother-tongue development in the context of second language teaching, with a view to formulating a model for the planning, design and evaluation of material appropriate for different linguistic and urban communities (Tosi, 1983a).

Research findings

Since the early 60s considerable research literature has developed covering a wide range of aspects of language competence and language education for bilingual children. Three main areas of questions have developed. The first includes socio-linguistic abilities with specific attention to the role of the family and the neighbourhood in the development of pre-school competence in both L1 and L2 (see Project reports in Tosi 1984b and Linguistic Minorities Project 1984). The second incorporates the arguments which make a case for bilingual education as well as the discussions on its advantages compared with those made available by monolingual schooling. (See among other authors, Skutnabb-Kangas and Toukomaa, 1976 - Toukomaa and Skutnabb-Kangas, 1977 - Swain and Cummins, 1979). The third is concerned with the sociopolitical evaluation of different bilingual reforms as reflections of different national policies (see among other reports, Fishman, 1977 - Skutnabb-

Kangas, 1980 - Tosi, 1984b - and ALFA Group, 1980).

The scholar's aim is to assess the changes in language education as part of the curriculum development within different education systems, in general, and vis a vis policies for a culturally and socially diverse population, in particular. Within the first field of enquiry, research has consistently shown that the linguistic conditions inherent in the diglossic minority community are responsible for weakening L1 development in the child, who may appear linguistically handicapped in the resulting competition with the monolingual pupil. In consequence investigators tend to view the treatment of the minority child's L1 by the school as an expression of the society's attitude towards ethnic bilingualism and minorities' languages. Exposed to this professional debate many industrialised countries outside Europe have introduced bilingual reforms including programmes of "mother-tongue" and "community language" teaching. As for the evaluation of this provision, however, educationalists do not seem to have reached full agreement. In particular, discussion has centred on whether the school ought to, and whether its curriculum actually can provide as good a command of the L1 (the minority language) as children would attain in a school in the country of origin, and as good linguistic skills in the L2 (the majority language) as the monolingual indigenous children achieve in their L1. In this case, however, writers seem to be divided by specific professional practices as well as fundamental political perspectives (see the reviews by Swain and Cummins, 1979 - Tosi, 1979 and 1982). In the area of professional practices more evidence which must be derived from diverse national contexts is needed to reinforce the view that the curriculum can actually adopt L1 instruction with no detriment to L2 development. This would finally settle the controversy of whether and how bilingual education per se can lead to societal bilingualism by fostering individual language competence and community language confidence. However bilingual education be differently used: to avoid cultural assimilation or to equip against linguistic isolation in the new/host society. In situations with a highly mobile population it can also help educational reintegration in the country of origin in case of return. Naturally the different types of linguistic competence needed to meet such diverse social objectives cannot be realistically achieved simultaneously by any general formula of bilingual programme. Therefore specific programmes of L1 taught alongside L2 must require different approaches, priorities, instruments and further, in some cases, they may involve different varieties of the same "community language". Since all these questions pertain to the sphere of linguistic emancipation of social groups, which in different systems is operated by diverse means of social and economic control, they should also be analysed as political issues. Their political nature derives, in fact, from the societal interpretation of what the value of bilingualism is, rather than from the professional

assessment of what bilingual competence is and how it can be improved.

Educational reforms

In Europe, as in America, most groups of im/migrants have made efforts to maintain their languages. In Britain some authors have investigated and discussed resources, subjects and objectives of voluntary classes offered by community organisations (Russel, 1980 - Khan, 1976 and Tosi, 1980 and 1983b).

In various European countries since the mid-70s a number of seminars organised by international organisations - UNESCO, Council of Europe, EEC (see review in Tosi, 1979) gathered researchers and educationalists concerned with the educational problems of im/migrant children and set guidelines for future discussions and investigations. In such meetings some seemed more concerned with the teaching of the receiving country's language, whilst others with the maintenance of the home language, and also to limit children's linguistic and scholastic problems in case of return. It was, however, important that the debate concentrated predominantly on the need to reform the curriculum of the receiving country. In 1976 the EEC Ministers approved a resolution to provide more opportunities for the teaching of mother-tongue, if possible in schools and in collaboration with the country of origin. In 1977 the same Council of Ministers adopted a Directive on the education of the children of migrant workers (EEC Council, 1977). The Directive calls on host states to

"take appropriate measures in coordination with the normal education and in cooperation with the country of origin to promote the teaching of the mother tongue and culture of the country of origin."

The Commission specified that the Directive should be seen

"not only as an important step towards the creation of school structures adapted to real needs of migrants, but also as an important landmark on the way to complete freedom of movement within the community." (EEC Commission, 1977).

Since the Directive passed in 1977, while some member states have reinforced old principles and others have professed new ones, nowhere have old policies been reformed to enable schools to enact the European legislation. Although minorities' languages are not offered in the school, and its curriculum only includes a variety of prestige foreign languages, they come into life in the evening classes in the Gurdwara, in the Catholic Church or in the Club Polski of its neighbourhood. Yet that school might claim commitment to promote multi-culturalism among its diverse pupils, featuring ethnic music, dances and other folkloristic events. The danger of this folklorisation

of cultural diversity, when it is not supported by an adequate language policy has been pointed out (Tosi, 1984b). Italian for instance is a prestige curricular language in British state (and many private) institutions within upper/middle classe areas where there are virtually no Italians. But where Italians are a relatively large group, it is still a language held in considerable contempt among the indigenous community and is not taught in its schools, because it is not "foreign" enough (see Tosi, 1980 and analogous conditions for Spanish in the US in Kjolset, 1971 and Fishman, 1966). (1)

Assessment of the relationship - The mid 60s: the identification of the issues

There is little doubt that the preoccupations of international organisations in supporting this educational measure for children of im/migrants was (a) to assure that those not proficient in the receiving country's language were not put at a disadvantage from the outset, and that (b) in case of return to the country of origin, pupils' reintegration in that scholastic system would be facilitated. In Britain, apart from an isolated interpretation of a sinister operation of repatriation behind the EEC scheme (Brook, 1980) the initial formulation of the Draft Directive encountered much interest from professionals, but also considerable criticism from the government (see The Times Educational Supplement, 1976). The officials' response concerned one question of principle and one of practice. Firstly the Directive emphasis on movement of migrants within the Community was too narrow to meet the circumstances of the various ethnic groups settled in Britain, including the large numbers of immigrants from outside the EEC. Secondly the structure of the education system in the United Kingdom is one where education decisions are made locally rather than centrally.

The professionals' reaction to this governmental response seemed to contain an element of satisfaction as well as a reason for concern. There was no doubt that independent Local Education Authorities (LEAs), or even individual schools had to gradually introduce their own programmes and set good examples

(1) The first three sections of this paper draw largely upon three survey articles of the research literature on bilingualism and bilingual education (Tosi 1979, 1982 and 1984a). In acknowledging the source of much of the materials I reported in this paper, I advise readers to refer to them for a fuller appreciation of the discussions and a more comprehensive bibliography.

of educational practices, before the reform could become accepted throughout the variously politically controlled County Councils. The crucial question, however, was the interpretation of the government's interest in the long term educational objective of the measure. In those years, in fact, much of the research findings were appearing from pilot experiences of "mother-tongue teaching" from Scandinavian and North-American countries. These were suggesting that the learning of the mother tongue by minorities' children could actually help the acquisition of the second language that is normally used in the school and in the society at large. Was this a form of compensatory measure that the British government was concerned with, or rather was there a new interest to support positively these children's bilingualism throughout their education, thus preserving the heritage of a linguistically and culturally diverse population in a multi-ethnic society? Certainly the outburst of new racial issues and tensions in England during the 70s were gradually encouraging Race Relations and LEA officers to present a less authoritarian, more flexible and tolerant image of the English education system and English society. These officials facing new conflicts and problems in their mixed communities probably attributed different responsibilities to that society which they began to refer to as multi-ethnic, multi-racial or even multi-cultural. In those early days the government's response to the EEC Directive did not help to clarify a central, uniform approach to these issues. The ambiguity of its position however helped certain schools to promote among teachers progressive discussions on the limits of the Directive, on the value of language diversity and bilingualism for their local community and the society at large. On the other hand, this ambiguous position also allowed other LEAs to confine their interests in the linguistic measure to the compensatory and assimilatory role of mother-tongue teaching: that of accelerating children's linguistic, social and cultural integration into the majority society.

The late 70s: the impact of experiments

Since 1976 a number of individual researchers and professional organisations have become more involved in the debate on "mother-tongue teaching". In the same year a national organisation concerned with supporting the teaching and use of community languages among ethnic minorities was founded. This group (the CCMTT, today the National Council for Mother Tongue Teaching) was characterised by a strong multi-ethnic composition including members from South European as well as Commonwealth countries. Since its constitution it has acted to convey different communities' aspirations into a professional debate and it relies on their strong cohesiveness and solidarity to exercise influence on local decisions. In 1976 also came the EEC response to the British reaction, which showed a considerable appreciation of the government's reservations

about the Draft form of the Directive. In response to the practical difficulty the Commission offered a four-year grant for an experiment to be run by an LEA aiming to provide a model of educational and administrative relevance to other LEAs interested in the introduction of mother-tongue teaching provision in their curriculum. Moreover in 1977 the final version of the Directive included a statement of intent that facilities should be provided for children of immigrant workers outside the EEC. Significantly the LEA approached to run the pilot project, Bedfordshire, decided to involve 2 different ethnic groups, one, Italian from an EEC country, the other, Punjab, of Commonwealth origin. The pilot project, however, according to the objectives suggested by the EEC Commission was not planned to include an evaluation of the bilingual development and L2 acquisition by the children involved against that of other children of the same origin in control groups. The question of whether L1 teaching could actually be an instrument for better L2 acquisition was still an open one within the British context. In 1979 the government Department of Education and Science (DES) decided to run an experiment specifically designed to assess this aspect of bilingual learning with very young children in the first two years of primary school.

The outcome of this experiment was discussed and evaluated vis a vis the results coming from the much longer experiences of Sweden, Canada and the USA despite its extremely short duration (2 years). Yet it provided the DES with a very influential argument in the debate on bilingual education. Its findings, after two years of bilingual learning compared with the progress attained by controlled bilingual groups taught monolingually were described to show that no remarkable achievement in L2 acquisition was recorded amongst children taught in their mother tongue alongside English (Motet, 1980). The impact of the DES sponsored project on the debate on bilingualism helped considerably the clarification of the different positions and expectations of ethnic communities in relation to the use and objectives of mother-tongue teaching provision. Those who believed in the respect of language rights and aspirations of these minorities, and in the support of their community languages by the school, brought to light one important piece of evidence: that L1 teaching was practical and educationally enriching since it did not hamper L2 development. On the other hand, those more concerned with the compensatory utilisation of L1 in order to accelerate the learning of English by non-native speakers, could emphasise the ineffectiveness of bilingual learning as a measure not producing any "remarkable achievement" compared to English immersion classes.

In 1980 the EEC grant supporting the pilot project in Bedfordshire came to an end. The project successfully piloted L1 teaching strategies in the context of L2 learning within the curriculum and experimented with relevant bilingual materials as well as new organisational practices; however Bedfordshire LEA failed to promote it as an encouraging model to other LEAs.

In its closing conference the local officials who announced that the project had to be terminated even in the very schools which piloted it for four years (The Times Educational Supplement, 1980), stressed the impractical cost of the provision which they felt could not even begin to be met by Bedfordshire Authority (a Conservative controlled County Council).

The early 80s: clarification of different positions

In the early 80s different LEAs began to show different interests towards the "mother tongue" issue and developed different attitudes towards the efforts and provision offered by their local ethnic communities. These diverse attitudes of British Authorities towards the definite aspirations of minority parents are naturally dominated by the local politics governing individual County Councils. However, two major circumstances seem also responsible for independent approaches towards the linguistic diversity of the school population. Firstly the impact of the EEC Directive had somewhat decreased since, in its approved version, the clause that mother-tongue teaching was mandatory was removed and amended with "in accordance with (member states') national resources and legal systems." Secondly, the growing debate on the responsibilities of the education system towards its multi-ethnic community lead to different interpretation of whether and how multiculturalism should be achieved in the classroom.

Some seem to believe that the presence of a variety of ethnic groups in a society is a good enough reason to define that society as multi cultural, as if multi-ethnicism automatically meant multiculturalism. The argument is that everyone is free to retain his/her own traditions, habits and culture while the responsibility for establishing measures and policies for their maintenance concerns the minority community organisations alone. Many others support the view that Britain's educational system is too solidly based on monolingual premises and penalises minority children. They contend that, if a country claims to take into account the diversity of its population, this should be reflected in a school curriculum that recognises and promotes cultural pluralism. Finally, others, who share with the previous group this view that diversity should be reproduced by the curriculum of the mainstream school, disagree profoundly with everyone else on the design of the linguistic policy to be introduced into a multi-ethnic school. They maintain that a multicultural and monolingual curriculum is a useless palliative in a society that claims to promote cultural pluralism. In fact they point out that historical evidence and research show that multi-cultural interaction cannot survive without the media that embody the different cultures, and that multiculturalism cannot be genuinely achieved without an adequate policy of multilingualism. In the absence of a clear governmental direction, nowadays LEAs policies in different Counties

and urban districts reflect different positions ranging from one extreme interpretation to the other. Committed LEAs try to help communities resources for mother-tongue teaching outside or inside the curriculum as well as improve the coordination of the instruction in the two languages. Schools in less motivated LEAs may simply tolerate the use of their premises for community language classes held in the evening and disengaged both administratively and educationally from their curriculum. Other schools may successfully exploit the classroom linguistic diversity as an enriching source of multicultural experience for all their children, but may not be at all interested in supporting provision for the development of bilingualism among children who are native speakers of languages other than English.

After ten years of research and discussions there is one question concerning the issue of language diversity and bilingualism in British education which seems to earn everyone's approval. There cannot be any serious claim to adapt an education system to a multi ethnic society if the children's diversity is not taken into account by the local school. But how this diversity should be treated (many people still wonder whether) is a question of education policy or a problem of the politics of education.

REFERENCES

ALFA Group : BOOS-NUNNING U., HOMANN M., REICH H.H., WITTEX F., KHUS K., GROENEWOLD P.

'Vergleichende Evaluation von Modellversuchen zum Aufnahmemeunterricht und Muttersprachlichen Unterricht für Kinder von Wandearbeitnehmern in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft.', Teil I und II, 1980, Abschlussbericht für die Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Essen/landau.

BRENT-PALMER C.

'A Sociolinguistic assessment of the notion "im/migrant semilingualism" from a social conflict perspective', 1979, Working Papers on Bilingualism, 17, pp. 135-80.

BROOK M.

'The Mother Tongue Issue in Britain: Cultural Diversity or Control?', 1980, British Journal of Sociology of Education, I, 3, pp.239-256.

CUMMINS J.

'Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children', 1979a, Review of Educational Research 49, pp.222-51.

CUMMINS J.

'Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters', 1979b, Working Papers on Bilingualism, 19, pp.198-205.

FISHMAN J.A.

Language loyalty in the United States, 1966, The Hague, Mouton.

FISHMAN J.A.

'The social science perspective: keynote.' In Fishman J.A. (ed) Bilingual Education: Current Perspectives, Vol 1, Arlington, VA., Center for Applied Linguistics, 1-49.

EUROPEAN COMMUNITIES COUNCIL

Council Directive on the education of children of migrant workers, 25 July 1977, 77/486/EEC.

EUROPEAN COMMUNITIES COMMISSION

The children of migrant workers, 1977, Collection Studies, Education Series No.1, Brussels.

KHAN V.

'Provision by minorities for language maintenance', 1976, in CILT Reports and Papers, 14, pp.31-47.

KHAN V.

'The "mother tongue" of linguistic minorities in multi-cultural England', 1980, Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1, 1, pp.71-88.

KJOLSET R.

'Bilingual education programs in the United States: for assimilation or pluralism', in B. Spolsky (ed) The language education of minority children, 172, Rowley, Mass.: Newbury House, 94-121.

LINGUISTIC MINORITIES PROJECT TEAM (forthcoming)

The other languages of England (provisional title) London, Keagan & Paul.

MOTHER TONGUE AND ENGLISH TEACHING PROJECT, MOTET

Vol. 1 and Vol. 2, 1980, report by A. Rees and F. Fitzpatrick, University of Bradford and Bradford College.

ROSEN H. and BURGESS T.

Languages and dialect of London schoolchildren, 1980, London Ward Lock Educational.

RUSSEL R.

Ethnic minority languages and the schools (with special reference to Urdu), The Runnymede Trust, London.

SKUTNABB-KANGAS T.

'Guest worker or immigrant: different ways of reproducing an underclass', 1980, Rolig Paper, 21, p.80, Roskilde Universitets Center, Lingvistgruppen.

SKUTNABB-KANGAS T. and TOUKOMAA P.

Teaching Migrant Children their mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family, 1976, Tampere, Finland, University of Tampere (Tutkimuksia Research Reports, 1976).

SKUTNABB-KANGAS T. and TOUKOMAA P.

'Semilingualism and middle-class bias: a reply to Cora Brent-Palmer', 1980, Working Papers on Bilingualism, 19, pp.182-97.

SWAIN M. and CUMMINS J.

'Bilingualism, cognitive functioning and education', 1979, Language Teaching and Linguistics: Abstracts, 12, 1, pp.4-18.

THE TIMES EDUCATION SUPPLEMENT

'Language for life in the old country', 22.10.1976, by P. Moorman, p.10.

THE TIMES EDUCATION SUPPLEMENT

'Immigrant mother tongue "costing too much"', 28.3.1980,
p.3.

TOSI A.

'Mother-tongue teaching for the children of migrants
Language Teaching and Linguistics: Abstracts, 12, 4,
pp.213-231.

TOSI A.

'Mother tongue maintenance as an extracurricular provision:
the state of Italian', 1980, in T.D. Baldwin et al (eds)
Italian in Schools, London, CILT.

TOSI A.

'Issues in immigrant bilingualism, "semilingualism" and
education', 1982, AILA Bulletin, 3 December 1981.

TOSI A.

'Materials for mother-tongue teaching in the context of
second language learning. Criteria for design and evalua-
tion', in E. Reid (ed), Minority Community Language in
School.

TOSI A.

'La seconda generazione dell'emigrazione e i problemi dell'
insegnamento dell'italiano. In Presidenza del Consiglio
dei Ministri l'Italiano come Lingua Seconda in Italia e
all'Esbero', Papers from a conference held in Rome, 1-3
March 1982, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato:
Roma, 328-348.

TOSI A.

'Bilingual Education. Problems and Practice', 1984a, in
Miller (ed), Bilingualism and Remediation, Croom Helm,
London, pp.199-219.

TOSI A.

Immigration and Bilingual Education, 1984b, Pergamon Press,
Oxford.

TOUKOMAA P. and SKUTINABB-KANGAS T.

The intensive teaching of the mother tongue to migrant
children of pre-school age in the lower level of compe-
hensive school, 1977, Helsinki, The Finnish National
Commission for UNESCO, Tampere, University of Tampere.

Hans H. Reich

MUTTERSPRACHLICHER UNTERRICHT, REGELUNTERRICHT UND DIE ALLGEMEINEN ZIELE
DER GRUNDSCHULE

This contribution uses a part of a document issued by the Ministry of Culture of a German Bundesland, to show how the objectives of Mother Tongue instruction for the children of foreign workers are to be tackled, if they are to coincide with, and contribute to the general education aims of the host country. The author demonstrates why this is desirable, and shows that there are benefits for the education system of the host country, when the integration of Mother Tongue teaching into the curriculum is taken seriously.

Cette communication se fonde sur l'exemple d'un document actuel publié par le Ministère de la Culture d'un land de la RFA, pour montrer comment on doit définir les objectifs de l'éducation des enfants d'ouvriers étrangers dans la langue maternelle, si l'on veut les faire coincider et les mettre en accord avec les objectifs généraux de l'éducation dans le pays d'accueil. L'auteur montre les avantages de cette harmonisation et les bénéfices pour le système d'éducation du pays d'accueil d'une intégration sérieuse dans le cursus d'un enseignement dans la langue maternelle.

Der Beitrag zeigt am Beispiel eines aktuellen Textes der Schuladministration in einem deutschen Bundesland, wie die Ziele des Muttersprachlichen Unterrichts für die Kinder ausländischer Arbeiter zu fassen sind, wenn sie mit den allgemeinen Zielen der Erziehung im Aufnahmeland übereinstimmen sollen. Eine solche Übereinstimmung wird als wünschenswert dargestellt. Es wird aufgezeigt, welche Konsequenzen sich für das Bildungssystem des Aufnahmelandes ergeben, wenn mit der pädagogischen Integration des Muttersprachlichen Unterrichts in das Curriculum ernst gemacht wird.

Der folgende Text reflektiert eine aktuelle Diskussion in einem vergleichsweise beschränkten regionalen Kontext: dem System der Primarerziehung in Rheinland-Pfalz, einem Land im Südwesten der Bundesrepublik Deutschland. Daß er überhaupt im Rahmen des trinationalen Kolloquiums erscheint, ist nur zu rechtfertigen durch die Vorstellung, daß diese Diskussion einen Eindruck vom Entwicklungsstand des Muttersprachlichen Unterrichts für die Kinder ausländischer Arbeiter in der Bundesrepublik vermitteln kann, und daß es sich lohnt, den Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik mit seinen Pendants in anderen europäischen Aufnahmeländern zu vergleichen.

Um diese Verbindungen ziehen zu können, scheint eine Skizze des allgemeinen bildungspolitischen Rahmens, vor allem für die Leser außerhalb Deutschlands, zweckmäßig. Sie soll sich auf die notwendigsten Angaben begrenzen.

Unterricht in den Nationalsprachen der Herkunftsstaaten ausländischer Arbeiter in der Bundesrepublik Deutschland wird als zusätzlicher Unterricht ("Ergänzungunterricht") angeboten; die Teilnahme ist freiwillig. Die Räume werden von den deutschen Schulbehörden zur Verfügung gestellt, die Schulbücher dagegen überwiegend durch die Vertretungen der Herkunftsländer. Unterschiedlich geregelt ist in den Bundesländern die Anstellung der ausländischen Lehrer, die diesen Unterricht erteilen, und die Inspektion dieses Unterrichts: In den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland und Schleswig-Holstein ist der Muttersprachliche Unterricht ausschließlich eine Sache der Vertretungen der Herkunftsländer, die in der Regel beamtete Lehrer ihres Landes für eine begrenzte Zeit nach Deutschland holen; in den Bundesländern Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz unterliegt der Muttersprachliche Unterricht der Inspektion durch die deutschen Schulbehörden, die auch den ganz überwiegenden Teil der ausländischen Lehrer anstellen und bezahlen. Der Unterricht findet, sofern er "Konsulsunterricht" ist, immer, sofern er Unterricht unter deutscher Aufsicht ist, zum überwiegenden Teil außerhalb der Zeiten des normalen Stundenplans statt (1).

(1) Aufgrund der föderalen Struktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland ist die Situation insgesamt unübersichtlich und wandelbar im Detail; einen vergleichsweise aktuellen Überblick über die schulorganisatorischen Verhältnisse, der auch den Muttersprachlichen Unterricht berücksichtigt, gibt Hildegard Jacobs: Ein- und Beschulungsmodelle für ausländische Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland, München, Verlag Deutsches Jugendifstitut 1982.

Die Entwicklungstendenzen sind widersprüchlich: Einerseits haben Bildungspolitiker verstanden, daß der Muttersprachliche Unterricht eine Aufgabe der Curriculumentwicklung im Aufnahmeland darstellt, und haben diese naturgemäß langwierige und diffizile Entwicklungsaufgabe zu ihrer Sache gemacht; so gibt es etwa die Möglichkeit der Einbindung des Muttersprachlichen Unterrichts in den Fächerkanon der Sekundarschulen (anstelle einer Fremdsprache), die von einigen Schulen genutzt wird, es gibt Schulbuchentwicklungen von deutscher Seite (Berlin), es gibt erste Lehrpläne bzw. Lehrplanentwürfe (Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen), und es gibt das Beispiel des Bundeslandes Hessen, das den Muttersprachlichen Unterricht zu einem obligatorischen Bestandteil der Bildung der ausländischen Schüler erklärt hat (2). Andererseits wirkt sich die zur Bevältigung der ökonomischen Krise angewandte Sparpolitik auch auf diesen Bereich des Bildungswesens aus, Tendenzen zur quantitativen Reduzierung des Muttersprachlichen Unterrichts sind unübersehbar. Noch einmal im Widerspruch dazu steht die Politik einer "Förderung der Rückkehrbereitschaft" durch die neu gewählte konservative Regierung, die theoretisch zu einer Stärkung des Muttersprachlichen Unterrichts (im Sinne eines Erhalts der Rückkehrmöglichkeit) führen müßte, aber bisher noch keine erkennbaren bildungspolitischen Auswirkungen in diesem Sinne gehabt hat.

Absicht des folgenden Beitrags ist es, eine pädagogische Argumentation vorzutragen, die nach der Funktion des Muttersprachlichen Unterrichts im Bildungsprozeß der ausländischen Schüler fragt, und von da aus zu bildungspolitischen Erfordernissen kommt. Ausgangspunkt der Argumentation ist eine Kritik an der existierenden Widersprüchlichkeit zwischen dem Muttersprachlichen Unterricht der ausländischen Schüler einerseits und dem übrigen "regulären" Unterricht der deutschen und ausländischen Schüler andererseits. Zielpunkt ist die Vorstellung

(2) Vgl. Egbert Jancke (Hrsg.): Kinder zwischen zwei Kulturen, Bonn, Verband Bildung und Erziehung 1979; Eike Thürmann (Hrsg.): Türkisch an Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Neuß, Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung 1981; Heft 12/1982 der Zeitschrift "Ausländerkinder. Forum für Schule & Sozialpädagogik" (Thema: Zweisprachigkeit, Muttersprachlicher Unterricht); Ingrid Weißmann: Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler, in: Ausländische Schüler in Hessen (Abschlußbericht des Forschungsprojekts an der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Bildungssituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer unter der Leitung von Helga Schwenk), Gießen, Justus-Liebig-Universität 1983, S. 453-457.

eines einheitlichen Bildungsprozesses der ausländischen Schüler, zu dessen Zielen eine Erziehung zur Zweisprachigkeit gehört; eine wesentliche Aufgabe in diesem Zusammenhang wäre die Entwicklung einer Didaktik des "Muttersprachunterrichts im Ausland", wovon wir in der Bundesrepublik Deutschland noch recht weit entfernt sind.

In der Praxis der Schulen mit hohen Anteilen ausländischer Schüler wie in der pädagogischen Literatur ist häufig von den Konflikten die Rede, die zwischen dem Muttersprachlichen Unterricht und dem deutschen Regelunterricht bestehen (3). Deutsche Lehrer klagen, daß die ausländischen Lehrer im Mutter-sprachlichen Unterricht nach Lehrplänen und mit Schulbüchern unterrichten, die vom Heimatland zur Verfügung gestellt werden und den Zielen der dortigen nationalen Erziehung verpflichtet sind, daß sie nach Methoden ihres Heimatlandes verfahren und eher für den Fall der Rückkehr als für ein Leben in der Bundes-republik erziehen. Ausländische Lehrer klagen, daß die Mutter-sprache als Fach an der deutschen Schule nicht ernst genommen wird, und daß keine muttersprachlichen Materialien existieren, die der Lernsituation ihrer Schüler wirklich gerecht werden. Der deutsche Lehrer, der sich um Integration der ausländischen Schüler in die deutsche Schule und die deutsche Gesellschaft bemüht, und der ausländische Lehrer, der Herkunftssprache und Herkunftskultur dieser Kinder bewahren soll, erscheinen oft wie zwei Gegenspieler, die sich um die Seele des Kindes streiten.

Natürlich ist das nicht notwendig und nicht überall der Fall; aber wo es so ist, da muß dies notwendig zum Schaden des Kindes sein, dem allein zugemutet wird, diesen Widerspruch in den Zielen und Methoden auszuhalten; die Lehrer - jeder auf seiner Seite - sind ja sozusagen mit sich im reinen. Jeder lehrt seine Buchstabenformen, seine grammatischen Begriffe, behandelt seine Texte und sein Pensum an "Heimat", ohne daß der andere ihm dabei ins Gehege kommt. Nur die Kinder müssen mit zwei Heimatbegriffen leben, Texte mit unterschiedlichen kulturellen Voraussetzungen verstehen und in der einen Stunde so, in der anderen so schreiben.

(3) Siehe als Beispiele etwa Inez de Florio: Unterricht zweiten Ranges, in: *betrifft erziehung*, Heft 11/1980, S.17f; Angel Just Quiles: Spanischer Zusatzunterricht als Beispiel für Muttersprachen-Unterricht in Baden-Württemberg, in: *Ausländerkinder. Forum für Schule & Sozialpädagogik*, Heft 12/1982, S. 41-44; Eike Thürmann: Ein Blick in die Praxis des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts, in: *Ausländer in Schule und Weiterbildung* INFO 6/83, S. 16-18.

Man muß zugeben, daß es die Bildungspolitik den Lehrern schwer gemacht hat, eine solche Situation zu vermeiden. Lange Zeit hat die gesamte Erziehung ausländischer Schüler unter dem Begriff der "Doppelaufgabe" gestanden. Ich zitiere als Beispiel den gültigen Erlaß des Bundeslandes, in dem ich arbeite, Rheinland-Pfalz, zum Unterricht mit ausländischen Schülern:

"Bei dieser Doppelaufgabe handelt es sich einerseits darum, es den ausländischen Schülern zu ermöglichen, die deutsche Sprache zu erlernen und einen Schulabschluß zu erreichen. Diese Bildungsmaßnahmen sollen einen Beitrag zur sozialen Eingliederung für die Dauer des Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland leisten. Andererseits ist es auch Aufgabe des Unterrichts, den ausländischen Schülern die Kenntnis ihrer Muttersprache zu erhalten und zu erweitern. Darauf gerichtete Bildungsmaßnahmen dienen der Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Identität und damit der Offenhaltung der Rückkehr". (4)

Wie die beiden Aufgaben dieser Doppelaufgabe miteinander ver einbar wären, ist in den offiziellen Texten und - auch das ist zuzugeben - in den didaktischen Veröffentlichungen und Seminaren selten gefragt worden. In der Praxis sind oft zwei ganz getrennte Bildungsprozesse nebeneinander geplant worden; und es hat keine Schule, soweit ich weiß, mit Stolz von sich behauptet, sie habe beide Bildungsprozesse nebeneinander gleich erfolgreich durchgeführt. Die "Doppelaufgabe" ist gescheitert, weil die V e r m i t t l u n g der beiden Aufgaben zu wenig bedacht und erprobt worden ist.

Die neuere Bildungspolitik geht stärker auf die Eingliederungsaufgabe ein. Ich nehme wiederum mein Bundesland als ein Beispiel: In einem Schreiben des rheinland-pfälzischen Kultusministeriums vom Januar 1983 wird der Erwerb der deutschen Sprache als Voraussetzung für Schulerfolg, soziale Eingliederung und Berufsausbildung ganz in den Vordergrund gestellt. Nur ganz hinten, dort wo einige wenige Zeilen dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht gewidmet werden, da ist noch einmal unter Berufung auf den Erlaß von 1978 von der Doppelaufgabe die Rede. Die Befürchtung scheint also nicht ganz un begründet, daß das Pendel jetzt in Richtung Eingliederung so weit ausschlagen könnte, daß darüber vergessen wird, was die ausländischen Schüler tatsächlich an sprachlichen und soziokulturellen Voraussetzungen haben, und daß sozusagen nur noch

(4) Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer, Rundschreiben des Kultusministeriums vom 1.5.1978, Ziff. I.

eine Hälfte ihrer Existenz in der Schule wahrgenommen und entwickelt werden soll. Also: auch n a c h der eindeutigen Entscheidung, die Aufgabe der Eingliederung an die erste Stelle zu setzen und auf ein unentschiedenes Nebeneinander zu verzichten, ist keine Vermittlung der Ziele, keine Integration des Muttersprachlichen Unterrichts in den gesamten Bildungsprozeß der ausländischen Schüler erfolgt. Nur daß es statt "Offenhaltung der Rückkehr" jetzt heißt: "Wiedereingliederung in die Schulen und die Gesellschaft des Heimatlandes" - eine Nuance in der Formulierung, die mit dem Unterschied zwischen dem Jahr 1978 und dem Jahr 1983 etwas zu tun hat.

Dabei wäre eine klare und eindeutige Zielsetzung gerade die beste Grundlage für ein Aufeinanderzugehen der beiden Bildungsaufgaben. Es mag für manche paradox klingen, aber es ist ernst gemeint, wenn ich sage: der Muttersprachliche Unterricht hat einen wesentlichen Beitrag zur Integration der ausländischen Schüler zu leisten.

Um diese These zu erläutern, muß freilich zunächst ein Hindernis aus dem Weg geräumt werden: die Ziele des Muttersprachlichen Unterrichts dürfen nicht in der Weise, wie dies bisher meist geschehen ist, allein oder in erster Linie aus dem Rückkehrgedanken abgeleitet werden. Das Wichtigste ist, sich klar zu machen, daß die Muttersprache der Kinder ihren Wert nicht nur als Rückkehrshilfe hat sondern als Kommunikationsmittel hier und jetzt, in der Familie, mit den Landsleuten, in der Massenkommunikation, und daß die Heimatkultur nicht zuerst das Schatzkästchen der Schönheiten des Herkunftslandes ist sondern die hier und jetzt gelebte Alltagskultur der Familien. So angesehen, geht der Muttersprachliche Unterricht wie jeder andere Unterricht in der Grundschule zunächst einmal von der Wirklichkeit des Kindes aus und hilft ihm, diese Wirklichkeit besser zu bewältigen. Gewiß wird auch der Muttersprachliche Unterricht nicht bei der unmittelbaren Umwelt und ihrer Bewältigung stehen bleiben sondern weitergehen zu den vielfältigen Kommunikationen, die zwischen den ausländischen Familien hier und ihrem Herkunftsland hin und her laufen, und von da zu Bildungszielen, die die Literatur, die Kunst, die kulturelle, technische und politische Entwicklung des Herkunftslandes umgreifen. Aber noch einmal soll deutlich gemacht werden, daß diese Bildungsziele ihren Wert in sich haben: die volle Beherrschung der Herkunftssprache, die nicht weniger wertvoll ist als die Beherrschung des Englischen, Französischen oder Russischen, und die auch in der Bundesrepublik beruflich nutzbar ist; die Verbindung mit der Herkunfts kultur und die bewußte Aufarbeitung der eigenen Situation als Kind einer Migrantenfamilie - das hat seinen subjektiven und objektiven Sinn ganz unabhängig von der Frage, ob Rückkehr stattfindet oder

nicht. (5)

Natürlich ist das alles auch im Falle einer Rückkehr hilfreich. Aber darin liegt nicht der primäre Grund, sondern darin, daß es dem Kind hilft, ich möchte sogar sagen: daß es ein Recht darauf hat, in seiner Muttersprache gebildet zu werden, gleichgültig wo es sich befindet oder befinden wird. Noch einmal anders ausgedrückt: So wenig sinnvoll es wäre zu verlangen, daß ausländische Kinder in ihrem Heimatland auf ihre Aufnahme in die deutsche Schule vorbereitet werden, so wenig macht es einen Reim, Rückkehrprobleme dort lösen zu wollen, wo sie noch gar nicht entstanden sind, also sozusagen für eine irreale Zukunft zu erziehen. Sie können pädagogisch nur dort angefaßt werden, wo sie auftreten: im Falle der tatsächlichen Rückkehr im Rückkehrland selbst.

Wenn wir also den Muttersprachlichen Unterricht beziehen auf die hiesige und jetzige Wirklichkeit des Kindes, dann haben Muttersprachlicher Unterricht und Regelunterricht das gleiche Bezugsfeld und können darum gleiche Ziele verfolgen. Wenn ich im Entwurf zu den neuen rheinland-pfälzischen Leitlinien für die Arbeit in der Grundschule lese:

"Die Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist zentrale Aufgabe der Grundschule. Sie hat dabei die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten der Kinder zu berücksichtigen und ihnen durch ein differenziertes Lernangebot zu entsprechen".

dann lese ich das fast wie eine Einleitung zu einem Kapitel, in dem ausgeführt wird, daß zweisprachige Kinder in ihrer einen und in ihrer anderen Sprache lernen können. Wenn es weiter heißt:

"Die anschauliche Gestaltung des Unterrichts, der handelnde Umgang mit den Lerngegenständen und das Anknüpfen an die Erfahrungen der Kinder aus ihrer heimatlichen Lebenswelt sind wichtige Prinzipien der Grundschularbeit".

(5) Vgl. zu dieser Position auch Hans H. Reich: Lernbereiche des Unterrichts mit ausländischen Kindern, in: Schulbildung ausländischer Kinder, Bonn, Eichholz Verlag 1976, S. 184-188; Klaus Schuricht: Sinn und Aufgabe eines Faches Türkisch im Fächerkanon der deutschen Schule, in: Helmut Birkenfeld (Hrsg.): Gastarbeiterkinder aus der Türkei, München, C.H. Beck Verlag 1982, S. 78-96; Ingrid Weißmann, a.a.O., S. 457-468.

dann verstehe ich, daß Heimat für ausländische Kinder zweierlei heißen kann, und daß die Grundschule Gelegenheit geben muß, an die heimatliche Lebenswelt der Kinder anzuknüpfen, ob diese nun Wachenheim a. d. Weinstraße heißt oder Çorum und Ludwigshafen-Nord. Wenn es also weiter heißt:

"Das Aufsuchen der Wirklichkeit, das Beobachten, Untersuchen, Erfassen und Erleben vor Ort sind von grundlegender Bedeutung. Die Eigentätigkeit des Kindes ist in allen Lernbereichen zu fördern".

dann denke ich, daß das griechische Lebensmittelgeschäft genauso gemeint ist wie der deutsche Bäckerladen, das italienische Küchenrezept ebenso wie der Obstsalat, die türkische Arbeiterfamilie ebenso wie die deutsche Mittelschichtfamilie. "Das Erzählen", sagt der Leitlinienentwurf, "schafft eine besondere Gemeinsamkeit zwischen Lehrer und Schülern und ist gerade in der Grundschule von großer Bedeutung". Damit müssen unzweifelhaft auch die Erzählungen des türkischen, italienischen und griechischen Lehrers gemeint sein, seien es nun literarische Erzählungen wie Märchen, Fabeln, Schwänke oder Erzählungen aus dem Leben.

Was ich mit diesen Zitaten zeigen will: der Muttersprachliche Unterricht kann sich nahtlos unter die allgemeinen Ziele der Grundschule einordnen, wenn er den allgemeinen pädagogischen Prinzipien des Kindbezugs und des Umweltbezugs folgt. Aber weiter: für Kinder, die zweisprachig aufwachsen, ist ein solcher Muttersprachlicher Unterricht auch n o t w e n d i g , um die Ziele der Grundschule zu erreichen. Ein Unterricht, der nur in deutscher Sprache abläuft, nur die deutsche Sprache ausbildet und nur die deutsche Umwelt zum Gegenstand hat, kann gar nicht leisten, was die Leitlinien von ihm verlangen:

- an den durch die Erziehung und Förderung in der Familie.... erzielten Entwicklungsstand anzuknüpfen,
- die individuellen Begabungen und Fähigkeiten des Kindes umfassend zu fördern,
- dem Kind eine Orientierung in seiner unmittelbaren Lebenswelt zu ermöglichen,
- die personale Entfaltung des Kindes... zu entwickeln und zu fördern.

Denn es ist nicht möglich, an den in der Familienerziehung erreichten Entwicklungsstand anzuknüpfen, wenn nicht die in der Familie gesprochene Sprache und damit wesentliche Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes weiter ausgebildet werden; wenn dies nicht geschieht, dann wird im günstigsten Falle nur an einen Teil des sprachlichen Entwicklungsstandes des Kindes ange-

knüpft, im ungünstigsten Falle wird es durch Sprachzwänge auf niedrigere Stufen seiner geistigen Entwicklung zurückgeworfen. Ebenso verlangt eine Orientierung in der unmittelbaren Lebenswelt die Berücksichtigung, d.h. die unterrichtliche Behandlung, die bildende Durchdringung auch der durch Herkunftssprache und Herkunfts kultur geprägten Beziehungen. Und es ist zumindest wahrscheinlich, daß individuelle Begabungen und Persönlichkeitszüge sich weniger leicht entfalten können, wenn alle muttersprachliche Bildung von der schulischen Bildungsplanung ignoriert oder einer unkontrollierten Automatik anheimgegeben wird. (Es ist hier wohlgemerkt immer von den Kindern die Rede, in deren Familien die Herkunftssprache tatsächlich noch gesprochen wird, für die diese Sprache also zentrale sozialisatorische Funktion hat. In der Bundesrepublik Deutschland ist dies in der Mehrzahl der ausländischen Arbeiterfamilien der Fall).

Es ist daher in hohem Maße bedenklich und inkonsistent, wenn unsere Leitlinien für die Grundschule die Muttersprachen der ausländischen Schüler unter den von ihnen aufgezählten Lernbereichen nicht einmal erwähnen. Eine solche Haltung sieht über die spezifischen Lernvoraussetzungen einer nicht unbeträchtlichen Zahl von Grundschülern hinweg und verstößt darum gegen die eigenen Prämisse. Denn es soll nicht unterstellt werden, daß diese Prämisse nur für deutsche Schüler gelten sollen, eine solche Unterscheidung wäre ja gegen die Verfassung unseres Landes. Gleichheit der allgemeinen schulischen Ziele für alle Schüler verlangt differenzierte Lösungen für die Sprachcurricula, sie verlangt die Einbeziehung der Muttersprachen der Zweisprachigen in das pädagogische Konzept.

Das Ausbleiben einer "pädagogischen Integration" des Mutter-sprachlichen Unterrichts erklärt sich als das Ergebnis einer bisher vorherrschenden nur-administrativen Problemsicht und entsprechender Problemlösungsstrategien (6). Es ist gewiß anerkennenswert, wenn ein Teil der Bundesländer muttersprachliche Lehrer einstellt und bezahlt und sich verpflichtet, einen ergänzenden muttersprachlichen Unterricht unter ihrer Aufsicht zu organisieren, sofern eine gewisse Mindestzahl von Schülern zusammenkommt. Aber es ist überdeutlich, daß diese Regelungen sich nicht der Entfaltung einer pädagogischen Idee der Erziehung zur Zweisprachigkeit verdanken. Eher lassen sie sich erklären als Folgen einer bilateralen auswärtigen Kulturpolitik,

(6) Die folgenden Ausführungen sind entnommen aus Ursula Boos-Nünning/Manfred Hohmann/Hans H. Reich/Fritz Wittek: Aufnahmeunterricht. Muttersprachlicher Unterricht. Interkultureller Unterricht, München, R. Oldenbourg Verlag 1983, S. 352-357.

in der die Herkunftsstaaten sozusagen pädagogische Hoheit über die Migrantenkinder ausgeübt haben, und die Bundesländer diesem Verlangen mehr oder weniger weit entgegengekommen sind. So als Verhandlungsergebnis, nicht aber als pädagogische Aufgabe begriffen, dient der Muttersprachliche Unterricht als bildungspolitisches Alibi auf beiden Seiten. Die manchmal blinde Orientierung an den Curricula der Herkunftsländer, die Fixierung auf Rückkehrziele, das Akzeptieren von Widersprüchen zu den Zielen des Aufnahme- und Regelunterrichts, die Isolation seiner Lehrer von den deutschen Kollegen, seine didaktische und mediale Minaderausstattung sind die unmittelbaren Folgen einer nur kulturpolitischen und administrativen Versorgung dieser Aufgabe. Die marginale Stellung des Muttersprachlichen Unterrichts im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland wird von jeder auch nur oberflächlichen Analyse der Situation aufgedeckt. Bis heute aber ist die Zahl solcher Analysen erstaunlich gering geblieben, und noch dürfteiger ist die Zahl pädagogisch-didaktischer Versuche, wenigstens im Denken über den gegebenen Zustand hinauszukommen, beschämend niedrig ist die Zahl von pädagogischen Experimenten, die real zur Verbesserung hätten beitragen können.

Die Entwicklung eines pädagogisch integrierten Muttersprachlichen Unterrichts muß also erst noch in Gang kommen. Gemeint ist damit zunächst seine Emanzipation vom heimatlichen Muttersprachunterricht in den Herkunftsländern, die Entwicklung also einer eigenständigen Didaktik des Lehrens und Lernens der Erstsprache unter den Bedingungen der Migration und im Rahmen einer Erziehung zur Zweisprachigkeit. Gemeint ist zweitens die formelle Anerkennung des Muttersprachlichen Unterrichts als eines durchgehenden Faches in den deutschen Schulen, mit den entsprechenden Folgen für Benotung, Versetzung, Stundentafel und Beurichtigungen. Gemeint ist aber auch seine potentielle Virulenz im Bildungswesen insgesamt: Die curriculare Einbindung des Muttersprachlichen Unterrichts verändert die Schulen in einem fundamentalen Sinne als dies etwa bei der Hinzufügung eines weiteren Fremdsprachenangebots oder naturwissenschaftlichen Faches der Fall wäre. Sie bedeutete nämlich, daß die Schulen die Bildungsvoraussetzungen der ausländischen Schüler in der Breite wahrzunehmen beginnen und sich in dieser Breite für ihre weitere Entwicklung verantwortlich erklären. Durch diesen Schritt würden sie aufhören, der naiven Gleichsetzung von vorausgesetzter Kultur und Zielkultur zu folgen, die schon im monokulturellen Kontext zu einer unausgedrückten Dominanz von Mittelschichtnormen über Unterschichtnormen führt, im multikulturellen Kontext aber geradezu zur Negation der nicht der Zielkultur zugeschriebenen Sozialisation der ausländischen Schüler, zu ihrer "kulturellen Halbierung". Diese Gleichsetzung aufzugeben würde bedeuten, daß die Schule die Bildungsmöglichkeiten der Schüler zur vorrangigen Argumentationsbasis vor den Bildungsfordernungen der Gesellschaft macht. (Dies erklärt noch einmal, warum der Muttersprachliche Unterricht seine Legitimation aus der tatsächlich gesprochenen Sprache und der tatsächlich gelebten Kultur bezieht: weil der Schüler gemeint ist,

s e i n e Person und s e i n Repertoire von Fähigkeiten). Eine derart gewandelte Haltung hätte notwendig Folgen für den Unterricht der übrigen sprachlichen und sozialwissenschaftlichen Fächer, da die Anerkennung sprachlicher und kultureller Vielfalt als Voraussetzung des Unterrichts zu neuen "interkulturellen" Inhalten und Zielvorstellungen führen würde.

Das Prinzip, pädagogisches Handeln vorrangig vom Schüler aus, nicht von der Gesellschaft her, zu begründen, kann leicht zur Gründung pädagogischer Provinzen führen. So soll es hier nicht gemeint sein: Schule nicht als Schonraum für Herkunftssprache und Herkunfts kultur, sondern durchaus Schule, die brauchbare, beruflich brauchbare Sprach- und Kulturkenntnisse lehrt und die Fähigkeit, sich als Zweisprachiger in einer Gesellschaft zu behaupten, die die Tatsache ihrer eigenen Mehrsprachigkeit noch weitgehend verdrängt und sie eben dadurch zum Instrument des Erhalts oder der Schaffung sozialer Ungleichheit macht. Eine entwickeltere Didaktik und eine ihr entsprechende Lehrerbildung würden einen erfolgreichen Muttersprachlichen Unterricht zunächst in dem Sinne möglich machen, daß ausgehend von der Familiensprache des Migrantenkindes seine Kommunikationsfähigkeit in der Gruppe derer, die diese Sprache sprechen, und sein Bewußtsein von der Existenz dieser Gruppe entwickelt würden, und darauf ein Sprachunterricht mit literarischen und kulturellen Inhalten aufbauen würde, der eine Nutzung der so erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in der internationalen Kommunikation grundlegen könnte. Eine Öffnung der Schule für Sprach- und Kulturielfalt und die gemeinsame Fortbildung deutscher und ausländischer Lehrer würden dazu führen, daß Schüler einen Teil ihrer Lernzeit mit dem Erwerben spezifischer, d.h. hier an das Medium einer bestimmten Sprache gebundener Kenntnisse und Einsichten verbringen würden, und daß sie diese dann einbringen könnten in gemeinsame Lernprozesse, die gerade von der Unterschiedlichkeit der in sie eingehenden Kenntnisse und Einsichten leben würden. In den dabei erfahrenen Konflikten wie in der dabei erfahrbaren gelingenden Kommunikation würde Schule zum Modell einer Entwicklungsoffenen pluralen Gesellschaft.

Dieses pädagogische Modell darf nicht einfach als utopisch abgetan werden. Unabhängig von den Interessen der ausländischen Schüler gibt es ein mögliches Interesse an einer solchen Entwicklung sowohl bei den Herkunftsstaaten wie bei der Bundesrepublik Deutschland. Für die Bundesrepublik enthält sie die Möglichkeit, ihr Fremdsprachenpotential in qualitativer Weise zu erweitern - ein Potential, das gebraucht wird für die Verständigung innerhalb der Bundesrepublik selbst wie für die technische, kaufmännische und wissenschaftliche Verständigung zwischen den Staaten. Gedacht werden muß dabei nicht nur an die Weiterführung der Muttersprachen der ausländischen Schüler, sondern es kann auch daran gedacht werden, diese Muttersprachen zu Lernsprachen für deutsche Schüler werden zu lassen, wenn ihr Angebot im Bildungssystem erst einmal gesichert ist. Die Herkunftsstaaten werden ihrerseits, wenn sie an einer wei-

teren Verbindung mit ihren Emigranten interessiert bleiben, gerade in diesen egoistischen Interessen der Bundesrepublik die Möglichkeit erkennen, das allmähliche Absterben der Herkunftssprachen in der Bundesrepublik zu verhindern. Spracherhalt wäre dann nicht länger eine Forderung nostalgisch-nationaler Denkweise, sondern eine selbstverständliche Folge der lebendigen Nutzung sprachlicher Ressourcen.

André Thiebaut

LA SCOLARISATION DES ENFANTS DE MIGRANTS ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

From his experience in Toulouse, the author gives his impression of the role of the Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) in the training of teachers. He shows that the difficulties experienced by the CEFISEMs are due above all to the fact that they question traditional assumptions, and he endeavours to define the basic principles of a real multicultural approach to teaching.

A partir de son expérience à Toulouse, l'auteur évoque le rôle des Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) dans la formation des enseignants. Il montre que les difficultés des CEFISEM sont dues surtout aux représentations qu'ils mettent en cause, et il s'attache à définir les bases d'une véritable pédagogie interculturelle.

Vor dem Hintergrund seiner Toulouser Erfahrungen beschreibt der Autor die Rolle der CEFISEM-Zentren (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants) in der Lehrerausbildung. Er zeigt, dass die Schwierigkeiten dieser Zentren hauptsächlich auf ihre sie in Frage stellenden Kritiker zurückzuführen sind. Anschliessend bemüht sich der Autor die Grundlagen einer wirklich interkulturellen Pädagogik darzustellen.

Un aspect très partiel du problème

Nous n'aborderons ici qu'un aspect très partiel du lien entre la formation des enseignants et la présence d'enfants de migrants dans le système éducatif français. C'est celui qui concerne un Centre de Formation et d'Information pour la scolarisation des enfants de migrants (C.E.F.I.S.E.M.). Il faut souligner d'une part que ce n'est pas le seul lieu où les deux choses sont liées et d'autre part, que si les grandes lignes sont clairement définies au niveau national, l'indispensable interprétation dans les différents contextes donne, pour les 16 Centres du territoire, une grande variété de réalisations.

LA SITUATION DE FORMATION

La demande

Qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, les interventions des C.E.F.I.S.E.M. font toujours suite à des demandes des enseignants ou futurs enseignants. En effet, pour la formation initiale, ces actions sont situées dans le cadre d'options offertes aux normaliens et les enseignants qui veulent user de leur droit à la formation continue disposent d'un choix important de stages touchant les domaines les plus divers proposés par le plan académique de formation.

Au fait qu'il s'agisse uniquement de volontaires s'ajoute la caractéristique suivante : la raison donnée pour justifier le choix de telles formations est très majoritairement la quête de moyens de lutte contre l'échec scolaire de ces enfants.

Rares sont les stagiaires qui posent le problème de différences à respecter, de mise en présence de cultures différentes, d'intégration. L'échec est généralement décrit en termes de redoublements, d'orientation vers les filières spécialisées et non réussite aux examens. C'est souvent le caractère massif de ces phénomènes qui motive les demandes de formation et d'information. Si un ou deux enfants de migrants dans la classe n'apparaît pas comme un problème, un nombre plus important crée pour l'école, des dysfonctionnements et il est fait appel au C.E.F.I.S.E.M. pour qu'il y mette fin et que l'établissement retrouve l'harmonie. (Il va sans dire que la suite des événements est toujours très différente).

Les représentations

La description de la situation par les enseignants se fonde évidemment sur des représentations qui ont actuellement cours. Si l'explication génétique explicite est formellement rejetée, les discussions font malgré tout apparaître des positions que l'on pourrait considérer comme voisines. Par contre, l'explication de

l'échec par le handicap social (et sa version pour étrangers, le handicap socio-culturel) satisfait le plus grand nombre. Enfin l'école, son inaptitude à s'adapter à des publics nouveaux, n'est mise en cause que par une minorité d'enseignants qui ont été confrontés à des expériences professionnelles ou para-professionnelles particulières.

L'institution

Le Ministère de l'Education Nationale, pour sa part, énonce les objectifs de lutte contre l'échec scolaire et bien clairement ceux d'intégration des populations migrantes et de prise en compte de la différence socio-culturelle à l'école. L'arsenal législatif et règlementaire est fourni sans compter et permettrait les expériences pédagogiques les plus audacieuses. On n'observe rien de tel : essentiellement parce qu'un appareil aussi lourd que l'institution éducative poursuit, longtemps, par inertie, le mouvement qui l'anime et qu'une pratique nouvelle aussi nettement en rupture avec les fonctionnements admis et idées reçues demande du temps pour les modifications qu'elle impose : la résistance d'un appareil normatif devient colossale quand on lui demande d'accepter la différence : l'architecture, l'emploi du temps, les bibliothèques, les formations, les carrières sont mises en cause et "tout cela, au bout du compte, pour des enfants de migrants."

Il n'est pas déplacé d'ajouter que dans un métier réputé destabilisant pour celui qui l'exerce (cf. la référence insistante aux statistiques des maladies professionnelles), peut-être pas (toujours) pour survivre mais souvent pour trouver un confort moral nécessaire, les professionnels de l'enseignement, comme leurs administrateurs, se sont construit un système défensif, un argumentaire. Cette variété d'identification à l'institution vient ajouter son ciment à des assemblages qui pouvaient s'en passer. C'est ainsi que certains voient dans le fait que les migrants sont rejoints par les tsiganes, les réfugiés, les milieux français défavorisés dans le champ d'activité des C.E.F.I. S.E.M., la preuve qu'il s'agit de "réserver" des publics perturbants pour le système. La référence aux conditions de création des services d'assistance sociale vient généralement appuyer ce type d'analyse excessive.

Le CEFISEM

Cette description de la situation de formation serait incomplète s'il y manquait les centres de formation. Pour résumer leur histoire, on pourrait dire : "né de parents pauvres mais honnêtes, une croissance difficile et dès l'âge de l'école, des risques de sclérose."

En effet, il a fallu beaucoup de conviction pour mettre en place dans les années 70 une telle organisation. La faiblesse des moyens avait pourtant une contrepartie de taille : la liberté

des marginaux. Des progrès incontestables ont été faits. On est passé du dénuement à la gêne.

Les C.E.F.I.S.E.M. n'y ont pas perdu leur âme : ils sont toujours faits essentiellement d'enseignants qui n'ont pas le profil "normal", qui mettent l'accent sur le partage nécessaire d'un certain nombre de grandes options. La taille des Centres, pourtant encore très modeste, ne permet plus les attitudes de franc-tireur et fait qu'ils sont attirés dans les couches plus profondes de l'institution avec, en contrepartie, cette fois, des espoirs plus fondés.

Pour terminer cette auto-analyse, nous risquerons cette définition du formateur heureux : c'est celui qui peut accepter le fait minoritaire à deux niveaux : il est minoritaire (et récemment encore marginal) dans son institution et il a pour tâche d'améliorer les conditions de scolarisation des enfants issus de milieux socio-culturels minoritaires dans la société.

LES OBJECTIFS ET LES TECHNIQUES

La prise en compte des différences socio-culturelles à l'école, finalité de cette action de formation de formateurs, fournit les objectifs de notre travail.

Représentations et attitudes des enseignants

- Il est certain que la clé de l'évolution souhaitée est le changement d'attitude et la modification des représentations des enseignants pour ce qui concerne les milieux socio-culturels minoritaires. C'est souhaiter en fait, qu'ils se démarquent du discours dominant ambiant, de ce qui se dit dans la salle des professeurs, aux repas de famille, au café ou à l'entraînement de rugby, dans les files d'attente à l'Agence Nationale pour l'Emploi. Inutile de dire qu'il serait dangereux d'attendre une évolution rapide sur l'ensemble du corps enseignant. Cela supposerait que les individus qui le composent se retranchent brutalement du tissu social auquel ils appartiennent. Nous avons, dans le cadre de ce travail, des contacts avec des associations, des municipalités etc... : lorsque l'on aborde les problèmes d'intégration des enfants de migrants, l'accueil est généralement mitigé ou glacial, et quelquefois, franchement agressif. C'est de la part de ceux qui vivent dans les quartiers d'où les migrants sont absents, dont l'emploi n'amène pas de contact direct avec des travailleurs venus d'ailleurs qu'il arrive que nos propositions soient accueillies favorablement.

Il convient donc d'avancer prudemment. En ce qui nous concerne, l'incitation véhémente à aimer le prochain dont la peau a une couleur différente nous paraît peu efficace pour améliorer la scolarisation des enfants de migrants. Nous préférions exposer nos stagiaires à une information aussi rigoureuse que possible, d'où tout aspect affectif est systématiquement évacué, apportée par des mesures d'institutions dont l'image de scientifique est largement répandue (CNRS par exemple).

- D'autre part, nous les mettons en contact avec des personnes issues du milieu migrant qui répondent à deux critères : posséder le langage qui leur permet de "passer" auprès de ce public et faire encore partie du milieu (c'est le cas de certains jeunes gens de la 2e génération). Nous commençons à utiliser certaines techniques de groupe pour faire prendre conscience du regard de chacun sur ces enfants et le milieu dont ils sont issus. Enfin, une réflexion sur le fonctionnement de l'école, sur les instructions officielles et leurs interprétations, sur la place de l'école dans la vie du quartier permet de ramener les choses au plan local, au concret environnant.

Connaissance des milieux différents

- La connaissance du milieu de ces enfants pour lesquels notre école n'a pas été prévue nous paraît complémentaire d'un travail sur les attitudes et la condition d'une mise en pratique.

Nous avons déjà dit qu'il y avait un effort d'information qui aborde généralement les aspects économiques, politiques, juridiques et socio-culturels des milieux minoritaires.

- D'autre part, nous amorçons et nous essayons de donner les moyens de continuer un travail sur le terrain pour que les enseignants découvrent avec les enfants (tous les enfants migrants ou non) les aspects spécifiques de l'environnement de l'école. Il est certain que cette connaissance passe par l'interpénétration de l'école et du quartier mais aussi que ce mode d'approche aura bien d'autres retombées.

Une autre organisation pour l'école

C'est au moment de concrétiser sur le terrain les idées émises et accords conclus que l'angoisse apparaît. Le discours d'évement est classique : les moyens sont insuffisants, les textes ne couvrent pas explicitement ce type d'opération, elle implique une surcharge incompatible avec les principes syndicaux ("on veut nous faire faire du neuf avec du vieux"), les contrats d'assurance ne permettent pas, etc... La seule vraie réponse est de donner à voir la réalisation de types d'organisation traduisant, à des degrés divers, ce que les principes énoncés demandent : une école avec des enfants de migrants peut fonctionner sans classes spéciales où ces enfants se trouvent concentrés. Les moyens pour les classes spécifiques peuvent être utilisés pour d'autres activités évoluant dans le temps pour permettre à certains enfants de participer aux activités communes. La présence d'un ELCO (enseignant de langue et culture d'origine) faisant réellement partie de l'équipe éducative et acceptant de dépasser le strict cadre de sa mission officielle permet des activités plus variées et plus riches. La participation, comme co-éducateurs, de personnes pouvant témoigner devant la classe peut bouleverser les représentations bloquantes pour les enfants.

Si le développement est bien, "le résultat global de l'interaction du sujet avec le milieu physique et social dans lequel il vit", les rapports de l'école avec le quartier doivent être repensés, les agents éducatifs divers associés aux activités.

En fait, il ne s'agit pas d'inventer du jamais vu. Il s'agit simplement de trouver, dans ce qui existe ici ou là, l'organisation d'école qui peut servir au mieux les objectifs que l'on a été amené à définir après une réflexion sur la spécificité des publics.

La pédagogie interculturelle

Nous savons que le terme n'est pas admis de tous. Nous savons également ce que nous mettons dessous et à quoi il nous sert : il ne nous revient pas de décider des termes qui auront cours dans un domaine où les mots se succèdent rapidement sans que nous puissions toujours, d'où nous sommes, comprendre très bien à quelle évolution effective cela correspond. Nous avons par contre besoin, pour le changement des pratiques que nous visons, de termes stables et clairs, outils d'une évolution que nous savons lente. Interculturel veut dire entre deux cultures : la culture dominante et une des sous-cultures (cf. Perotti, Couillaud) minoritaires nationales (immigrés, tsiganes, "milieux français défavorisés" etc...). La norme de l'école est celle de la culture dominante, point de passage obligé pour accéder aux statuts socio-économiques convoités. La différence culturelle n'est pas reconnue par l'école qui s'adresse à l'enfant "normal". Inversement les enfants qui nous occupent ne se reconnaissent pas dans le système de valeurs et le fonctionnement de cette école. La pédagogie interculturelle consiste en un système de pratiques de prise en compte de cette différence culturelle entre la norme et le milieu d'origine de nos enfants pour la construction de personnalités autonomes, ce qui est la finalité de l'école. Les principes de référence sont simples.

Les principes

- * Articulation indispensable entre les trois aspects : socio-économique - apprentissage linguistique - apprentissage non linguistique
- * L'utilisation des moyens d'appropriation sur l'environnement se fait en priorité à partir du vécu de l'enfant.
- * Plus largement, une telle pédagogie exige que soit rétabli le lieu école - famille - quartier.

Trois niveaux de traduction

Compte tenu de ce qui a été dit plus haut concernant les attitudes et représentations de nos collègues enseignants, il est

nécessaire d'envisager une mise en pratique de ces notions à plusieurs niveaux.

- * Le premier serait celui qui s'efforcerait de transformer dans l'esprit des enfants, les hiérarchies en différences et chercherait à changer la tolérance dans la perception des cultures minoritaires. Les aspects traditionnels de la culture sont alors utilisés : écriture, peinture, architecture, cuisine, etc... "Les festivals interculturels", l'audio-visuel trouvent ici leur plein emploi. On utilise beaucoup la culture d'origine des étrangers, un peu "l'art populaire" national mais tout ce qui touche à ce qui fonde la culture de l'immigré, du milieu dominé (aspects économiques, sociaux et politiques) est évité.
- * Le second serait de prendre ces éléments en compte, de travailler sur le vécu de l'enfant ici et maintenant et non sur ce que le souvenir (le leur, celui des parents) de ce qu'on a quitté restitue maintenant. Cela ne veut absolument pas dire que toute référence au passé est exclue, mais qu'elle est restituée dans l'ensemble de ce qui fait la culture du milieu de l'enfant aujourd'hui. La prise en compte du fait que l'on vise la construction de la personnalité d'enfants issus de milieux dominés se traduit actuellement dans une démarche qui, si elle n'est pas nouvelle, est adaptée, réorientée pour atteindre cet objectif. Il s'agit de pédagogie du projet qui vise à faire appliquer une démarche d'éveil (référence à démarche scientifique, construction du savoir) à l'exploration de tout ce qui fait les cultures minoritaires. Ce travail débouche impérativement sur un acte de communication réel, aussi prestigieux que possible et comporte trois activités fondamentales : recueil des informations, classement et organisation en message pour un destinataire connu.
- * Si à ce second niveau nous espérons apporter à ces enfants le moyen de se situer, d'être "en situation d'apprendre", il manque, à notre avis quelque chose que nous situons à un troisième niveau, à notre connaissance pas encore atteint dans les moyens mis en oeuvre en pédagogie interculturelle : ce serait l'élaboration d'itinéraires d'apprentissage réellement adaptés aux particularités socio-culturelles : on apprend le français à un "enfant des bas quartiers" comme s'il ne parlait pas français alors que l'on peut observer que dans son registre, il est capable d'une virtuosité qui n'est pas utilisée à l'école. La même méthode d'enseignement de la guitare est proposée à l'enfant gitan et au fils du paysan. En fait, nulle part, ou presque, actuellement, la différence socio-culturelle n'est prise comme facteur de réussite.

POUR CONCLURE

Nous avons tenté de donner brièvement un aperçu du cadre de notre travail et du changement des pratiques que nous essayons de favoriser.

Au plan technique, sur le terrain, subsistent trois difficultés majeures.

Difficultés de formation de formateurs

- * Nous sommes peu satisfaits des outils dont nous disposons, peu armés pour une maîtrise réelle de moyens qui permettraient de travailler sur le thème qui nous paraît central : représentation et attitudes vis à vis des milieux socio-culturels minoritaires.
- * Il est extrêmement difficile de réunir sur le terrain, les conditions d'un fonctionnement d'école cohérent par rapport aux principes énoncés. Certes, des choses changent ici et là mais rien qui ne permette réellement d'imaginer ce qu'on peut faire, sans moyens supplémentaires, mais avec une volonté partagée par tous de prendre en compte la différence socio-culturelle. Or donner à voir, non pas une vitrine pédagogique, mais une réalisation née d'analyses nouvelles et partagées est un élément essentiel dans une tactique de changement des pratiques. Pourtant, les chicanes réglementaires ne permettent pas le travail commun de ceux qui ont cette même volonté.
- * Enfin, à l'inverse de ces concentrations nécessaires, l'établissement d'un réseau ouvert de praticiens et de décideurs prêts à oeuvrer pour que la différence liée à l'appartenance socio-culturelle soit prise en compte à l'école est tout aussi indispensable. Or les moyens dont nous disposons, ce que nous sommes, rend extrêmement hasardeux un tel projet pour le système éducatif.

La définition de l'action

Si ces problèmes, qui compromettent l'efficacité réelle de l'action du centre demeurent, la stratégie d'ensemble a, elle, gagné en limpidité. Certes, les vestiges de représentations passées expliquent l'exclusivité donnée encore parfois aux problèmes linguistiques mais généralement, l'obligation de réfléchir aux différents publics auxquels les textes officiels nous demandaient de nous intéresser, la participation du Centre au travail effectué dans les ZEP (Zones d'éducation prioritaire) ont conduit à plus de précision : il y a un tronc commun pour tous les enfants des milieux socio-culturels minoritaires, l'écart par rapport à la norme de la culture dominante. Il y a, d'importance égale, l'originalité de chacune des socio-cultures. Ou encore : on peut dire qu'à un certain degré de généralisation, lorsqu'il s'agit de situer le problème, on peut traiter de l'ensemble des sous-cultures minoritaires. Quand il s'agit de la mise en œuvre, de l'élaboration d'outils, d'examiner ce qui se passe dans les différentes disciplines, il est impératif de prendre en compte les particularités de chaque groupe.

Des professionnels dans une mutation culturelle

Nous ne pensons pas nous aventurer trop loin de nos éventuelles

compétences en répétant après d'autres que le modèle actuel des rapports humains sera périmé d'ici à une dizaine d'années. L'affirmation des minorités culturelles ne se laisse plus enfermer dans le folklore et il faudra nécessairement trouver d'autres valeurs pour vivre ensemble. En particulier il faudra trouver d'autres façons d'agir professionnellement, et c'est là notre propos. Si un jour, dans notre domaine les moyens fournis pour changer devenaient plus importants que ceux qui sont utilisés pour continuer comme par le passé, on pourrait espérer participer efficacement à éviter cette crise que sociologues et démographes nous promettent pour les années 90.

Hans Friedrich Schuckall

ADAPTION VON UNTERRICHTSMATERIAL IM DEUTSCHUNTERRICHT FÜR AUSLÄNDISCHE ARBEITNEHMER

The author criticises the teaching of DfaA (German for Foreign Workers) because there is no effective point of coordination for the courses, which cost money, and take place outside working hours. In addition, there is virtually no interest in or provision for initial or in-service training for the teachers. Against this background, and taking into consideration the expectations foreign workers have of their German courses i.e. that they should be clearly organised and contain interesting topics and tests, the author develops his criteria for the adaptation of teaching material to meet the needs of specific groups.

L'auteur critique l'enseignement en DfaA (allemand pour travailleurs étrangers) parce qu'il se compose de cours non coordonnés, parce qu'il est payant, parce qu'il se déroule en dehors des heures de travail, parce que l'Etat ne manifeste pas d'intérêt pour la formation initiale ou continue des maîtres. Dans ces conditions, et en tenant compte des attentes des ouvriers étrangers à propos des cours d'allemand (ils désirent un cadre clair pour les cours, des tests, des thèmes variés), l'auteur définit les critères permettant d'adapter le matériel pédagogique aux besoins spécifiques de chaque groupe.

Der Autor kritisiert an der derzeitigen Situation des DfaA-Unterrichts (Deutsch für ausländische Arbeitnehmer) vor allem, dass der Unterricht ausserhalb der Arbeitszeit stattfindet und Geld kostet, dass keine effektive Koordinationsstelle für die Kurse existiert, dass das staatliche Interesse zu gering ist, und dass es so gut wie keine Ausbildung und Fortbildung für Lehrer gibt. Vor dem Hintergrund dieser Situation und den Erwartungen ausländischer Arbeitnehmer an einen Deutschkurs (klares Gliederungsprinzip, Tests, abwechslungsreiche Themen) entwickelt der Autor Kriterien zur zielgruppengerechten Adaption von Unterrichtsmaterialien.

1. Zur derzeitigen Situation des DfaA-Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland

Bekanntlich gibt es für die in der Bundesrepublik lebenden "Gastarbeiter" keine kostenlosen Deutschkurse. Es gibt allerdings die mit Steuergeldern geförderten Sprachkurse des Sprachverbandes in Mainz, die von verschiedenen Trägern (Volkshochschulen, kirchlichen Verbänden, freien Initiativen usw.) durchgeführt werden. Diese Kurse finden außerhalb der Arbeitszeit statt, kosten Geld und können laut Förderrichtlinien des Sprachverbands von allen Interessenten besucht werden, die aus den sogenannten "Anwerbeländern" stammen (1).

Das Bundesministerium für Arbeit gibt jedes Jahr einige Millionen Mark für Sprachkurse mit erwachsenen ausländischen Arbeitnehmern aus. Im Jahre 1982 waren es etwa 5 Millionen Mark. Im Jahre 1983 wird es weniger sein, weil die Zahl dieser Deutschkurse aufgrund der allgemeinen politischen Lage (Arbeitslosigkeit, Verschärfung der ausländerrechtlichen Bestimmungen, ausländerfeindliche Atmosphäre usw.) abnimmt.

Dieses für DfaA-Kurse bestimmte Geld verwaltet und verteilt der "Sprachverband" in Mainz. Das ist eine Art formale Koordinierungsstelle für diese Kurse. Der Sprachverband verteilt die vorhandenen Gelder an verschiedene Institutionen in der Bundesrepublik, die DfaA-Kurse durchführen. Damit bezahlen die Träger die Honorare für die Sprachlehrer und behalten eine Verwaltungspauschale ein.

Es gibt für die Durchführung von DfaA-Kursen bestimmte Richtlinien bezüglich

- a) Lehrerqualifikation
- b) Lehrmaterialien
- c) Herkunft der Kursteilnehmer
- d) Zahl der Kursteilnehmer
- e) didaktische und methodische Unterrichtsprinzipien.

Die Durchführung der Richtlinien wird aber kaum kontrolliert. Insbesondere die Zusammensetzung der Kurse entspricht häufig nicht den Richtlinien; was die methodisch-didaktischen Vorgaben betrifft, so schreibt der Sprachverband bestimmte Lehrwerke und für die Lehrer die Teilnahme an einem einwöchigen bzw. zweiwöchigen Seminar vor, durch das die Bewerber qualifiziert werden sollen. Es ist evident, daß die Zeit hierfür viel zu kurz ist und die Seminare nur eine Alibifunktion ha-

(1) Vgl. Förderrichtlinien für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern des Sprachverbands e.V. in Mainz.

ben.

In den vergangenen Jahren ist der Anteil der arbeitslosen Lehrer, die Sprachverbandskurse machen, weil sie keinen anderen Job finden, immer höher geworden. Ihr Motiv ist meist nicht primär Interesse an DfaA. Dafür nahm die Zahl der Lehrer, die in Initiativgruppen und kleineren Trägerschaften arbeiten, stetig ab. Die Fluktuation der Lehrer ist sehr groß. Nur sehr wenige arbeiten über Jahre hinweg in diesem Bereich.

Alles in allem kann zur derzeitigen Situation der DfaA-Kurse gesagt werden: es gibt keine Koordination, wenig Geld, wenig Interesse von staatlicher Seite, immer weniger Kursteilnehmer aus der definierten Zielgruppe, so gut wie keine Ausbildung und Fortbildung für Lehrer, so gut wie keine festen Stellen.

Deutschunterricht für ausländische Arbeitnehmer ist in mancher Hinsicht schwieriger als "normaler" Fremdsprachenunterricht. Ausländische Arbeiter, die sich zu einem Deutschkurs entschließen, leben meist seit mehreren Jahren hier und haben sich aus der Notwendigkeit heraus, mit Nachbarn, Kollegen, Vorgesetzten, Beamten usw. auf Deutsch zu kommunizieren, einen oft umfangreichen Wortschatz angeeignet. Sie haben in der alltäglichen Kommunikation, weitgehend ohne didaktische Hilfen, ein "Gastarbeiterdeutsch" erworben, das durchaus Regeln folgt, aber in vielem gegen die Sprachnorm verstößt. In diesen ungesteuerten Spracherwerb organisierend einzugreifen, ist sehr schwierig. Voraussetzung dafür ist die Kenntnis von Grundstrukturen der Muttersprache(n), die Fähigkeit, Übungsstrategien zu entwickeln, Kenntnis von differenzierenden Verfahren usw. Über diese Qualifikationen, die in einem zwei- oder einwöchigen Seminar nicht erworben werden können, verfügen DfaA-Lehrer nur selten. Dazu wäre ein Studium "Deutsch als Zweitsprache" erforderlich.

Diese kurze Situationsbeschreibung zeigt, daß die Sprachlernbedingungen für ausländische Arbeitnehmer in der Bundesrepublik nicht gut sind. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn so wenige das Sprachkursangebot nutzen, bzw. so viele nach einem Versuch wieder aufgeben. Wenn das Förderungsvolumen des Sprachverbands dennoch ausgeschöpft wird, dann nur deshalb, weil die meisten Träger in DfaA-Kurse auch Lerner aufnehmen, die nicht zur geförderten Zielgruppe gehören. Bei der Zusammenstellung der Kurse wird oft nur nach ökonomischen Prinzipien verfahren und nicht auf Vorkenntnisse, Alter, Geschlecht der Teilnehmer geachtet. Den Lehrern bleibt es dann überlassen, sich in solchen heterogenen Lerngruppen zurechtzufinden. DfaA-Lehrer berichten immer wieder, daß ausländische Arbeiter aus diesen Kursen, die doch eigentlich für sie abgehalten werden, aussteigen, weil sie sich überfordert füh-

len (2).

Ob ausländische Arbeitnehmer einen Sprachkurs besuchen, ist ihre Entscheidung. Es werden einige Kosten anfallen. Nach einem harten Arbeitstag reicht oft die Kraft nicht mehr aus, noch zu einem Kurs zu gehen. Herablassende oder feindselige Reaktionen deutscher Mitbürger nehmen Mut und Motivation, sich deren Sprache anzueignen. Andererseits bietet die Teilnahme an einem Sprachkurs die Möglichkeit zu Kontakten, was z. B. für Frauen, die sich zu Hause isoliert fühlen, ein Anstoß sein kann. Mit wachsender Aufenthaltsdauer wird von vielen die eingeschränkte Mitteilungsfähigkeit als Mangel empfunden. Ausländische Sozialarbeiter drängen ihre Landsleute zum Kursbesuch als Schritt zur Selbsthilfe und eine Voraussetzung, sich gegen Diskriminierung wehren zu können.

In der derzeitigen politischen Situation in der Bundesrepublik denken viele ausländische - vor allem türkische - Familien an Rückkehr in die Heimat, obwohl dort kaum Beschäftigungsmöglichkeiten bestehen. Die Bundesregierung erhöht den Rückkehrdruck durch "Rückkehrprämien" und Verschärfung der Ausweisungspraxis (3). In dieser bedrückenden Situation erscheint es vielleicht abgehoben, über Möglichkeiten zur Verbesserung des Sprachunterrichts nachzudenken. Ich finde es aber falsch, wenn in der Arbeit mit Ausländern Engagierte den Sprachunterricht von der Politik trennen und ihm höchstens als einer Form der Bewußtseinsarbeit Relevanz zuerkennen. Für mich ist die Forderung nach zielgruppengerechtem, kostenlosem Deutschunterricht in der Arbeitszeit Bestandteil der Forderung nach Gleichberechtigung für ausländische Mitbürger. Ich will herauszuarbeiten versuchen, was in diesem Zusammenhang "zielgruppengerechter Sprachunterricht" bedeuten könnte.

2. Erwartungen ausländischer Arbeitnehmer an einen Deutschkurs

DfaA ist, wie jede Auseinandersetzung mit Sprache, nicht allein Vermittlung von Wortbedeutungen und Regeln, sondern hat mit Inhalten zu tun, die mit den persönlichen, kulturellen und poli-

- (2) Positiv zu vermerken ist, daß neuerdings Frauenkurse gefördert werden, bei denen das Unterrichtsmaterial kostenlos ist, und für die Hälfte der Unterrichtszeit team-teaching finanziert wird.
- (3) Die Zukunft des Sprachverbands ist zur Zeit ungewiß. Der mit dem Bundesarbeitsministerium bestehende Vertrag läuft Ende 1984 ab, und es ist unsicher, ob er verlängert wird.

tischen Bedürfnissen der Lerner (und des Lehrers) verbunden sind und von diesen bestimmt werden. Diese Bedürfnisse sind nicht einheitlich und dauerhaft.

Erst im Prozeß des gegenseitigen Kennenlernens und Vertrauens kann der Lehrer seine Unterrichtsgestaltung und sein persönliches Verhalten auf die Kursteilnehmer einstellen. Sofern es gelingt, einen DfaA-Kurs zu stabilisieren, stellt sich erfahrungsgemäß ein intensiver persönlicher Kontakt zwischen den Kursteilnehmern (einschließlich Lehrer) ein, der sich häufig nicht nur auf die Unterrichtsstunden beschränkt. Die Erwartung ausländischer Arbeitnehmer an einen Unterricht, der ihrer Lernsituation entspricht, wird sehr oft enttäuscht. Lehrer nennen als Hauptproblem immer wieder die Motivation ihrer Kursteilnehmer. Viele kommen unregelmäßig oder bleiben ganz weg. Als enttäuschend wird von diesen Lehrern empfunden, daß die eigene Arbeit so schlecht ankommt. Aus dieser Enttäuschung resultieren Fragen, wie die eigene Unterrichtspraxis verändert werden kann, das Bedürfnis nach Erfahrungsaustausch mit anderen DfaA-Lehrern, nach besserem Unterrichtsmaterial, nach Tips und Tricks, nach besserer fachlicher Ausbildung (4).

Die allseits akzeptierte Forderung nach lernerzentriertem Unterricht führt im Bereich DfaA oft zu Mißverständnissen: weil ausländische Arbeitnehmer meist wenig schulische Lern erfahrung haben, brauchen sie Lernhilfen, Anschaulichkeit, klare Unterrichtssprache usw., aber nicht einen simplifizierenden, Schwierigkeiten ausklammernden Unterricht. ("Grammatik kann ich nicht machen, die kapieren das ja nicht mal in ihrer eigenen Sprache").

Weil ausländische Arbeitnehmer häufig Schwierigkeiten mit der Bürokratie haben, scheint es folgerichtig, Unterrichtsthemen zu wählen, die "Alltagsprobleme" behandeln. Die Mitteilungsbedürfnisse und Interessen der Kursteilnehmer werden dabei auf einen Bereich reduziert, der Unterricht eine Art Sozialberatung, bei der der Lehrer die Fälle produziert, die dann im Unterricht "gelöst" werden sollen. Bei dieser eher sozialpädagogischen Auffassung von DfaA wird aus der angestrebten Lernerzentrierung leicht methodische Eintönigkeit (5).

(4) Im "Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern" von Barkowski/Harnisch/Kumm ist viel Selbstlernmaterial für DfaA-Lehrer enthalten.

(5) Damit soll nicht gesagt werden, daß solche Themen nicht wichtig sind. Sie berühren aber nur einen Teil der Erfahrungen ausländischer Arbeitnehmer, die sich unter erschwerten Bedingungen hier sehr oft ebenso gut behaupten können wie Deutsche.

Wir haben in unseren Sprachkursen von Zeit zu Zeit unsere erwachsenen Lerner nach ihren Wünschen und ihrer Meinung zum Kursverlauf befragt (6) und dabei festgestellt, daß das Spektrum der Wünsche sehr breit war: "Wann lernen wir endlich den Genitiv?"; "Wir wollen mehr Themen wie 'Beim Arzt'"; "Ich möchte viele Geschichten und Märchen"; "Ich möchte manchmal einen Test"; "Warum haben wir kein Lehrbuch?" usw. Immer wieder wurde der Wunsch nach Grammatik und nach einem benoteten Test geäußert. Daraus zogen wir den Schluß, daß unsere Lerner erstens ein klares Gliederungsprinzip als nachvollziehbare Basis des Unterrichts wünschen, zweitens den eigenen Lernfortschritt einschätzen können und drittens einen thematisch abwechslungsreichen Unterricht wollen. Wir hatten bei diesen Befragungen anfangs den Eindruck, daß unsere Lerner sehr höflich waren und nur Positives sagten. Später äußerten sie manchmal auch ungefragt Lob, Kritik und Wünsche. Diese Erfahrung zeigt, daß sich Veränderungen im Verhältnis Lerner/Lehrer zwar langsam vollziehen, aber möglich sind. Auch Lerner, die zunächst einen lehrerzentrierten Unterricht erwarten, akzeptieren kooperativere Formen, wenn sie sich damit vertraut gemacht haben.

3. Zielgruppengerechte Adaption von Unterrichtsmaterialien

Ganz ohne Lehrbuch kommt kein Lehrer aus, aber kein Lehrbuch ist Seite für Seite brauchbar für einen DfaA-Kurs. Der Sprachverband hat ein Lehrwerksgutachten erstellt, das Grundlage für die Liste von 4 Lehrwerken ist, die für DfaA-Kurse zugelassen sind. Von diesen Lehrwerken ist nur "Feridun" für eine klar definierte Zielgruppe (türkische Arbeiter) konzipiert und kontrastiv aufgebaut. Die drei anderen Lehrwerke beginnen in der Progression bei Null, obwohl es im Kreis der ausländischen Arbeiter kaum noch Nullanfänger gibt. Im "Mainzer Gutachten" werden einige DfaA-Lehrwerke recht positiv beurteilt, aber es gibt kaum Lehrer, die mit einem zufrieden sind. Sie müssen also das Vorhandene für ihren Kurs bearbeiten, verändern, didaktisieren, Ungeeignetes rauswerfen, vieles selber machen, wenn der Unterricht nicht an den Interessen und Bedürfnissen der Lerner vorbeigehen soll (7).

(6) "Wir" steht hier für das Projekt Lehreraus- und Fortbildung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, das im Auftrag des Sprachverbands beim Goethe-Institut in München durchgeführt wird.

(7) Siehe dazu Schema Nr. 1 im Anhang; nach: Neuner (Hrsg.), Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke, Frankfurt/Main 1979, S. 26.

Viele Lehrer versuchen, durch Kombination von Lehrbüchern und Zusatzmaterialien geeigneten Stoff für ihre Lernergruppe zu erarbeiten. Dies ist sehr arbeitsaufwendig und teuer (Kopien) und hat zudem den Nachteil, daß die Lerner kein Buch haben, in dem sie den Unterricht mitverfolgen und zu Hause vor- oder nacharbeiten können. Außerdem ist es sehr schwierig, ohne Lehrbuch einen klaren Unterrichtsaufbau zu planen, in dem die grammatische und die Wortschatzprogression übereinstimmen. Es ist jedenfalls schlecht, einen Text aus Lehrbuch A zu nehmen, die Grammatik aus B und die Übungen aus C, das paßt nicht zusammen, und man muß vieles neu machen. Es scheint also sinnvoll zu sein, in einem DfaA-Kurs einem Lehrbuch zu folgen, es aber nicht Seite für Seite durchzunehmen, sondern jeweils zu prüfen, was brauchbar, teilweise brauchbar, unbrauchbar für den Kurs ist. Vielfach erweist sich das erst im Unterricht. Zielgruppengerechtes Unterrichtsmaterial ist das Ergebnis von Stunden, in denen es ausprobiert und verändert wurde.

Wie kriegt ein deutscher Lehrer diese Interessen und Bedürfnisse raus? Voraussetzung dafür wäre, daß "die Mauer im Kopf" bereits zusammengefallen oder jedenfalls brüchig ist, daß der Lehrer also nicht seine Hypothesen von den sprachlichen Bedürfnissen seiner Kursteilnehmer über diese stützt, sondern in einen gegenseitigen Lernprozeß einzutreten bereit ist. Das bedeutet praktisch z.B., daß sich der Kontakt zwischen Lehrer und Lernern nicht nur auf die Unterrichtszeit beschränkt, und daß der Lehrer in der Lage ist, sich in seiner Funktion als Wissensvermittler tendenziell überflüssig zu machen. So kann die gutgemeinte Beschränkung auf angeblich relevante Themen zwar eventuell helfen, in bestimmten Konfliktfällen ein paar Redemittel parat zu haben. Wenn aber keine Einsichten in grammatische Zusammenhänge vermittelt werden, bleiben die Lerner eben in Abhängigkeit vom "allwissenden" Lehrer. Sie können sich nicht selbst korrigieren, Fehler bewußt machen, bleiben auf Drills und Korrekturecho des Lehrers angewiesen.

Dieser in DfaA-Kursen häufig anzutreffende grammatisarme oder -lose Unterricht hat viel mit der Abneigung von Lehrern gegen Grammatik zu tun, die vor allem aus der mangelhaften Ausbildung resultiert. Er hat auch viel mit der Qualität der Lehrbücher zu tun. Grammatik wird, wenn überhaupt explizit vorhanden, schamhaft in Tabellen gepackt und mit etwas Farbe unterlegt als "Signalgrammatik" bezeichnet(8).

Der Lehrer muß hier viel Didaktisierungsarbeit leisten, z.B. Sprachvergleiche zu Rate ziehen, Untersuchungen zum ungesteu-

(8) Siehe dazu Abb. Nr. 2 im Anhang, aus: "Das Deutschbuch", Arbeitsheft zum Grundkurs, S. 158. (Im Original sind die Hervorhebungen farbig).

erten Spracherwerb durcharbeiten, bewußte Sprachbetrachtung treiben.

Es ist noch ein anderer Aspekt in diesem Zusammenhang wichtig: Ausländische Arbeitnehmer leben in der Regel seit Jahren in der Bundesrepublik. Wenn sie in einen Kurs kommen, haben sie bereits ein "Gastarbeiterdeutsch" erworben. Hier müssen Fehleranalysen vorgenommen werden und gezielte Übungen zur Fehlertherapie, die auf einer Lernernationalität abgestimmt sind, entwickelt werden. Die Notwendigkeit einer einigermaßen homogenen Lernergruppe scheint mir hieraus explizierbar zu sein. Es ist unmöglich, mit den bescheidenen Möglichkeiten der Binnendifferenzierung einen Kurs erfolgreich durchzuführen, der z.B. aus 3 vietnamesischen Flüchtlingen, 2 türkischen Alphabetin, 1 portugiesischen Ladenbesitzer, 4 türkischen Lehrern besteht. Solche Kurse gibt es aber. Wie soll ein Lehrer hier von den Voraussetzungen der Teilnehmer ausgehen, also von ihrer Muttersprache, ihren Lernvoraussetzungen, ihren inhaltlichen Wünschen und ihren alltäglichen Erfahrungen?

Ich möchte noch einmal zurückkehren zu den vorhandenen Lehrmaterialien und noch einige Punkte nennen, die für die Auswahl des Stoffs wichtig sind:

- 1) Ist das angebotene Thema, der Mitteilungsbereich, die Grammatik, das Sprachmittel usw. relevant? Wie wichtig ist es in kommunikativer Hinsicht? Sind die genannten Bereiche miteinander verzahnt?
- 2) Sind die Bilder und Texte ästhetisch befriedigend?
- 3) Welche Rollen haben Deutsche, welche Ausländer? Gibt es Klischees, versteckte oder nichtversteckte Vorurteile, unrealistische Konfliktlösungen?

Ich denke, daß diese Auswahl und Beurteilung nicht allein Sache des Lehrers ist, sondern Lerner daran beteiligt sein sollten. Man kann auch aus mancher schlechten, ärgerlichen Lehrbuchseite eine interessante Unterrichtsstunde machen, indem man gerade den Mangel zum Sprechansturm macht, einen Gegentext, einen Protestbrief an den Verlag schreibt usw.

Ein weiterer Aspekt, den ich vorhin schon angesprochen habe, betrifft die kulturellen Bedürfnisse und Interessen der Kursteilnehmer einschließlich Lehrer, den Bereich des interkulturellen Lernens. Wenn man zur Kultur auch Äußerungsformen des alltäglichen Lebens zählt: Essen, Kleidung, Feste, Ansichten über Kindererziehung, politische Standpunkte usw., dann wird hier oft der Lehrer der Zuhörende und Lernende sein. Vereinzelt finden sich in den Lehrbüchern Kulturzeichen in Form eines Fotos vom Kölner Dom, eines Liedes, eines literarischen Textes. Aber das ist nur als schmückendes Beiwerk gedacht oder auch

zum Zweck der Grammatikvermittlung, wenn in einem Text z.B. eine bestimmte Form gehäuft vorkommt ("Wenn die Haifische Menschen wären..."). Es gibt inzwischen eine entwickelte deutschsprachige Literatur, Malerei und Grafik in der BRD, die vor allem in Selbstverlagen erscheint, z.T. zweisprachig: Yüksel Pazarkaya, Hanefi Yeter, Yunus Saltuk, Fakir Baykurt sind einige Namen. Hier gibt es eine Menge Stoff für Unterricht im Sinne eines Lernens voneinander zu entdecken (9).

4. Adaption von Unterrichtsmaterial am Beispiel der Perfektvermittlung

Von den Lehrwerken, die der Sprachverband für den Deutschunterricht mit erwachsenen Lernern zuläßt, ist "Deutsch aktiv" immer noch eins der am häufigsten verwendeten, obwohl es für ein ganz anderes Publikum konzipiert ist: Studenten, Geschäftsleute, Intellektuelle. Viele methodische Ideen von "Deutsch aktiv" lassen sich im DfaA-Unterricht nicht durchführen. Die Grammatik ist zu kompliziert und unübersichtlich, ganz besonders für Lerner, die das grammatische Vokabular nicht beherrschen. Inzwischen gibt es eine für den DfaA-Unterricht gedachte Umarbeitung von "Deutsch aktiv". Den Prozeß der Umarbeitung möchte ich am Beispiel der Perfekteinführung verdeutlichen (10):

Hier unterhalten sich ein Mann und eine Frau. Der Mann scheint etwas verloren zu haben, denn er sucht ratlos in seiner Jackentasche. Wenn wir Lerner dazu auffordern, darüber zu spekulieren, was die zwei wohl sagen, zwingt die Situation dazu, das Perfekt zu verwenden. Ausländische Arbeiter würden in dieser Kommunikationssituation sehr wahrscheinlich ihre Muttersprache verwenden. Lediglich das Lehrbuch verlangt, daß das Gespräch auf Deutsch laufen soll. Für den Lehrer besteht nun die Schwierigkeit, wie er von der Kommunikation zur Grammatik kommt, d.h. wie er methodisch das Problem bewältigt, die im Dialog auftau chenden und unten auf der Seite in einem Strukturkästchen aufgelisteten Perfektformen zu vermitteln. In "Deutsch aktiv" wird als Didaktisierungshilfe folgende signalgrammatische Darstellung angeboten (11):

(9) Siehe dazu Abb. Nr. 3 im Anhang; aus: Büchergilde Gutenberg (S.109) "Gastarbeiter in Öl". Frankfurt/Main 1977.

(10) Siehe dazu Abb. Nr. 4 im Anhang; aus: "Deutsch aktiv" 1, S. 112 (verkleinerte Abbildung).

(11) Siehe dazu Abb. Nr. 5 im Anhang; aus: "Deutsch aktiv" 1, S. 123 f. (Die Hervorhebungen sind im Original farbig).

Sprachvergleiche, Grammatiken und Fachaufsätze konsultieren: ein sehr mühevolleres Vorgehen. Es wäre sehr hilfreich, wenn die in vielen Lehrerschubladen begrabenen Ideen und Arbeitsskizzen gesammelt und ausgetauscht werden könnten.

Bei der Umarbeitung von "Deutsch aktiv" für die Zielgruppe ausländische Arbeitnehmer haben wir versucht, die Grammatik so darzustellen, daß sie für Lehrer und Lerner hilfreich ist. Das bedeutete zunächst, daß wir eine großzügige grafische Aufteilung der Seiten wählten und soviel optische Hilfen einbauten wie möglich. Gerade das Perfekt stellt nach Bauprinzip und Position im Satz eine besondere Lernschwierigkeit im Deutschen dar. Häufig hört man von Ausländern Formen wie "Gestern ich Überstunden machen" oder "letztes Jahr ich geheiratet". Sie zeigen, daß Ausländer sich aus ihrem Mitteilungsbedürfnis heraus eigene Regeln bilden. Zur Veranschaulichung der Funktion des Perfekts nahmen wir Bilder(14):

Auf dem ersten Bild arbeitet Dieter. Das Radio spielt. Es ist drei Uhr. Auf dem zweiten Bild zeigt die Uhr halb fünf. Das Buch ist zu. Dieter ist fertig mit der Arbeit. Er hat gearbeitet. Das erste Bild zeigt, was gerade passiert, das zweite zeigt eine abgeschlossene Handlung: Was ist vor fünf Minuten passiert oder vor einer Stunde?

Der zweite Schritt ist die Darstellung der Perfektformen, wo bei zunächst nur das Perfekt der regelmäßigen Formen erscheint (15):

Hier läßt sich im Unterricht aus den optisch hervorgehobenen Gemeinsamkeiten relativ leicht eine Produktionsregel für das Perfekt erarbeiten:

hab/en + ge.../(e)t

Die bis hier ermittelten Regelmäßigkeiten gelten nur vorläufig und ausschnittsweise. Es ist die Entscheidung des Lehrers (oder auch eine gemeinsame des ganzen Kurses), ob das Perfekt nun gleich weiter ausdifferenziert wird, oder zu einem späteren Zeitpunkt. Der blaue Pfeil verweist darauf, daß in einer späte-

- (14) Siehe dazu Abb. Nr. 7 im Anhang, aus: "Deutsch hier", S.62 (verkleinerte Abbildung. Die Hervorhebungen sind im Original farbig).
- (15) Siehe dazu Abb. Nr. 8 im Anhang, aus: "Deutsch hier", S.62 (verkleinerte Abbildung. Die Hervorhebungen sind im Original farbig).

Auffällig und verwirrend sind die Farbsignale: in einem Beispiel sind die Vorsilben und die Stammvokale hervorgehoben, in den anderen auch die Partizipendungen. Eine didaktische Hilfe, die über eine bloß tabellarische Darstellung hinausführt, ist die Abbildung der verschiedenen Bauformen des Partizip Perfekts.

Im Unterricht stellten wir fest, daß die auf dem Bild gezeigte Szene sehr gut geeignet ist zur Perfekteinführung. In einer solchen Lage ist jeder schon einmal gekommen, man kann sich mit den Personen identifizieren und ist gespannt, wie die Sache ausgehen könnte. Der Dialog führt dann alle Perfektformen auf einen Schlag ein, was als Lernpensum wohl eine Überforderung (nicht nur in DfaA-Kursen) bedeutet. Der Versuch, alle Bauformen des Perfekts zu systematisieren, führte zu einem "kognitiven Wirrwarr". Das Bedürfnis der Lerner, das Perfekt zu begreifen, war aber sehr groß und daher auch die Enttäuschung, daß es so schwer zu lernen war. Wir versuchten daher, den Grammatikstoff so zu stufen und zu veranschaulichen, daß er leichter begriffen werden konnte. Zunächst führten wir nur die regelmäßigen Perfektformen ein und übten sie in verschiedenen Verständigungsanlässen. Erst nach einigen Stunden griffen wir das Perfekt dann wieder auf und führten nun auch die unregelmäßigen Formen ein. Die Einführungsszene aus "Deutsch aktiv" differenzierten wir weiter aus, indem wir sie nicht nur als Grammatikaufhänger verwendeten sondern eine konkrete Situation wählten: eine Ausländerin hat ihren Paß verloren und versucht nun, einen neuen zu bekommen (12):

Dafür war es nötig, alle Stationen, die ein ausländischer Arbeitnehmer dabei durchlaufen muß, real auszukundschaften. Das Unterrichtsmaterial entstand so zwar in der Absicht, damit das Perfekt zu vermitteln, erregte aber soviel Interesse, daß das Thema im Vordergrund stand, und die Grammatik quasi als Nebenprodukt mit abfiel.

Der Versuch, Grammatik so zu vermitteln, daß Lerner die Regelmäßigkeiten selbst erkennen können, ist eine Hauptschwierigkeit des DfaA-Unterrichts. "Was vor allem fehlt, ist eine hilfreiche, eine 'pädagogische Grammatik' auch und gerade für Lernungewohnte" (13). Dieser Mangel bedeutet für DfaA-Lehrer, daß sie bewußte Sprachbetrachtung betreiben müssen, ausgehend von den zu erwartenden Lernschwierigkeiten ihrer Lerner. Sie müssen

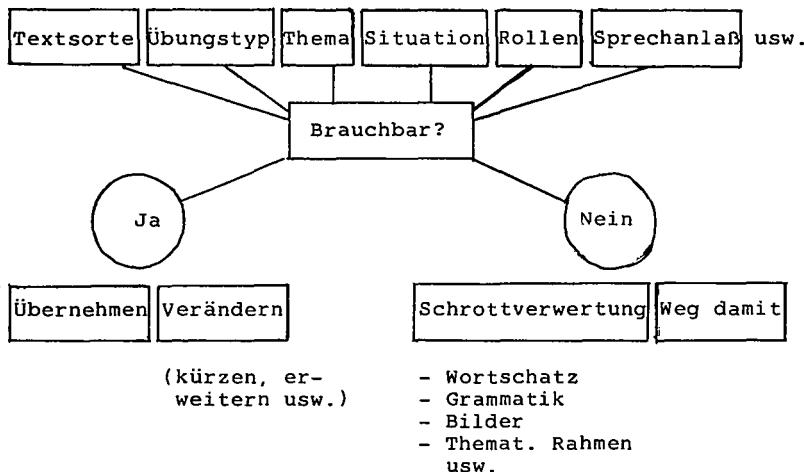
(12) Siehe dazu Abb. Nr. 6 im Anhang, aus: "Deutsch hier", S.138 (verkleinerte Abbildung).

(13) H. Wilms: Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweit-sprache: Übersicht und Positionssuche. In: Deutsch ler-nen 4/81, S. 10.

ren Lektion "mehr zum Perfekt" kommt (16):

Dieses "mehr" ist nicht mehr so anschaulich darstellbar. Es setzt beim Lerner voraus, daß er weiß, was ein trennbares, regelmäßiges, unregelmäßiges Verb ist. Die Grammatikdarstellung dient eher als Veranschaulichung, Wiederholungshilfe, während der Erklärweg nicht aufgezeigt wird.

(16) Siehe dazu Abb. Nr. 9 im Anhang, aus: "Deutsch hier", S.144
(verkleinerte Abbildung. Die Hervorhebungen sind im Original farbig).



Schema 1

Perfekt

ich habe	<u>gefeiert</u>	<u>gearbeitet</u>	<u>besetzt</u>	<u>abgeholt</u>	<u>studiert</u>
-	<u>gefühlt</u>	<u>gemeldet</u>	<u>beendet</u>	<u>eingekauft</u>	<u>buchstabiert</u>
du hast	<u>gelaubt</u>	<u>geantwortet</u>	<u>erkältet</u>	<u>ausgefüllt</u>	<u>diskutiert</u>
Sie haben	<u>gehabt</u>	<u>geheiratet</u>	<u>erzählt</u>	<u>festgestellt</u>	<u>informiert</u>
er	<u>gelernt</u>	<u>geredet</u>	<u>gehört</u>	<u>kennengelernt</u>	<u>interessiert</u>
sie hat	<u>gekauft</u>	<u>gerettet</u>	<u>überlegt</u>		<u>protestiert</u>
es	<u>gemacht</u>	<u>gesendet</u>	<u>untersucht</u>		<u>telefoniert</u>
	<u>gesagt</u>	<u>getötet</u>	<u>verdient</u>		
wir haben	<u>gestellt</u>		<u>verkauft</u>		
ihr habt	<u>gesucht</u>		<u>verletzt</u>		
Sie haben			<u>versucht</u>		
sie haben					

aus: "Das Deutschbuch", Arbeitsheft zum Grundkurs, S. 158.
(Im Original sind die Hervorhebungen farbig.)

Abb. 2

Was die Deutschen nicht verstehen: Leben auf der Straße



"Wir leben gerne auf der Straße. Wo sind die Deutschen? Immer zu Hause?"

(Zeichnung: Dragutin Trumbetaš)

aus: Büchergilde Gutenberg (S. 109) "Gastarbeiter in Öl"
Frankfurt/Main 1977.

Abb. 3

So ein Mist!

Am Kiosk?

**Aber danach habe ich die
Hose gekauft, da habe ich es
noch gehabt!**

**Ach du liebe Zeit!
Dann ist es weg!**

Hast du es am Kiosk vergessen?

Da haben wir doch die Zeitung mitgenommen.

**Stimmt. Dann sind wir mit der U-Bahn
gefahren.**



**Wir sind am Kiosk gewesen.
sind mit der U-Bahn gefahren.
haben eine Zeitung mitgenommen.
haben die Hose gekauft.
Da habe ich es noch gehabt.
Wo habe ich es verloren?
Hast du es am Kiosk vergessen?**

Deutsch aktiv 1, S. 112 (verkleinerte Abbildung)

3. Konjugation: Partizip II

3.1. "Unregelmäßige" Verben

(a) Verben ohne Präfix

Infinitiv:	Partizip II:
schreiben	ge – schrieb – en
schneiden	ge – schnitt – en
fliegen	ge – flog – en
singen	ge – sung – en
trinken	ge – trunk – en
helfen	ge – half – en
kommen	ge – komm – en
sprechen	ge – sprach – en
essen	ge – gess – en
nehmen	ge – nomm – en
lesen	ge – les – on
haben	ge – hab – en
fahren	ge – fahr – en
heissen	ge – heis – en
sein	ge – wes – en

ge – Verbstamm
mit Ablaut (en)

(b) Verben mit trennbarem Präfix

Infinitiv:	Partizip II:
mit – kommen	mit – ge – komm – en
mit – gehen	mit – ge – gang – en
mit – fahren	mit – ge – fahr – en
zurück – fahren	zurück – ge – fahr – en
ein – laden	ein – ge – lad – en
ein – steigen	ein – ge – stieg – en
um – steigen	um – ge – stieg – en
weiter – trinken	weiter – ge – trunk – en
an – fangen	an – ge – fang – en
an – greifen	an – ge – grif – en
an – rufen	an – ge – ruf – en

Präfix – ge Verbstamm
mit Ablaut (en)

(c) Verben mit nicht trenbarem Präfix

Infinitiv:	Partizip II:
bekommen	bekomm – en
verlieren	verlor – en
gefallen	gefall – en

Präfix – Verbstamm
mit Ablaut (en)

3.2. "Regelmäßige" Verben

Infinitiv:	Partizip II:
sagen	ge – sag – t
fragen	ge – frag – t
zeigen	ge – zeig – t
suchen	ge – such – t
schützen	ge – schütz – t
brauchen	ge – brauch – t
kaufen	ge – kauf – t
machen	ge – mach – t
schicken	ge – schick – t
antworten	ge – antwort – et
kosten	ge – kost – et
warten	ge – wart – et
haben	ge – hab – t

ge – Verbstamm
ohne Ablaut (t)

3.3. Mischklasse

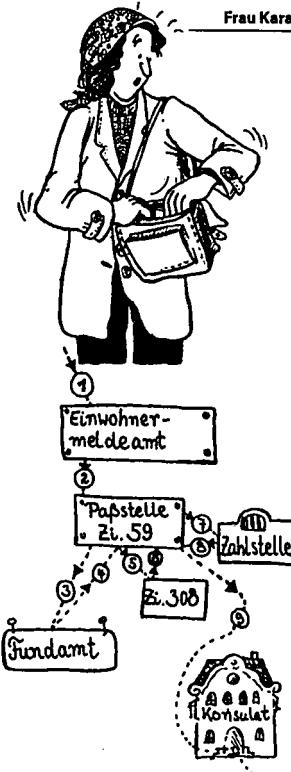
Infinitiv:	Part. II:
bringen	ge – brach – t

ge – Verbstamm
mit Ablaut (t)

Dentlich aktiv 1,
S. 123f (Die Her-
vorhebungen sind
im Original
farbig)

Abb. 5

Frau Karaman geht zum Fundamt



Frau Karaman hat ihren Paß verloren. Sie geht zuerst zum Einwohnermeldeamt. Der Mann am Eingang schickt sie zur Paßstelle, Zimmer 59. Der Herr in der Paßstelle ist nicht sehr freundlich. "Gehen Sie zum Fundamt", sagt er. Frau Karaman geht zum Fundamt. Sie braucht eine Bestätigung, daß sie den Paß verloren hat. Dann geht sie zurück zum Einwohnermeldeamt, Zimmer 59. Der Beamte schickt sie nach Zimmer 308: "Stempel holen". In Zimmer 308 prüft man ihre Aufenthaltsberechtigung. Sie muß wieder zurück nach Zimmer 59. Sie füllt ein Formular aus. Danach geht sie zur Zahlstelle und bezahlt eine Gebühr von 5 Mark. Sie muß nun noch einmal auf Zimmer 59. Wieder bekommt sie eine Bestätigung. Schließlich fährt sie zum Konsulat. Aber das ist heute schon geschlossen.

Frau Karaman ist nunmehr von Stelle zu Stelle gegangen.



Frau Karaman geht zuerst zum Einwohnermeldeamt,

dann
danech
später
noch einmal
schließlich
zum Schluß
endlich

zum Fundamt.
zur Zahlstelle.
nach Zimmer 308,
in den 2. Stock.
zum Konsulat.
.....
.....

Deutsch hier,
S. 138 (Verkleiner-
te Abbildung)

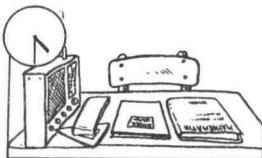
Abb. 6

2. Perfekt

a)

Dieter **arbeitet**Dieter **macht** Hausaufgaben.Dieter **hört** Musik.

b)

Dieter **hat**

ge arbeit et .

Dieter **hat**

Hausaufgaben ge macht t .

Dieter **hat**

Musik ge hör t .

Deutsch hier, S. 62
(Verkleinerte Ab-
bildung. Die Kreuz-
hebungen sind im
Original farbig).

Abb 7

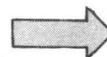
b) Was hat Dieter gemacht?

- | | | |
|---------------------------|---------------|---------------|
| Er hat keine Hausaufgaben | ge mach t. | (mach-en) |
| Er hat Schallplatten | ge hör t. | (hör-en) |
| Er hat | ge spel t. | (spiel-en) |
| Er hat Fußball | ge spel t. | (spiel-en) |
| Er hat mit Mario | ge kauf t. | (ein/kauf-en) |
| Er hat nicht | ge arbeit et. | (arbeit-en) |

c) Was haben Dieter und Mario gemacht?

- | | | |
|------------------------------|--------|---------------|
| Sie haben keine Hausaufgaben | ge t. | (mach-en) |
| Sie haben Schallplatten | ge t. | (hör-en) |
| Sie haben | ge t. | (spiel-en) |
| Sie haben Fußball | ge t. | (spiel-en) |
| Sie haben | ge t. | (ein/kauf-en) |
| Sie haben nicht | ge et. | (arbeit-en) |

Genauso: sag-en, frag-en, rauch-en, hab-en, wohn-en, zeig-en, hol-en, angel-n,
kost-en



Mehr zum Perfekt
in Lektion 10

Abb 8

1. Das Perfekt (→ 4D2)

1	2	1	2
Ich bin		Ich habe	
Er ist zum Kiosk gegangen.		Er hat eine Zeitung gekauft.	
Wir sind		Wir haben	
sein + Partizip		haben + Partizip	

2. Perfekt mit "sein"

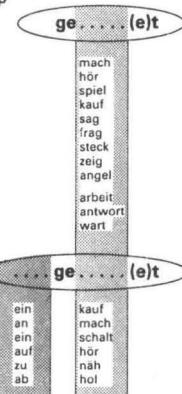
Manfred	ist	nach Italien gereist.
Er	ist	zu Lorenzo gefahren.
Die beiden	sind	durch die Stadt gegangen.
Sie	sind	im Restaurant gewesen.
Ich	bin	nach Ankara geflogen.
Sie	ist	spät nach Hause gekommen.

Perfekt mit "haben"

Dieter	hat	gearbeitet.
Er	hat	Hausaufgaben gemacht
Tino	hat	Kisten getragen.
Karl	hat	ihm geholfen.
Ich	habe	meinen Ring verloren.
Sie	haben	den Paß gesucht.

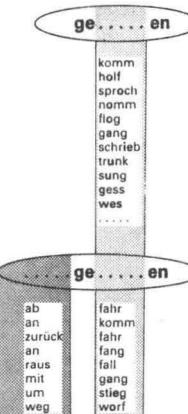
3. Das Partizip

a)



ein/kaufen:
an/machen:
ein/schalten:
auf/hören:
zu/nähen:
ab/holen:

b)



ab/fahren:
an/kommen:
zurück/fahren:
an/fangen:
raus/fallen:
mit/gehen:
um/steigen:
weg/werfen:

Deutsch hier,
S. 144 (Ver-
kleinerter Ab-
bildung. Die
Hervorhebungen
sind im Origi-
nal farbig.)

Abb. 9

Literaturverzeichnis

Augustin/Liebe-Harkort/Scherling:

Feridun. Ein Lesebuch und Sprachprogramm
nicht nur für Türken. München 1977.

Barkowski/Harnisch/Kumm:

Handbuch für den Deutschunterricht mit
ausländischen Arbeitern. Königstein/Tau-
nus: Scriptor 1980.

Deutsch lernen:

Zeitschrift für den Sprachunterricht mit
ausländischen Arbeitnehmern. Hrsg. vom
Sprachverband Deutsch für ausländische
Arbeitnehmer e.V., Mainz.

Deutsch für ausländische Arbeiter:

Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken.
Königstein/Taunus: Scriptor 1980.

Neuner/Schmidt/Wilms/Zirkel:

Deutsch aktiv I, Ein Lehrwerk für Erwach-
sene. Berlin, München, Wien, Zürich 1979.

Scherling/Schuckall/Wilms:

Deutsch hier. Ein Unterrichtswerk für aus-
ländische Arbeitnehmer. Berlin, München,
Wien, Zürich 1982.

Hans Barkowski
 Freie Universität Berlin Ouest
 Habelschwerdter Allee 45
 1000 Berlin 33

Klaus Liebe-Harkort
 Universität Bremen
 Jürgen-Christian-Findorffstr 164
 2804 Lilienthal
 R.F.A.

Xavier Couillaud
LINC Project
 London University
 Institute of Education
 18 Woburn Square
 London WC1H 0NC
 Great Britain

Sandra Nicholls
 ILEA Language and Literacy Unit
 Room 438
 County Hall
 London SEL
 Great Britain

Catherine Descayrac
 (Groupe de recherche sur
 l'acquisition des langues)
 Alliance Ethio-Française
 Boîte 1733
 Addis-Ababa
 Ethiopie

Eithne Nightingale
 Morley College
 61 Westminster Bridge Road
 London SE1 7HT
 Great Britain

Catherine Dubois
 (Groupe de recherche sur
 l'acquisition des langues)
 Paris VIII
 7 Place Pinel
 75013 Paris
 France

Pantelis Nikitopoulos
 Institut für Deutsche Sprache
 Friedrich-Karl-Str. 12
 D-6800 Mannheim 1
 R.F.A.

David Green
 NCILT
 Havelock Centre
 Havelock Road
 Southall
 Middx.
 Great Britain

Marguerite Pilliods
 C.R.E.D.I.F.
 11 Avenue Pozzo di Borgo
 92211 Saint-Cloud
 France

Michelle Huart
 Ministère de l'Education
 110 rue de Grenelle
 75007 Paris
 France

Hans Reich
 Erziehungswissenschaftliche
 Hochschule, Rheinland-Pfalz
 Westring 10a
 6740 Landau
 R.F.A.

Hans F. Schuckall
Goethe Institut
Lenbachplatz 2a
8000 München 2
R.F.A.

Ismaïla Amadou Sow
Faculté de Psychologie
Université de Picardie (Amiens)
2 avenue Beauséjour
94240 L'Haÿ-les-Roses
France

André Thiebaut
CEFISEM
181 avenue de Muret
Toulouse
France.

Arturo Tosi
Dept. of Modern Languages
Oxford Polytechnic
Gitsy Lane
Headington
Oxford OX3 8QT
Great Britain

Georges Vignaux
Ecole Nationale Supérieure de
Saint-Cloud
2 Avenue du Palais
92210 Saint-Cloud

Some specialist organisations/publishers referred to in this volume:

NATESLA (National Association for Teachers of English as a Second Language to Adults) publications available from:
Ruth Nuttal
155 Almond Street
Derby DE3 6LY
Great Britain

ESL Publishing Group
ILEA (Inner London Education Authority)
Language and Literacy Unit
Room 438
County Hall
London SE1
Great Britain

ALBSU (Adult Literacy and Basic Skills Unit)
229-231 High Holborn
London WC1
Great Britain

NEC (National Extension College)
18 Brooklands Avenue
Cambridge CB2 2HN
Great Britain

NCILT (National Centre for Industrial Language Training)
Havelock Centre
Havelock Road
Southall
Middx.
Great Britain

Achevé d'imprimer le 15 Août 1984
sur les presses de la SELAF
5, rue de Marseille 75010 PARIS

WHOLE PERSON

Prienez vos livres
page 347, exercice
n° 3, petit à

HALDON

