

2

Contexts and Structures
of Growing Up

Charles Berg, Dieter Ferring, Christiane Weis (Hrsg.)

Sprachförderung in der frühen Kindheit

Ergebnisse eines INSIDE-Workshops

Ehrhart, Sabine (2008): Sprachökologie Luxemburgs – ein Einblick in Primarschulen und Kindergärten. Die sprachliche Heterogenität in der Schule als Chance, Dans: Berg, Charles; Ferring, Dieter & Weis, Christiane (éds.): *Sprachförderung in der frühen Kindheit: Ergebnisse eines INSIDE-Workshops*, Publications INSIDE Collection 2, Université du Luxembourg, 55-66.



5 Sprachökologie Luxemburgs – ein Einblick in Primarschulen und Kindergärten. Die sprachliche Heterogenität in der Schule als Chance

Sabine Ehrhart

BPSE/LCMI-LACETS, Université du Luxembourg

Ich danke den Organisatoren herzlich zur Einladung zum Vortrag beim heutigen Symposium, diese war bereits herrlich multilingual, denn auf Französisch wurde gebeten, sich heute vor allem in Deutsch auszudrücken!

Sie erwarten von mir, dass ich in Kurzform meine Beobachtungen zur Sprachensituation im Luxemburger Schulsystem darstelle und eventuell, soweit dies nach nur 15 Monaten im Land überhaupt möglich ist (am 1. September 2006 habe ich meine Stelle als Assistenzprofessorin für Ethnolinguistik im Programm BPSE für die Lehrerbildung an der Universität Luxemburg angetreten), mögliche Wege zur Veränderung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung aufzeige.

In unserem Zeitalter der hohen Mobilität und der intensiven Migration klaffen die Sprachkenntnisse der Einzelpersonen und die Anforderungen der sie umgebenden Gesellschaften oft sehr stark auseinander. Das Erziehungssystem ist ein mächtiges Instrument, um in diesem Bereich eine Annäherung zu bewerkstelligen: eine der Aufgaben der Schule sollte es sein, die Beziehung zwischen der individuellen und der kollektiven Ebene zu harmonisieren und eine ausgeglichene Sprachökologie herzustellen.

Luxemburg zählt zu den kleinsten Ländern Europas, was seine Fläche oder seine Einwohnerzahl angeht. Auf dem Gebiet der Sprachenvielfalt und der sprachpolitischen Überlegungen, gerade im Bezug auf das Schulwesen, gehört Luxemburg jedoch der Spitzengruppe an. Wenige Länder der Welt haben ein so ausgefeiltes Instrumentarium wie wir hier mit drei wichtigen Veröffentlichungen in den letzten drei Jahren, dem *Rapport national Luxembourg*, dem *Profil de la politique linguistique éducative du Grand-duché de Luxembourg* und dem *Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement*

des langues. Ich habe diese Dokumente auf zahlreichen Tagungen im Ausland dargestellt und viele mehrsprachige Regionen beneiden Luxemburg um dieses ausgefeilte Instrumentarium.

In den Folgeaktivitäten des *Plan d'action* hatte ich die Gelegenheit, insbesondere zwei Arbeitsgruppen genauer kennenzulernen, ich halte ihre Aktivitäten für zentral auf dem Gebiet der Sprachplanung:

- die Gruppe zur *ouverture aux langues* um Christiane Tonnar aus dem Erziehungsministerium, die im Bezug auf die Sprachensituation und die Migrationsproblematik in den Schulen nah am Puls der Zeit ist.
- und die Gruppe der *Action 28*, für deren Treffen am 1. Dezember 2007 ich diesen nun verschriftlichten Vortrag gehalten habe. Ihr Interesse an den positiven Ressourcen aller Schüler und die Suche nach geeigneten didaktischen Methoden im konkreten luxemburgischen Kontext sind den Zielen sehr nahe, die ich nach intensiver Beobachtung der Situation in den Schulen für meine Tätigkeit als Ausbilderin für Lehrer der Primarschulen und Kindergärten an der Universität Luxemburg entwickelt habe.

Diese beiden Arbeitsgruppen sind in meinen Augen logisch miteinander verknüpft:

Die Gruppe zur *ouverture aux langues* arbeitet auf dem Gebiet der Attitüden, der Haltungen, die wir den verschiedenen Sprachen entgegenbringen, denen wir im Laufe unseres Lebens begegnen. Diese offene Haltung und Ausbildung zum Umgang mit der Alterität, dem Anders-Sein unseres Gegenübers ist eine grundlegende Komponente in der Lehrerausbildung einer multilingualen Gesellschaft. Sie öffnet genau auch den differenzierenden Blick auf die positiven sprachlichen Ressourcen aller Schüler und nicht nur auf diejenigen, die mächtige Regionen oder finanziell sehr gut gestellte Länder mit hohem Prestige vertreten. Sie ist damit auch die Pforte für alle weiteren sprachpolitischen Aktionen in der Schule und Ausgangspunkt für die Ausarbeitung und Anwendung von sprachdidaktischen Reformen, denn diese können nur in Absprache und mit der Unterstützung einer von den Zielen überzeugten Lehrerschaft erfolgen.

Die *Action 28* stellt genau den auf die Öffnung folgenden Schritt in der Sprachplanung dar. Nach einer allgemeinen Erweiterung der Sicht auf Sprache und einer Dynamisierung und Flexibilisierung der Attitüden – in der Lehrerschaft, aber auch in der Gesamtbevölkerung – kann nun die Vielfalt inventarisiert und davon ausgehend Gewinn bringend für die Schulbevölkerung eingesetzt werden.

Eine konsequente Weiterentwicklung dieser beiden aufgezeigten Stufen wäre in meinen Augen der Einsatz einer Sichtweise im Sinne der Sprachökologie. In meiner Arbeit in den letzten zehn Jahren habe ich mich mit dieser Denkschule vertraut gemacht, die

in der Angewandten Sprachwissenschaft angesiedelt ist, und mit Peter Mühlhäusler, einem der Begründer dieser Bewegung, in Projekten der Sprachplanung zusammengearbeitet. Ich möchte hier nun vor allem darstellen, was diese Sichtweise für die Interpretation der mehrsprachigen Situation in den Schulen Luxemburgs an neuen Erkenntnissen bringen kann.

In Anlehnung an durch Dagmar Abendroth-Timmer vorgenommene Aufteilung der Bereiche der Akzeptanzforschung¹ kann man in der Sprachplanung drei Bereiche unterscheiden, den des Individuums, den der Gesellschaft und als Verknüpfung dazwischen die Institutionen. Die eben erwähnten drei methodologischen Ansätze – *ouverture aux langues* – Wertschätzung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in der Schule – und Sprachökologie – spiegeln genau diese drei Bereiche wider.

Ausgehend davon und stellvertretend für die jeweiligen Bereiche habe ich in meinen bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten der letzten Jahre folgende Fragen für den Sprachgebrauch in der Schule gestellt. Ich werde im Rahmen der heutigen Arbeit ausführlich daraus zitieren und dabei Bereiche auswählen, die ich gerade im Luxemburger Kontext für besonders relevant ansehe.

1. Welchen Platz hat das *Code-switching* beim Sprachengebrauch in der Schule? (individuelle Ebene)
2. Was bringt uns die Sprachökologie für die Sichtbarmachung und Aufwertung aller sprachlichen Ressourcen in einem gegebenen Rahmen? (Schwerpunkt auf der kollektiven Ebene)
3. Wie können die Lernbedingungen für Schüler aus verschiedenen kulturellen Kontexten in den Schulen verbessert werden? Und: inwieweit kann die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Wissenschaftlern dazu beitragen? (Brückenschlag zwischen individueller und kollektiver Ebene)

5.1 Welchen Platz hat das *Code-switching* beim Sprachengebrauch in der Schule?

In verschiedenen Artikeln habe ich über meine Beobachtungen zum *Code-switching* (*alternance codique*) in der Schule berichtet (Ehrhart 2003b, 2004, 2007b).

Man kann eine Entwicklung der Haltung in Bezug auf die Verwendung von *Code-switching* in der Schule von einer Ablehnung in der Vergangenheit bis zu einer didaktisch

¹Auf die Gesellschaft bezogene Sprachenpolitikforschung – auf die Institutionen bezogene intervenierende Aktionsforschung – auf das Individuum bezogene Motivationsforschung.

motivierten Verwendung in manchen Fällen heutzutage beobachten. In meinem Artikel von 2004 (S.3) hatte ich dies folgendermaßen ausgedrückt:

„L’alternance codique (ou le code-switching) est un phénomène de contact qui apparaît tout naturellement lors de la rencontre de plusieurs langues. Heller & Pfaff en donnent la définition suivante: “Code-switching is generally thought of as the use of more than one linguistic variety, by a single speaker in the course of a single conversation” (Heller & Pfaff, 1996: 594).

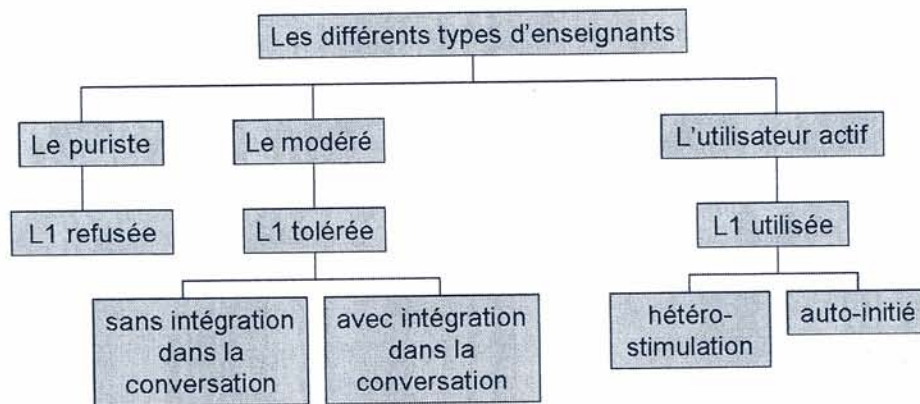
Depuis au moins 50 ans, des chercheurs étudient l’alternance codique et ils évaluent son rôle à l’école, dans les cours de langue. On observe un changement d’attitude de “très nuisible” à “tout à fait utile”.

Louise Dabène (1994:87) s’est déjà prononcée très tôt contre une attitude trop normative dans le domaine du bilinguisme: [...] on tend de plus en plus à considérer le parler du bilingue comme un ensemble original dont il eut être plus bénéfique d’étudier le fonctionnement que de repérer les déviations ou les insuffisances par rapport aux normes standard des langues concernées (Dabène, 1994: 87).

Maria Causa (2002) prend la position suivante: La réalité montre que l’alternance codique employée par l’enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l’encontre des processus d’apprentissage: elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d’autres. L’alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d’enseignement. (Causa, 2002, introduction)

Das Code-switching kann dabei auf Lehrer- und auf Schülerseite beobachtet werden, einige der Motive zum Gebrauch fallen zusammen, andere sind nur auf einer Seite zu finden. Für die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern hatte ich im oben bereits erwähnten Artikel von 2004 folgende Typologie in Abhängigkeit von der Lehrerhaltung erstellt:

Typologie des profils d'enseignants



Il y a trois grands types de comportement par rapport au choix des langues chez les enseignants: le puriste qui refuse tout emploi de la L1 des élèves, le modéré qui tolère la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation et l'utilisateur actif. L'emploi actif peut être provoqué par l'utilisation de la L1 par les élèves, mais ce n'est pas toujours le cas.

Speziell für die Bewertung des *Code-switching* auf Schülerseite verdanke ich Willis Edmondson folgende Äußerung, die er nach einem meiner Vorträge 2002 in Köln gegeben hatte: „*Code-switching ist ein Partizipationssignal und muss positiv gesehen werden, auch wenn das Aushalten in zwei Sprachwelten nicht immer leicht ist.*“

5.2 Was bringt uns die Sprachökologie für die Sichtbarmachung und Aufwertung aller sprachlichen Ressourcen in einem gegebenen Rahmen?

Die Sprachökologie – *language ecology* – *l'écologie linguistique* – ist eine noch relativ junge Forschungsrichtung in der angewandten Sprachwissenschaft. Sie erlaubt einen freien Blick auf **alle** vorhandenen sprachlichen Ressourcen.

Die Ökologie untersucht die dynamische Beziehung zwischen der lebenden Materie und ihrer Umgebung. Die Sprachökologie überträgt nun diese Sichtweise auf die Beziehung zwischen der Sprache und ihren Sprechern. Sie untersucht die dynamische Beziehung zwischen den Sprachen und den Menschen oder den Gruppen von Menschen, welche sie sprechen.

Damit stellt die Sprachökologie einen interessanten Brückenschlag zwischen der Soziolinguistik einerseits und der Psycholinguistik andererseits dar. Die Soziolinguistik betrachtet die Verteilung der Sprachen in Raum und Gesellschaft in kollektiver Sicht und

die Psycholinguistik beschäftigt sich mit den sprachlichen Prozessen im Hinblick auf das Individuum wie z.B. seinem Spracherwerb oder seiner Repräsentation von Sprachen.

Die Sprachdynamik – z.B. mit Untersuchungen zur *vitalité linguistique* oder zur *franco-phonie* im französischsprachigen Raum – kann als eine Vorstufe zur Sprachökologie angesehen werden. In meiner Habilitationsschrift zum Sprachkontakt, an deren Veröffentlichung ich zurzeit arbeite, unterscheide ich sie folgendermaßen:

„Die Sprachdynamik interessiert sich für die Entwicklung der Sprachen, geht also bereits von Prozessen in der Entwicklung von Sprachen aus. Ihr Blickfeld bleibt jedoch auf eine Sprache beschränkt, während die Sprachökologie alle vorhandenen Sprachen ins Auge fasst und dabei vor allem Wert darauf legt, wie sich die Sprachen und die Gruppen ihrer Sprecher zueinander verhalten.“

Ich illustriere diesen Sachverhalt gerne am Beispiel eines Gärtners, der sich um alles Leben in seinem Garten kümmert und für die Gesamtheit eine Harmonie sucht; im Gegensatz zu einem Rosenspezialisten zum Beispiel, der nur eine einzige Art von Pflanzen pflegt und die anderen als Unkraut betrachtet.

In einem Vortrag, den ich 2006 in Erfurt gehalten habe (Veröffentlichung in Ehrhart, 2007b), bin ich genauer auf die praktische Anwendung der Sprachökologie für die Arbeit in den Schulen eingegangen (Zitat aus dem Vortragsmanuskript, S.18):

„Es ist für einen Menschen wichtig, dass seine persönliche Sprachökologie so weit wie möglich mit der seiner Umgebung übereinstimmt. Diese Anpassung kann durch individuelle Anstrengung erfolgen, dazu braucht es eine gut entwickelte persönliche Motivation, (z.B. bei Einwanderern in einem neuen Land), sie kann aber auch durch kollektive Aktivitäten gestützt werden.“

Gerade eben die Schule und das Lernen im institutionellen Rahmen sind gute Möglichkeiten, für Gruppen von Lernenden den Zugang zu den gewünschten Sprachen zu ermöglichen.

Wie kann uns die Sprachökologie konkret in der Schulpraxis helfen?

Ich sehe mehrere Wege in diese Richtung:

Zuerst einmal sollten wir die Mehrsprachigkeit auf der Welt akzeptieren.

Mehrsprachigkeit ist der Normalfall, Einsprachigkeit ist die Ausnahme weltweit.

Als Konsequenz sollten wir intensiver auf die Sprachensituation in den Familien unserer Schüler eingehen und sie wo möglich in den Unterrichtsalltag einknüpfen.

Im Unterricht könnten wir dann eine progressiv abzubauenende Fehlertoleranz anpeilen und damit konkret *Code-switching* und Interferenz in bestimmten Fällen tolerieren, wenn es für die Kommunikation förderlich ist, das trägt auch zur Steigerung der Motivation bei.

Dabei ist es wichtig, diese Hilfsmittel dann nach und nach abzubauen. Ich erwähne hierbei gerne das Bild des Schwimmgürtels: zu Beginn brauchen wir noch alle Styroporteile, dann kann der Schwimmlehrer sie langsam immer mehr herausnehmen.

Ganz allgemein in der Kommunikation mit Anderssprachigen könnten wir das Verständnis steigern, wenn wir nicht nur Produktion fordern, sondern auch das Verständnis als solches bewerten:

Verständnis und Produktion sind verschiedene Herangehensweisen an eine andere Sprache. Sie werden in der natürlichen Kommunikation zwischen Anderssprachigen automatisch eingesetzt, es wäre interessant, gerade auch im schulischen Rahmen das Verständnis wie zum Beispiel durch Austauschprogramme mit thematischen Aufgabenbereichen zu fördern.

Dabei könnte die Praxis des Duallinguismus ausgebaut werden, nach der jeder Gesprächspartner seine Sprache spricht, und die des anderen versteht, das reicht in vielen Fällen zu einer optimalen Kommunikation.

5.3 Wie können die Lernbedingungen für Schüler aus verschiedenen kulturellen Kontexten in den Schulen verbessert werden? Inwieweit kann die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Wissenschaftern dazu beitragen?

Genau diese Fragestellung beschäftigt mich besonders seit meinem Arbeitsbeginn im Lehrerausbildungsprogramm BPSE der Universität Luxemburg.

Das internationale Kolloquium „La formation des enseignants en contexte plurilingue. Identité, hybridité, mobilité“ welches in Zusammenarbeit zwischen meiner Forschergruppe LCMI und der Forschergruppe Pluriel des IUFM Alsace im vergangenen März organisiert wurde, hat versucht auf diese Frage eine Antwort zu geben.

Wir hatten unsere Thematik folgendermaßen formuliert.

Depuis l'année 2006/2007, les chercheur(e)s des laboratoires LCMI (Langues, Cultures, Média, Identités) de l'Université du Luxembourg et PLURIEL (Plurilinguisme, Dialogue Interculturel et Enseignement des Langues) de l'IUFM d'Alsace réfléchissent

ensemble à des problématiques communes concernant la formation des enseignants en contexte plurilingue.

Tant au Luxembourg qu'en France, un nombre croissant d'élèves sont scolarisés dans deux puis trois langues, que ce soit par le biais de programmes bi-plurilingues, ou par celui d'une expérience de migration et/ou de scolarisation dans différentes langues. En outre, l'augmentation constante du nombre d'immigrants et de réfugiés et l'objectif social d'inclusion de tous les apprenants dans la scolarité générale implique que les enseignants/formateurs apprennent à gérer la diversité sociale, ethnique et culturelle de leurs élèves et/ou futurs enseignants. Nous partons du postulat que ces situations de plurilinguisme extrêmement variées et complexes concernent tous les enseignants de toutes les disciplines à tous les niveaux, que ces derniers enseignent dans des dispositifs bilingues ou non. On rappellera également que, de nos jours, les enseignants sont confrontés à des programmes de plus en plus ambitieux qui ne tiennent pas toujours compte de la diversité des publics scolaires, et que, de manière générale, l'institution scolaire tend à envisager cette hétérogénéité comme un problème plutôt que de la concevoir comme une ressource d'apprentissage pour construire le plurilinguisme à l'école.

Face à cette complexité, il nous semble essentiel de repenser les priorités de la formation des enseignants, et de tenter de construire des formations qui tiennent compte de la diversité des pratiques linguistiques, culturelles, identitaires, etc., ainsi que des idéologies et des relations de pouvoir qui les sous-tendent. Il est clair que les recherches récentes dans le domaine du plurilinguisme et du pluriculturalisme ont eu comme effet une remise en cause radicale du rapport langue(s)/enseignement et que se pose dorénavant la question du rôle des langues – au pluriel – dans la communication au sein des classes et dans la construction des savoirs. En outre, de nombreux chercheurs insistent sur l'idée que toute situation d'apprentissage implique une négociation d'identités.

Pour mieux penser l'élaboration de pratiques réflexives en contexte plurilingue et pluriculturel, nous avons besoin d'outils conceptuels, de savoirs qui rendent intelligibles nos pratiques de formateurs d'enseignants et celles des enseignants stagiaires. Aussi avons-nous décidé de retenir plusieurs notions au sein d'un même champ conceptuel pour penser la relation langage/langue(s)/éducation: celles d'identité et d'altérité, de mobilité et d'hybridité, de langue(s) et pouvoir, et nous avons proposé à un groupe de chercheurs de réfléchir avec nous aux questions suivantes:

Comment donner aux futurs enseignants les moyens de développer une capacité réflexive sur le monde actuel et sur le rôle du langage et des langues non seulement dans les apprentissages mais dans la construction identitaire des élèves ?

Comment aider les futurs enseignants à se forger une identité professionnelle qui leur permette d'agir dans l'espace scolaire, de jouer un rôle dans les processus de changements sociaux et éducatifs tout en s'épanouissant dans leur métier?

Comment faire prendre conscience aux futurs enseignants des relations de pouvoir qui régissent les rapports aux langues dans la société et à l'école? Comment les aider à développer une vision écologique des langues et des cultures de leurs élèves et les encourager à oser négocier dans leur classe des échanges linguistiques multilingues?

Comment préparer les futurs enseignants à assumer des responsabilités éthiques et politiques, à porter une attention particulière aux situations et contextes dénués de pouvoir et à trouver leurs propres stratégies pour transformer ces relations au sein de leur classe et de leur établissement?

Par ailleurs, nos travaux de recherche menés en collaboration avec des enseignants sur le terrain nous ont convaincues de l'importance de placer les praticiens au cœur de nos investigations et de construire de nouvelles approches de recherche qui remettent en cause les traditionnelles relations de pouvoir entre praticiens et chercheurs. Il s'agit donc pour nous d'encourager la transformation de l'institution éducative à partir du terrain dans une perspective montante plutôt que la traditionnelle imposition des choix éducatifs par le haut. De tels choix impliquent aussi de repenser la formation des enseignants: en effet, c'est bien à partir de la pratique que nous envisageons que nos enseignants stagiaires apprennent à réfléchir: à nous donc de les encourager à devenir autonomes et responsables, de les aider à se construire une identité professionnelle en partageant avec eux des savoirs qui leur permettent de théoriser leurs expériences.

Enfin, nous avons fait le choix de dépasser nos frontières nationales à la fois en invitant des chercheurs venant de dix pays différents (Etats-Unis, Colombie, Israël, Irlande, Japon, Pays Basque, Royaume-Uni, Allemagne, France, Suisse) et en choisissant d'organiser notre colloque dans deux villes européennes, Luxembourg et Strasbourg. Notre perspective est donc comparative dans le sens où nous pensons que si nous voulons mieux former les enseignants de demain, nous devons dépasser non seulement nos frontières nationales mais surtout nos frontières mentales: ce sont ces dernières qui souvent nous empêchent de remettre en question nos certitudes et surtout d'imaginer de nouvelles formes d'apprentissage, d'enseignement et de nouvelles approches de formation. Les regards croisés que nous apporteront les collègues chercheurs des quatre continents qui ont accepté de participer à ce colloque international nous ouvriront de nouveaux horizons.

Les publications du colloque paraîtront en 2009 sous forme de livre auprès des édi-

tions Peter Lang dans la collection *Kolloquium Fremdsprachenunterricht*; elles font partie du travail de recherche mené par le groupe de recherche LACETS au sein du LCMI de l'Université du Luxembourg.

5.4 Literaturverzeichnis

- Andersen, R.W. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley/London/Tokyo: Newbury House Publishers.
- Bickerton, D. (1999). How to acquire Language without positive Evidence: What Acquisitionists can learn from Creoles In M. Degraff (Ed.), *Language creation and language change* (pp.49-74). Cambridge: MIT Press.
- Calvet, L.-J. (1999). *La guerre des langues*. Paris: L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (2003). *La créolisation: théorie, applications, implications*. Paris: L'Harmattan.
- Cicurel, F. & Véronique, D. (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne nouvelle.
- Corne, C. (1995). Pour une évaluation de la contribution des langues mélanésiennes dans la formation du tayo In F. Angleviel (Ed.) *Parole, Communication et Symbole* (pp.167-203). Paris: L'Harmattan.
- Creese, A., Martin, P. & Hornberger, N.H. (2008). *Encyclopedia of Language and Education, Second Edition, Volume 9: Ecology of Language*. New York: Springer.
- Crowley, T. (2000). Simplicity, Complexity, Emblematicity and Grammatical Change. In J. Siegel (Ed.) *Processes of language contact: Case studies from Australia and the Pacific* (pp. 175-193). Montréal: Les éditions Fides.
- Drechsel, E. J. (1997). *Mobilian Jargon, Linguistic and Sociohistorical Aspects of a Native American Pidgin*. Oxford: Clarendon Press.
- Ehrhart, S., Benert, B., Hélot, C. & Young, A. (2008). *Penser le plurilinguisme autrement, Actes du Colloque International de Guebwiller*. Berne: Peter Lang.
- Ehrhart, S. & Mühlhäusler, P. (2007a). Pidgins and Creoles in the Context of Language Endangerment in the Pacific. In M. Krauss (Ed.) *Handbook of Vanishing Languages in the Pacific* (pp.118-143). Oxford: Oxford University Press.
- Ehrhart, S. (2007b). Frühes Fremdsprachenlernen aus der Sicht der Sprachökologie. In A. Kierepka, E. Klein, & R. Krüger (Hrsg). *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht – Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Ehrhart, S. (2007c). "Ich wollte le chien sein" - die Rolle des Code-switching beim Sprachenlernen und Unterrichten. In R. Franceschini & G. Ziegler *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch in der Grundschule* (pp. 45-54). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Ehrhart, S. (2006). Pidgins, Créoles et langues étrangères - un écart négociable dans le cadre de l'acquisition et de l'apprentissage des langues, Conférence du 22.1.2004 à l'IUFM de Strasbourg. In C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer & A. Young (Eds.). *Ecart de langues, écarts de cultures, A l'école de l'Autre*. Berne: Peter Lang.
- Ehrhart, S. (2005a). Die pazifische Überseeromania am Beispiel von Neukaledonien: Sprachökologische Darstellung des Französischen in einer komplexen Sprachkontaktsituation, Conférence présentée lors du Frankoromanistenkongress, Atelier: Sprachkontakt und Hybridisierung, Freiburg/Breisgau, In J. Erfurt (Ed.). *Transkulturalität und Hybridität. L'espace francophone als Grenzerfahrung des Sprechens und Schreibens; Vol. 5 de la Collection Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel*. Berne: Peter Lang.
- Ehrhart, S. (2005b). Créole, pidgin, jargon - une vue dynamique des phénomènes de contact de langues en milieu plurilingue – des exemples contre l'habitus monolingue, In C. Brohy & C. Le Pape Racine (Eds.). *Actes du 4ème Colloque International sur l'Acquisition d'une 3e langue et le plurilinguisme*. Fribourg.
- Ehrhart, S. (2004). L'alternance codique dans le cours de langue: le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. In A.M. Lorenzo, X.P. Rodríguez Yáñez & F. Ramallo (Eds.). *Proceedings of the Second International Symposium on Bilingualism: From family to school*. Vigo: Service of Publications of the University of Vigo.
- Ehrhart, S. (2003a). Externe Sprachpolitik des Französischen in Asien, im Indischen Ozean und im Pazifik. In G. Ernst, M.-D. Glessgen, C. Schmitt & W. Schweickard (Eds.) *Handbuch der Romanischen Sprachgeschichte/Histoire des langues romances* (pp.953- 960). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Ehrhart, S. (2003b). Forschungsprojekt Frühfranzösisch an der Universität des Saarlandes, *Zeitschrift für Angewandte Linguistik Heft 39*, pp.75-86.
- Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzman, M. E. (2006a). *Imagining Multilingual Schools – Languages in Education and Globalisation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, O. & Baker, C. (2006b). *Bilingual Education - An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Hélot, C., Hoffmann, E., Scheidhauer, M.-L. & Young, A. (2006) (Eds.). *Ecarts de langues, écarts de cultures, A l'école de l'Autre*. Berne: Peter Lang.
- Köpke, B. & Schmid, M.S. (2004) Language attrition: the next phase. In M.S. Schmid, B. Köpke, M. Keijze & L. Weilemar. (2004) (Eds.). *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues. Studies in Bilingualism 28*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Krefeld, T. (2003). Methodische Grundlagen der Strataforschung. In G. Ernst, M.-D. Glessgen, C. Schmitt & W. Schweickard (Eds.) *Handbuch der Romanischen Sprachgeschichte/Histoire des langues romances* (pp.555-567). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Lincoln, P.C. (1979). Dual-lingualism: Passive bilingualism in action, *Te Reo*, 22, pp.65-72.
- Mühlhäusler, P. (2003). *Language of environment-environment of language*. London: Battlebridge.
- Mufwene, S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (2006). *An Introduction to Bilingualism*. Hongkong: Blackwell Publishing.
- Timmenroth-Abend, D. (2007). *Akzeptanz und Motivation: Empirische Ansätze zur Erforschung des Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Véronique, D. (1994) (Ed.). *Créolisation et acquisition des langues*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.