

# Schulen und mehrsprachige Lebenswelten. Erfahrungen im Umgang mit (il)legitimen Sprachen

Kumulative Dissertation  
an der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern  
zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von  
**Irene Zingg**  
von Berg, TG

eingereicht bei  
Prof. Dr. **Heinzpeter Znoj**, Institut für Sozialanthropologie, Universität Bern  
und  
Prof. Dr. **Yvette Bürki**, Instituto de Lengua y Literaturas Hispánicas,  
Universität Bern

Originaldokument gespeichert auf dem Webserver der Universitätsbibliothek Bern.

Diese Lizenz gilt nicht für die Artikel V und VII.



Dieses Werk ist unter einem  
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5  
Schweiz Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/> oder schicken Sie einen Brief an  
Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

### Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz.  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/>

Sie dürfen:



dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen

Zu den folgenden Bedingungen:



**Namensnennung.** Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).



**Keine kommerzielle Nutzung.** Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



**Keine Bearbeitung.** Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/legalcode.de>

Die Fakultät hat diese Arbeit am 29. September 2023 auf Antrag der beiden Gutachtenden Prof. Dr. Heinzpeter Znoj und Prof. Dr. Yvette Bürki als Dissertation angenommen, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Auffassungen Stellung nehmen zu wollen.

## Danksagung

Dass diese kumulative Dissertation entstehen konnte, habe ich der Begleitung, Unterstützung, Motivation und Inspiration zahlreicher Menschen zu verdanken:

Alice, Aline, Anémone, Andrina, Andreas, Anne, Angela, Annemarie, Arthur, Asudenur, Barbara, Bitten, Bruno, Carla, Catalina, Chloé, Christoph, Claudia, Corinne, Cypri, Daniel, Dieter, Doris, Edina, Ekrem, Erez, Ervina, Eva, Evelyne, Fabienne, Gabriela, Génia, Gerry, Heinzpeter, Iris, Jelena, Jens, Jésabel, Judith, Katharina, Karin, Kathrin, Kenza, Lija, Luisa, Luzia, Maria de Lurdes, Luca, Luzi, Marco, Marianne, Marie-Louise, Marika, Marion, Markus, Martina, Mira, Nicole, Rahel, Renata, Renate, Saadet, Sabina, Saime, Sandra, Sarah, Simone's, Stefanie, Susana, Susanne, Swissni, Tania, Tatjana, Thomas, Tina, Tobias, Viola, Yudi und Yvette.

Bildung und Sozialanthropologie verlangen spezielle Zugänge. Mein Dank gilt zunächst einmal den SchülerInnen und Lehrpersonen, die mir ihr Vertrauen entgegengebracht haben und mit mir ihre Perspektiven auf Mehrsprachigkeit geteilt haben. Ihre Offenheit und Bereitschaft haben es erst ermöglicht, neue Erkenntnisse zu Mehrsprachigkeitsfragen in den Diskursen über die Sprache(n) in unserer Migrationsgesellschaft gewinnen zu können.

Von ganzem Herzen möchte ich meinem Erstgutachter Prof. Dr. Heinzepter Znoj danken, der mir über all die Jahre immer wieder die wichtigen Fragen gestellt und mir die Möglichkeit der kumulativen Dissertation aufgezeigt hat. Meiner Zweitgutachterin, Prof. Dr. Yvette Bürki, danke ich für die inspirierenden Anregungen, die über diese Qualifikationsarbeit hinausreichen. Den Wegbegleiterinnen des DoktorandInnenkolloquiums der Sozialanthropologie bedanke ich mich für den konstruktiven Austausch, der wesentlich dazu beigetragen hat, meine Sichtweisen immer wieder kritisch zu überdenken.

Inspirierende Impulse habe ich aus der Kommission «Anthropology and Education» der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft, der Initiative für Kultur- und Sozialwissenschaften sowie in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Material in der Analysewerkstatt an der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) erhalten.

Das Institut für Primarstufe der PHBern ist meinem Vorhaben mit grosser Wertschätzung begegnet und hat mich im letzten Jahr von den Alltagsgeschäften etwas entlastet. Der Aebli-Näf-Stiftung bedanke ich mich für den persönlichen Beitrag, der mir eine wertvolle Anerkennung ist.

Und was wäre ein Text ohne Lektorat? Mein aufrichtiger Dank gilt der geduldigen, stets unterstützenden Lektorin. Den GutachterInnen in den zahlreichen peer-review-Verfahren danke ich für die sorgsamsten Lektüren und konstruktiven Hinweise für die Überarbeitungen der Artikel.

## Übersicht über die eingereichten Dokumente

Das vorliegende Dokument umfasst folgende Bestandteile:

- A Schulen und mehrsprachige Lebenswelten.  
Erfahrungen im Umgang mit (il)legitimen Sprachen – eine Synopse
- B Liste der vorgelegten Aufsätze
- C Curriculum Vitae
- D Liste der Publikationen und Präsentationen

## Inhaltsverzeichnis Teil A Synopse

<b>1 Einleitung .....</b>	<b>2</b>
1.1 Mehrsprachigkeit und (il)legitime Sprachen .....	4
1.2 Die neue Superdiversität.....	5
1.3 Mehrsprachigkeit und ihr Paradoxon .....	6
1.4 Mehrsprachigkeit und «Dritter Raum» .....	7
1.5 Mehrsprachigkeit und das Konzept von Translanguaging .....	8
<b>2 Einordnung der sieben Fachpublikationen.....</b>	<b>9</b>
2.1 Machtkritische Perspektive von Mehrsprachigkeit .....	11
2.2 Superdiversity im urbanen Raum.....	12
2.3 (Il)legitime Sprachen im Diskurs der Mehrsprachigkeit.....	13
2.4 Mehrsprachigkeit und innovative Modelle .....	15
2.5 (Fremd-)Sprachen in der qualitativen Sozialforschung .....	16
2.6 Mehrsprachigkeit und Ambitionen <i>de luxe</i> .....	17
2.7 Translanguaging und Herkunftssprachen .....	18
<b>3 Anstelle einer Schlussbetrachtung - Praxis ethnografischen Forschens</b>	<b>21</b>
3.1 Sprache und soziale (Un-)Gerechtigkeit .....	22
3.2 «Wir dürfen nicht sichtbar sein» .....	23
<b>Bibliografie .....</b>	<b>25</b>

## Erklärung zur Dissertation

## **A Schulen und mehrsprachige Lebenswelten.**

### **Erfahrungen im Umgang mit (il)legitimen Sprachen – eine Synopse**

#### **1. Einleitung**

«Französisch spreche ich in der Schule, Arabisch spreche ich in der arabischen Schule, Montenegrinisch ist meine Muttersprache, Deutsch spreche ich in der Schule und mit meiner Mutter, Englisch lerne ich mit meinen Kollegen». Diese sprachliche Selbsteinschätzung hat ein 10-jähriger Schüler während der Projektwoche in einem urbanen, von Transnationalität geprägten Aussenquartier, geäußert (vgl. Aufsatz VII). Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit beinhaltet immer häufiger Sprachen wie Albanisch, Bosnisch, Chinesisch, Paschtu, Portugiesisch oder aber Tigrinya und Türkisch; Sprachkompetenzen, die vom Bildungssystem weder wahrgenommen, geschweige denn als Ressource berücksichtigt werden. Die Bedeutung von aufstrebenden bilingualen Schulmodellen ist in der Bildungslandschaft längst allgemein erkannt worden. Parlieren Kinder und Jugendliche in den Schulen in prestigeträchtigen Sprachen wie Deutsch, Französisch und/oder Englisch werden bereits geringe sprachliche Äusserungen aufs Höchste gelobt und das unabhängig von den tatsächlichen sprachlichen Kompetenzen. Die unterschiedlichen Wertigkeiten der Mehrsprachigkeit in von Transnationalität geprägten Bildungsräumen scheint ein schwer erklärbares Phänomen zu sein. (Forschungstagebuch, 16. März 2022)

«Es hiess: auf dem Schulgelände wird nur Deutsch gesprochen. Alles andere war schlecht. Ich profitierte nie davon, dass ich mehrsprachig aufwuchs. Ich bewunderte Kinder, die Französisch und Deutsch sprachen, weil man sie «bilingue» nannte, Ich merkte gar nicht, dass ich ja auch zweisprachig war». Mit diesen Worten kommentiert die mehrsprachige Studentin AK im Frühlingssemester 2022 ihr Sprachenportrait im Modul Mehrsprachigkeit an der pädagogischen Hochschule Bern: die unterschiedlichen Wertungen von Sprachen werden von SchülerInnen verinnerlicht und die eigene Kompetenz kaum bemerkt.

Der Sprachwissenschaftler Georges Lüdi beschreibt die Umstände der Sprachhierarchien als eine beunruhigende Situation im Bildungssystem. Unser Panel an der VALS-Konferenz in Brugg (AG) wurde von ihm moderiert. Saime, Lehrperson für Albanisch, ist Mitreferentin zu Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und ausserschulischen Umfeld, im Panel zu transversalen Schreib- und Textkompetenzen.

Die Präsenz einer ausländischen Lehrperson löste sowohl positive als auch irritierende Reaktionen aus, machte die herrschenden Ausschlussmechanismen auf verschiedenen Ebenen sichtbar: Saime war alleinige Repräsentantin der Gruppe der HSK-Lehrpersonen, zudem Expertin, die sich im Alltag nicht nur in weiteren Sprachen, sondern auch in anderen Schriftbildern durch den Alltag einer superdiversen Gesellschaft bewegt. Es entbehrte nicht der Komik, als Lüdi in die Runde der Anwesenden fragte, was zu tun sei, damit Sprachen mit wenig Prestige sichtbarer würden. (Feldnotizen, 25. Januar 2019)

Impulsveranstaltung in der Mediathek am Helvetiaplatz, Bern. Im Einladungstext steht, dass eine sozial gerechtere und sprachfreundliche(re) Schule, die das vorhandene Potenzial aller Sprachen berücksichtigt, uns alle angeht; Referat «Mehrsprachigkeit und soziale (Un-)Gerechtigkeit». Das Ziel scheint hier für einmal erfüllt, die HSK-Lehrpersonen<sup>1</sup> sind für einmal nicht nur unter sich: zu den knapp fünfzig Teilnehmenden gehören Studierende und Forschende der pädagogischen Hochschule und der Soziolinguistik der Universität Bern ebenso wie Lehrpersonen und vereinzelte ExpertInnen aus anderen Kantonen. Die heterogene Gruppe kommt in einen regen Austausch. Auffallend ist, dass die PH-Zugehörigen der monolingualen Gruppen angehören<sup>2</sup>, während die Teilnehmenden der Universität mehrsprachig und auffallend divers sind<sup>3</sup>. Wie kommt es zu diesen unterschiedlichen Zugehörigkeiten an den beiden Hochschultypen und was sagt dies über die entsprechenden Institutionen aus? Und vor allem, welche Auswirkungen hat dies auf das Bildungssystem, in dem ich mich in verschiedenen Rollen bewege? (Feldnotizen, 11. Mai 2022)

«What the hell is going on here?» (Geertz 1973). Was ist hier eigentlich los? Warum interessieren mich diese verschiedenen Wertigkeiten von Mehrsprachigkeit(en)? Zahlreich sind die Episoden aus meinen Feldnotizen als Forschende und Lehrende an der pädagogischen Hochschule Bern (PHBern), sie bilden die Ausgangslage der kumulativen Dissertation «Schulen und mehrsprachige Lebenswelten. Erfahrungen im Umgang

---

<sup>1</sup> Die Abkürzung HSK steht für Heimatliche Sprache und Kultur. Heute wird für den Unterricht in den Erstsprachen vermehrt HSU verwendet, für Heimatsprachunterricht.

<sup>2</sup> Laut dem Bildungsbericht ist der Anteil ausländischer Studierender an pädagogischen Hochschulen mit rund 5% sehr tief. Diese Studierenden haben eine ausländische Nationalität und gehören zu den sogenannten «BildungsinländerInnen», weil sie ihre Studienberechtigung in der Schweiz erworben haben (SKBF 2023: 315).

<sup>3</sup> Folgender Hinweis steht in einer Stellenausschreibung der Universität Bern, Frühjahr 2023: «The University of Bern values diversity and welcomes all applications – regardless of gender, nationality, ethnic and social origin, religion, disability, age and social orientation. The University of Bern strives to strengthen the gender balance and diversity of the staff in all working areas and at all scientific levels, and these are strongly encouraged to apply». Dieser explizite Hinweis auf Vielfalt hebt sich gegenüber der pädagogischen Hochschule Bern ab.

mit (il)legitimen Sprachen». Die vorliegende Synopse setzt die Rolle der Sprache bei der Konstruktion von sozialen Unterschieden und Ungleichheiten in einen übergeordneten Kontext, mit dem Ziel die Bedeutungsstrukturen der Sprachordnungen aufzudecken und zu verstehen.

Die Synopse gliedert sich wie folgt: Zur Kontextualisierung der ethnografischen Beobachtungen von (il)legitimen Sprachen im Bildungsbereich folgt in einem ersten Schritt der Diskurs von und mit Bourdieu (Bourdieu 1982) zur Verortung von Mehrsprachigkeit(en). Ein kleiner Exkurs zum Sammelbegriff der Superdiversität (Vertovec 2007; Blommaert und Rampton 2015) ergänzt diesen übergeordneten Rahmen. Vor dem Hintergrund der unterschiedlich gedeuteten – lebensweltlichen und fremdsprachlichen – Mehrsprachigkeiten wird in einem zweiten Schritt auf das Paradoxon von unterschiedlichen Mehrsprachigkeiten hingewiesen. Die sich dabei eröffnende Problemstellung wird verknüpft mit dem Konzept des «Dritten Raumes» (Bhabha 1994), das ein Denkmuster für die sprachliche Hybridität anbietet. Der Ansatz von *Translanguaging* (García und Li 2014) ist ein weiterer Anknüpfungspunkt zu legitimen und illegitimen Sprachen. Im zweiten Teil folgt die systematische Einordnung der sieben, für die vorliegende Synopse ausgewählten Fachpublikationen. Dabei werden sie in einen Entstehungskontext gestellt sowie inhaltlich diskutiert und – falls erforderlich– die Eigenleistung ausgewiesen und auf die Veröffentlichungsrechte hingewiesen. Der dritte Teil schließt anstelle einer Schlussbetrachtung mit Gedanken über die Praxis des ethnografischen Forschens.

### **1.1 Mehrsprachigkeit und (il)legitime Sprachen**

Der Diskurs um Mehrsprachigkeit lässt sich weiter differenzieren, indem zwischen gesellschaftlichem Ansehen und ökonomischen Mehrwert einer Sprache unterschieden wird (Grosjean 1985). Einerseits gibt eine erwünschte, institutionelle, wirtschaftlich profitable, elitäre und legitime Mehrsprachigkeit, die sich oft an einem monolingualen Ideal der Mehrheitsgesellschaft orientiert. Zum anderen gibt es eine als defizitär, problematisch und hinderlich eingestufte, illegitime Mehrsprachigkeit, bei der sich verschiedene Sprachen vermischen, keine Sprache richtig gesprochen wird, das Sprechen bestimmter sozial wenig anerkannter und wirtschaftlich gering profitabler Sprachen als Anzeichen verfehlter und verweigerter Integration, Rückständigkeit und als Grund für gesellschaftliche Probleme angesehen wird. Zudem stellen laut Bourdieu (2012) legitime Sprachkompetenzen ein entscheidendes Selektionskriterium im Bildungssystem dar. Bourdieu (ebd.) plädiert für die Aufdeckung der verborgenen Mechanismen der Macht:

In der Tat ist der Erfolg beim Philosophiestudium ganz eng mit der Fähigkeit zur Beherrschung der Schulsprache verknüpft, die nur für Kinder der gebildeten Klassen Muttersprache ist. Von allen kulturellen Hindernissen sind die, die mit der im familialen Milieu gesprochenen Sprache zusammenhängen, gewiss die gravierendsten und tückischsten. Das gilt vor allem für die ersten Schuljahre, wo das Verständnis und die Beherrschung der Sprache den Hauptansatzpunkt für das Urteil der Lehrer bilden. Aber der Einfluss des sprachlichen Ursprungsmilieus lässt in seiner Wirkung niemals nach. Denn zum einen werden auf allen Stufen der schulischen Laufbahn, und, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, in allen universitären Laufbahnen, selbst den wissenschaftlichsten, der Reichtum, die Differenziertheit und der Stil des Ausdrucks implizit oder explizit, bewusst oder unbewusst in Rechnung gestellt. (...) Der bedeutendste und im Zusammenhang mit der Schule wirksamste Teil des kulturellen Erbes, die zweckfreie Bildung und die Sprache, wird auf osmotische Weise übertragen, ohne jedes methodische Bemühen und jede manifeste Einwirkung. Und gerade das trägt dazu bei, die Angehörigen der gebildeten Klassen in ihrer Überzeugung zu bestärken, dass sie diese Kenntnisse, diese Fähigkeiten und diese Einstellungen, die ihnen nie als das Resultat von Lehrprozessen erscheinen, nur ihrer Begabung zu verdanken haben. (Bourdieu 2012: 30f)

Bildungssysteme tragen dazu bei, Gesellschaften zu hierarchisieren und Ungleichheiten zu legitimieren und stellen nur vermeintlich ein chancengerechteres System bereit (Bourdieu 1992; Bourdieu und Passeron 1971).

## **1.2 Die neue Superdiversität**

Es gibt eine lange Tradition, Orte als hybrid, multikulturell, exotisch oder kosmopolitisch zu bezeichnen, sie alle sind sprachliche Beispiele für die vernakuläre Globalisierung im Sinne von Appadurai (1996). Die postmigrantischen, transnationalisierten Gesellschaften sind mehrsprachig(er) geworden und müssen im Einzelnen betrachtet werden, um ihre Komplexität verstehen zu können. Ludger Pries hat diesen Prozess als Herausbildung transnationaler, sozialer Räume bezeichnet (1996: 460). Die damit verbundene Heterogenisierung der Bevölkerung wird mit dem Sammelbegriff der Superdiversität (Superdiversity) bezeichnet (Vertovec 2022). Steven Vertovec (2007: 1049) verweist auf die mehrdimensionalen Prozesse des Konzepts der Superdiversität. Am Beispiel des Vereinigten Königreichs zeigt der Migrationsforscher auf, welche Faktoren dabei zu berücksichtigen sind: Herkunftsland (mit Untergruppenmerkmalen wie z.B. Sprache), Migrationswege, Rechtsstatus, Bildungshintergrund, Zugang zu Beschäftigung,

Standort, Transnationalismus. Weiter moniert Vertovec (ebd.), dass es neue Wege brauche, um die Vielzahl von Wechselwirkungen zu verstehen. Aus Sicht des Soziolinguisten Jan Blommaert (2013: 6) wird der Sprache als Instrument eine privilegierte Rolle zugeschrieben.

Die zunehmende Komplexität und «radical diversification» (Arnaut et al. 2015: 1) liegt in der Mehrdimensionalität ihrer Kontexte begründet: Neben der Arbeits- und Flucht-migration kann auch eine binationale Familie oder die Zuwanderung Hochqualifizierter zu einem mehrsprachigen Repertoire eines Kindes führen (vgl. Aufsatz VI). Solche gesellschaftlichen Umwälzungen manifestieren sich in der Schweizer Bevölkerung. Laut Erhebungen des Bundesamts für Statistik (BFS 2021) verwenden zwei Drittel (68%) mit ihren Angehörigen, bei der Arbeit oder beim Fernsehen oder Internetsurfen mindestens einmal pro Woche mehr als eine Sprache; 38% benutzen zwei Sprachen, ein Viertel (26%) drei oder mehr Sprachen. Kinder bringen ihre Erst- und Familiensprache(n) in die Schule. Je nach Ort und Quartier können die Zusammensetzungen der Klassen sprachlich stark variieren (vgl. Aufsätze III und VII).

### **1.3 Mehrsprachigkeit und ihr Paradoxon**

Im Kontext der Forschung über Mehrsprachigkeit(en) und Bildung zeichnen sich zwei Formen der individuellen Sprachaneignung ab: Als lebensweltliche Mehrsprachigkeit betrachtet Ingrid Gogolin (2010: 544) «eine durch alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache gekennzeichnete Lebenslage [...]. Diese unterscheidet sich zumindest graduell von «fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit», sowohl im Hinblick auf Sprachaneignung als auch im Hinblick auf den Sprachgebrauch». Diese Sprachaneignungsform der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit geschieht weitgehend ungesteuert, ist häufig im Kontext von Migration anzutreffen, wenn Kinder in der Familie die Sprache(n) der Herkunft der Eltern(teile) erwerben. Die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit wird dagegen (überwiegend) gesteuert, also durch Unterricht angeeignet, meist bei Kindern aus einsprachigen Elternhäusern. Im Verlauf einer Bildungskarriere können sich Mischformen aus lebensweltlicher und fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit entwickeln: Kinder eignen sich die Herkunftssprache(n) ihrer Familie lebensweltlich an, erhalten zusätzlich fremdsprachlichen Unterricht. Lebensweltliche und fremdsprachliche Mehrsprachigkeit können gesellschaftlich ein unterschiedliches Ansehen haben. Während fremdsprachliche Mehrsprachigkeit prestigeträchtig ist und gesellschaftlich als erstrebenswert angesehen wird, das gilt beispielsweise für die vier Landessprachen oder das Englische, fällt die Bewertung für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit oft weniger positiv aus; sie

sei problembelastet, ein Defizit oder berge gar Risiken. Trotz der zunehmenden lebensweltlichen Mehrsprachigkeit verharrt im Bildungswesen ein einsprachiges Selbstverständnis, das sich seit der Bildung von Nationalstaaten durchgesetzt hat (Gogolin 1994). Die von der Gesellschaft ausgehenden Normalitätserwartungen erfüllen die durch Sprachen der Migration mehrsprachig gewordenen Kinder nicht.

#### **1.4 Mehrsprachigkeit und «Dritter Raum»**

Homi Bhabhas Theorie (1994) zufolge entsteht beim Zusammentreffen von (Sprach-)Kulturen ein sogenannter «Third Space», er steht für eine Zone, einen Austragungsort und die Möglichkeit, kulturelle Differenzen hervorzubringen. Durch die gegenseitige Beeinflussung im «Dritten Raum» werden bestimmte kulturelle Aspekte angenommen, verändert oder ignoriert, alternative Denkweisen werden möglich und nötig. In diesen Zwischenräumen können sich die ursprünglichen Machtgefälle auflösen. Diese Betrachtungsweise des Da-Zwischens könnte für die Sprachen der Migration herangezogen werden, so dass diese vermeintlich «illegitimen» Sprachen einen anderen als den ihnen zugewiesenen Platz und Anerkennung erhalten würden, analog den «legitimen» Landes- oder Fremdsprachen. Das Aufeinandertreffen der sprachlichen Räume eröffnet neue Diskurse, gerade in Bezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit oder der Herkunftssprachen.

Sprachliche Hybridität und polykulturelle Selbstverständnisse bilden die Antithese zu Konzepten von sprachlicher und interethnischer Grenzziehung sowie einem essentialistischen Sprach- und Kulturbegriff. Sprachliche Hybridität stellt einen wertneutral gedachten Oberbegriff von unterschiedlichen Formen der sprachlichen Vermischung dar. Insbesondere in den postkolonialen Diskursen der vergangenen Jahrzehnte gewann der Begriff Hybridität mit seinem prominenten Vertreter Homi K. Bhabha eine zunehmende Bedeutung. Für Bhabha lässt der Prozess der kulturellen Hybridität etwas anderes entstehen, etwas Neues und nicht Wiedererkennbares, einen neuen Bereich der Auseinandersetzung mit Bedeutung und Repräsentation.

It is that Third Space, though unrepresentable in itself, which constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity; that even the same signs can be appropriated, translated, rehistoricized and read anew. Bhabha, Homi K. (1994: 37)

Um Sprachideologien der Nationalstaaten (ein- und mehrsprachige) zu widerstehen und sie zu entkräften, kann der Weg zur Öffnung sogenannter «Third Spaces» führen,

um so die tiefgreifende Hyperdiversität von Gruppen und ihren SprecherInnen im Einklang mit demokratischen Werten und Menschenrechten zu ermöglichen.

### **1.5 Mehrsprachigkeit und das Konzept von Translanguaging**

Im Umfeld von zunehmenden Mobilitäten kommt es zu neuen Begrifflichkeiten. Alastair Pennycook (2021: 201) zeichnet diese Bewegungen nach, beginnt bei «superdiversity» (Vertovec 2007; Blommaert 2013), um die zunehmende Intensität der Diversität abzubilden. Terminologien wie «translingual practice» (Canagaraja 2013), «polylingual languaging» (Jørgensen 2008), «metrolingualism» (Pennycook 2021) oder «translanguaging» (García 2009; Creese & Blackledge 2018) werden eingeführt, um von den bisherigen Vorstellungen der Zwei- und Mehrsprachigkeit wegzukommen. Garcías Beschreibung, dass Mehrsprachigkeit nicht die Summe mehrerer, separater Sprachen sei, sondern «multiple discursive practices» im Sinne eines Translanguaging erscheint mir sinnvoll, die vorherrschende monolingualistische Norm zu hinterfragen und den ethnografischen Blick für die vielgestalteten sprachlichen, multilingualen und multimodalen Praktiken zu sensibilisieren (García 2009: 44–51). García und Li (2014: 36) umfassen den «umbrella term» des Translanguaging als «the fluid language practice of speakers». Mehrsprachigkeit wird aus der Sicht der Sprechenden und von ihrer konkreten Sprechpraxis her, dem «languaging continuum», betrachtet und nicht von der Sprache und ihren normativen Sprachstandards aus. Im Kontext von Lehr- und Lernsituationen bedeutet dieser Perspektivenwechsel eine flexible Nutzung sprachlicher Ressourcen durch mehrsprachige SprecherInnen und dieses neue Konzept kann als Aufwertung von Migrationssprachen gesehen werden. Für die linguistische Forschung ist damit eine Neuausrichtung der Untersuchung komplexer sprachlicher Repertoires verbunden. Weil der aufstrebende Begriff des Translanguaging das Konzept von Sprache als solches in Frage stellt, wird er auch kritisiert. Peter Auer (2022: 127), Befürworter des Perspektivwechsels, argumentiert, dass auch die üblichen Praktiken wie Codeswitching und Codemixing die Existenz unterschiedlicher Sprachen voraussetzen, welche als soziale Realitäten von den SprecherInnen konstruiert werden. Die Existenz solcher habituellen Mischungen stelle aber nicht das Konzept der Sprache an und für sich in Frage, sondern führen schlicht zu neuen Codes.

Otheguy et al. (2015: 297) reagieren auf die Begriffs-Kritik, indem sie den Aspekt einer Sprache als soziales Konstrukt betonen: «To repeat, translanguaging refers to using one's ideolect, that is, one's linguistic repertoire, without regard for socially and politically defined language label or boundaries». Als solches trägt «translanguaging» im

Bereich der «educational sociolinguistics» zur Agenda der sozialen Gerechtigkeit bei es verbindet alternative Bedeutungen mit gesellschaftlichen Transformationen. Trotz Kontroversen bietet das Translanguaging-Konzept die Möglichkeit, die monolingui-stische Perspektive aufzubrechen, indem es primär den Sprachgebrauch und nicht das Erlernen und Verwenden geschlossener Sprachsysteme in seinen Fokus stellt. Sprache wird als sozialer und plurilingualer Prozess mit fließenden Grenzen betrachtet, zu der unterschiedliche Sprachen gehören. Die einseitige Assimilation an die Unterrichts- und/oder Fremdsprachen steht nicht mehr allein im Vordergrund, sondern Minderheiten- und Migrationssprachen werden ebenso berücksichtigt. Das Paradoxon mit den obligatorischen und erwünschten Fremdsprachen (und bilingualen Schulen) und den marginalisierten Migrationssprachen wird entlarvt.

## **2. Einordnung der sieben Fachpublikationen**

Die für die kumulative Dissertation vorgeschlagenen Publikationen sind ausgewählte Produkte meiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung und Reflexion in den Forschungsfeldern Sprache und Machthierarchien, Sprache und soziale (Un-)Gerechtigkeit, Sprache und (Super-)Diversität sowie qualitative Sozialforschung in einem mehrsprachigen Umfeld. Eng mit diesen Forschungsfeldern verbunden sind meine Lehrtätigkeiten an der pädagogischen Hochschule Bern, zuerst in der Weiterbildung von Lehrpersonen und seit drei Jahren in der Grundausbildung von Lehrpersonen am Institut Primarstufe (vgl. CV in Teil C). Das Feld der Bildung, in dem ich mich als Forschende und Lehrende an einer pädagogischen Hochschule bewege, ist hoch normativ. Aus der Tatsache, Angestellte in einer Bildungsinstitution zu sein, resultieren anspruchsvolle Abhängigkeiten und Beziehungen: als Teil einer Institution und somit des Systems untersuche ich in der Rolle der Sozialanthropologin Forschungs- und Machtbeziehungen und bin gleichzeitig darin als Lernende und Lehrende in Peer-Beziehungen verstrickt. Solche Spannungsverhältnisse und Zuschreibungen haben meinen Fokus auf die formale Bildung geschärft und ich bin überzeugt, dass gerade die (Bildungs-)Anthropologie eine kontinuierliche kritische Debatte in diesem von Normierungen geprägten (Aus-)Bildungsfeld beitragen kann (vgl. Tosič 2022).

Vor dem Hintergrund der aufgespannten Themenfelder, werden die sieben ausgewählten Artikel in diesen Rahmen kontextualisiert. Dabei ordne ich die allesamt peer-reviewten Fachartikel den übergeordneten Themenfeldern zu und diskutiere sie. In den drei in Co-Autorinnenschaft entstandenen Publikationen wird dargelegt, wie diese entstanden und welches meine Anteile sind. Für den in Portugiesisch abgefassten Artikel

erfolgt eine Zusammenfassung auf Deutsch. Wie sich diese sieben Fachartikel in meine Publikationstätigkeit einreihen, wird in Teil D, Liste der Publikationen und Präsentationen, ersichtlich.

### 2.1 Machkritische Perspektive von Mehrsprachigkeit

- I **Zingg, Irène** 2019: Sprache – Macht – Schule. Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. *Tsantsa, Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft* 24: 58–66.  
<https://journal-sa.ch/article/view/6904/9800>

### 2.2 Superdiversity im urbanen Raum

- II **Zingg, Irène** 2020: Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schriften – écritures – scritti – shkrime – pisma – ПИСМА – шрифты – الكتابة. *Bulletin suisse de linguistique appliquée. Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz VALS/ Association suisse de linguistique appliquée ASLA*: 243–258.  
[https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user\\_upload/Journal/BAT\\_Def\\_lulu\\_reduit.pdf](https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user_upload/Journal/BAT_Def_lulu_reduit.pdf)

### 2.3 (Il)legitime Sprachen im Diskurs der Mehrsprachigkeit

- III **Zingg, Irène** e Maria de Lurdes Gonçalves 2022: Línguas (i)legítimas ou «o que falar quer dizer»: o caso da Suíça. *Sisyphus, Journal of Education* 10 (3): 265–293.  
<https://doi.org/10.25749/sis.27255>

### 2.4 Mehrsprachigkeit und innovative Modelle

- IV **Zingg, Irène** 2023: Positionspapier für einen integrierten Herkunftssprachenunterricht: Impulse für innovative Modelle sprachlicher Bildung. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning* 1: 52–56.  
<https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.272>

### 2.5 (Fremd-) Sprachen in der qualitativen Sozialforschung

- V **Zingg, Irène** und Jésabel Robin 2023 (angenommen, im Lektorat): (Fremd-)Sprache als Positionierung. Wenn die Sprache des Interviews Forschungshaltungen in Frage stellt. In: Bading, Cornelia, Kerstin Kazzazi und Jeannine Wintzer (Hg.): (Fremd-)Sprache und Qualitative Sozialforschung: Forschungsstrategien in interkulturellen Kontexten. Heidelberg: Springer Spektrum.

### 2.6 Mehrsprachigkeit und Ambitionen *de luxe*

- VI **Zingg, Irène** und Jésabel Robin 2023 (in print): «Il ne faut pas trop tarder...». Wie sehen Eltern ihre Rolle und die der Schule bei der Vermittlung der Sprache(n) an ihre Kinder? *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachendidaktik*.  
<https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3662/>

### 2.7 Translanguaging und Herkunftssprachen

- VII **Zingg, Irène** 2024 (eingereicht): Beyond Marginalised Multilingualism: What Perspectives does the Concept of Translanguaging offer for the Heritage Languages? In: Krompák, Edina, Elena Makarova and Stephan Meyer (eds.):

*Beyond Multilingualism – Translanguaging in Education. Translanguaging in Theory and Practice.* London: Multilingual Matters.

## 2.1 Machtkritische Perspektive von Mehrsprachigkeit

Zingg, Irène 2019: Sprache – Macht – Schule. Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. In: *Tsantsa, Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft* 24: 58–66.  
<https://journal-sa.ch/article/view/6904>

Entstehungskontext: Diese Publikation ist Produkt meiner Auseinandersetzung mit machtkritischen Einflüssen auf die Mehrsprachigkeit, insbesondere im Bildungswesen in der Schweiz im Vergleich zu anderen Ländern in Europa und Kanada. Der damalige Ausgangspunkt basierte auf den dekolonialen Prozessen an Schweizer (Hoch-)Schulen und Kulturinstitutionen und war für mich Anlass, die sprachlichen Hierarchien an Schulen in der Schweiz zu erforschen. Mit dieser Vertiefung verfolgte ich die Debatten in den umliegenden Ländern, insbesondere in Frankreich mit den Arbeiten von Blanchet (2016/2019; Blanchet und Coma 2018) und in Österreich (Dirim 2017; Dirim und Khakpour 2018) und stellte fest, dass der von mir diskutierte Begriff des Linguizismus damals in der Schweiz noch kaum bekannt war. Das Konzept des Linguizismus, auf Französisch *glottophobie*, erfordert soziolinguistische und interdisziplinäre Kriterien, um ihn im Studienfeld der Diskriminierung aufzunehmen. Anhand der gesammelten Fallstudien konnten die sozialen Praktiken analysiert und glottophobe Diskriminierungen identifiziert werden. Mit dem vor vier Jahren weitestgehend fehlenden Begriff des Linguizismus – dem Rassismus gegenüber Sprachen und Akzenten – wurde dessen Existenz in der schweizerischen Gesellschaft verharmlost. Inzwischen hat sich das Konzept verbreitet und eine breitere Rezeption ist zu beobachten (vgl. Interbiblio<sup>4</sup>).

Inhalt: Der Artikel behandelt Sprachhierarchien vor dem Hintergrund schulischer Mehrsprachigkeit(en) in der Schweiz, konkretisiert mit Fallbeispielen. Dieser empirische Beitrag basiert auf Interviews mit diversen Akteursgruppen aus dem Bereich bernischer Schulen und der Analyse von Dokumenten. Dabei definierte ich Sprachhierarchien im schulischen Bereich als koloniale Klassifizierung, die Machtverhältnisse spiegelten und Ungleichheiten reproduzierten. Unter Bezug von zwei Fallbeispielen von Schülerinnen (aus Sri Lanka bzw. Serbien) skizziert der Beitrag Mängel im und dekoloniale Sichtweisen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit(en) in Schulen. Das Ziel der Publikation war

---

<sup>4</sup> Interbiblio ist das Kompetenzzentrum für interkulturelle Bibliotheksarbeit. Im monatlich erscheinenden Newsletter widmete sich die Sonderausgabe 11/2022 dem Linguizismus: <https://mail-chi.mp/b77370bdae37/newsletter-n-112022-sonderausgabe>

es, die sprachlichen Asymmetrien an Schweizer Schulen in einer offiziell viersprachigen und zunehmend von transnationaler Migration geprägten Gesellschaft zu fokussieren und auf die sich verändernden Sprachpolitiken im schweizerischen Bildungswesen zu übertragen. Die mehrsprachigen Kompetenzen vieler SchülerInnen bedeuten nach wie vor ein Hindernis in der monolingual geprägten Schule in der Schweiz. Diese ausgrenzende und ethnozentrische Sprachenpolitik ist häufig mit exkludierenden Stigmatisierungen oder rassistischen Diskriminierungen verbunden. In dieser Auseinandersetzung habe ich skizziert, wie strukturelle Anpassungen in der Schweizer Bildungspolitik aussehen könnten, um die Stärken und nicht die Schwächen der mehrsprachigen Kompetenzen der SchülerInnen in den Blick zu rücken.

Ausweis der Eigenleistung: Der Artikel in der Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Ethnologie, *Tsantsa*, erschienen und ist auf den Call zur Dekolonisation der Hochschulen in der Schweiz entstanden. Er ist in Eigenregie verfasst.

## 2.2. Superdiversity im urbanen Raum

Zingg, Irène 2020: Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schriften – écritures – scritti – shkrime – pisma – ПИСМА – шрифты – الكتابة. *Bulletin suisse de linguistique appliquée. Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz VALS/ Association suisse de linguistique appliquée ASLA*: 243–258.  
[https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user\\_upload/Journal/BAT\\_Def\\_lulu\\_reduit.pdf](https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user_upload/Journal/BAT_Def_lulu_reduit.pdf)

Entstehungskontext: Der Beitrag ist Teil des *Bulletin suisse de linguistique appliquée* der Vereinigung für angewandte Linguistik der Schweiz zur Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und ausserschulischen Umfeld. Ein partizipativer Ansatz liegt dem Artikel mit dem forschungsbasierten Entwicklungsprojekt zur pädagogischen Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen für heimatliche Sprache und Kultur (HSK) und Klassenlehrpersonen zugrunde (Altrichter et al. 2018). Die Forschung soll mit den Fachpersonen und weniger über sie durchgeführt werden. Diese Konstellation regt das Denken auf beiden Seiten an, wie die Aussagen der am Projekt beteiligten Lehrpersonen bestätigen. Auf der Basis der darauf zurückgehenden entwicklungsba-sierten Forschungsprojekte erfolgten weitere Genres der Repräsentation als die der vorliegenden Texte: ein Kurzfilm und ein IdeenSet mit digitalen und analogen Unterrichtsmaterialien (vgl. Teil D Liste der Publikationen und Präsentationen). Diese Mitwirkung von nicht-akademischen AkteurInnen des erforschten Feldes lässt sich der kollaborativen und partizipativen Ethnografie zuordnen.

Inhalt: Die Zielsetzung der Publikation war es, mit einer ganzheitlichen Vision eines mehrsprachigen Repertoires die übliche Fremdsprachendidaktik zu erweitern. Mit den AkteurInnen der mehrsprachig zusammengesetzten Tandems konnten durch die konkreten Unterrichtsformen und der bisher kaum genutzten Kooperationen auf die divergierenden Unterrichtsstrukturen hingewiesen werden. Denn bis auf wenige Ausnahmen finden in den meisten Kantonen der Schweiz die Angebote an Erstsprachunterricht ausserhalb des regulären Stundenplans statt. Mit dem Beitrag, sowohl an der Tagung als auch im Sammelband, konnte das Spannungsfeld zwischen der privilegierten und erwünschten Zweisprachigkeit und der migrationsbedingten, unvorgesehenen Mehrsprachigkeit(en) thematisiert werden: Der HSK-Unterricht kann eine erweiterte Schlüssel-funktion für die Sichtbarkeit der existierenden Vielsprachigkeit im Schweizer Schulsystem übernehmen. Doch noch funktioniert der HSK-Unterricht bis auf wenige Ausnahmen als Parallelsystem und darf keine qualifizierende Funktion übernehmen. Migrationssprachen bleiben im regulären Unterricht wenig beachtet und werden in der Bildungsselektion nicht berücksichtigt. Entsprechend werden – bewusst oder unbewusst – die Mechanismen zwischen relevanten und irrelevanten Sprachen zementiert und implizite und explizite Sprachhierarchien konstruiert. Diese diskriminierende Sprachpolitik mit ihren ungeschriebenen sprachlichen Regeln wird von Lernenden verinnerlicht.

Der Fachartikel präsentiert ein didaktisches Format zur Integration und Förderung des herkunftssprachlichen Unterrichts in die Regelstruktur in der Deutschschweiz. Das Projekt «Mehr Sprache(n) für alle» zielt darauf ab, SchülerInnen sowie Lehrpersonen für das Potenzial der Mehrsprachigkeit im Rahmen der regulären Schulstrukturen zu sensibilisieren. Dazu wurden 20 Unterrichtseinheiten von 5 Tandems (HSK- und Klassenlehrperson) mit Deutsch als Unterrichtssprache sowie Albanisch, Arabisch, Italienisch, Russisch oder Serbisch entwickelt und getestet. Im Beitrag wird sowohl die Arbeit der Tandems als auch der Prozess der Aktionsforschung dargestellt.

Ausweis der Eigenleistung: Dieser Beitrag ist eine Eigenleistung.

### **2.3 (II)legitime Sprachen im Diskurs der Mehrsprachigkeit**

Zingg, Irène e Maria de Lurdes Gonçalves 2022: Línguas (i)legítimas ou «o que falar quer dizer»: o caso da Suíça. *Sisyphus, Journal of Education* 10 (3): 265–293.  
<https://doi.org/10.25749/sis.27255>

Zusammenfassung auf Deutsch: In einer globalen und transnationalisierten Gesellschaft sind die SchülerInnen zunehmend multikulturell und mehrsprachig. Die Schweiz ist per Konstitution viersprachig und stark durch Migration geprägt, so dass viele Migrationssprachen Teil der Bildungslandschaft sind. Diese grosse sprachliche Heterogenität scheint jedoch im regulären Bildungssystem noch nicht die entsprechende Sichtbarkeit zu erlangen. In diesem Zusammenhang hilft das Konzept der «legitimen Sprache» (Bourdieu 1982), das Phänomen einer «illegitimen Spracherfahrung» zu verstehen, wie es beispielsweise in der «Zeit der versteckten Kinder» (Frigerio 2014) beschrieben wird.

Entstehungskontext: Diese Publikation basiert auf zwei forschungsbasierten Entwicklungsprojekten, die vom Bundesamt für Kultur finanziert wurden. Beide Forschungen wurden im Sommer 2019 an einer internationalen Konferenz in Lissabon, Portugal, vorgestellt und diskutiert. Die in Aussicht gestellte peer-reviewte Fachzeitschrift wurde eingestellt, weshalb sich der Publikationsprozess um rund zwei Jahre verzögert hat. Schlussendlich konnte dieser als freier Beitrag in *Sisyphus, Journal of Education*, eingereicht und publiziert werden. Er ist das Produkt einer Co-Autorinnenschaft und stellt eine Auseinandersetzung mit machtkritischen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit aufgrund von Migrationssprachen dar.

Inhalt: Der Artikel geht der Frage nach, wie Bildungssysteme mit der zunehmenden sprachlichen Vielfalt in postmigrantischen und hyperdiversen Gesellschaften umgehen. Dieser Ausgangspunkt bietet die Möglichkeit, Konzepte im Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit unter dem Gesichtspunkt von Machtstrukturen zu analysieren. In dieser Publikation wird das Vorhandensein und die Förderung der sprachlichen Vielfalt im heutigen Schweizer Schulsystem diskutiert. Die Analyse der Ergebnisse von zwei pädagogischen Projekten zeigt auf, in welchen Bereichen die Zusammenarbeit zwischen dem regulären Unterricht und dem Unterricht in den sogenannten Herkunftssprachen entwickelt werden kann. Der Mehrwert dieser didaktischen Kooperation skizziert zukünftige Perspektiven für eine «legitime» Erfahrung aller Sprachen.

Ausweis der Eigenleistung: Diese Publikation ist als integrale Kooperation entstanden, d.h. beide Autorinnen haben in gleichen Teilen bei allen Schritten von der Konzeption, der Methodologie, der Forschung, des Schreibens des ursprünglichen Entwurfs, des Schreiben und Überarbeiten und Redaktion beigetragen. Meine primäre Autorinnenschaft umfasste hier die Initiierung und zusätzlich die Gesamtverantwortung über die Publikationsprozesse.

## 2.4 Mehrsprachigkeit und innovative Modelle

Zingg, Irène 2023: Positionspapier für einen integrierten Herkunftssprachenunterricht: Impulse für innovative Modelle sprachlicher Bildung. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning* 1: 52–56.

<https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.272>

Entstehungskontext: Das Positionspapier ist Produkt einer mehrjährigen Auseinandersetzung durch eine bildungspolitische Linse auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, insbesondere auf den Unterricht in «Heimatlicher Sprache und Kultur» (HSK), ursprünglich als politisches Instrument installiert, um die «Rückkehrfähigkeit» von SchülerInnen mit Migrationsgeschichte zu erhalten (Giudici und Bühlmán 2014). Das anhaltende Exkludieren von Heimatsprachunterricht hat mich immer wieder bewegt, meine eigene normative Perspektive kritisch zu überprüfen. Dieser Ausschluss – auch der damit involvierten Lehrpersonen – gibt zentrale Hinweise auf die manifestierte Inkongruenz von Landes- und Migrationssprachen. Die systembedingte Stellung des HSK als gesellschaftliche Wirklichkeit ist aus sozialanthropologischer Sicht interessant zu betrachten und transdisziplinär zu diskutieren (Hild und Scherrer 2020).

Inhalt: Dem Forschungspapier liegen drei forschungsbasierte Entwicklungsprojekte zugrunde, die auf eine bessere Integration der Herkunftssprachen im Bildungswesen abzielten und in den letzten fünf Jahren im Kanton Bern durchgeführt wurden. Anhand von diesen und weiteren Projekten im Umfeld innovativer Modelle sprachlicher Bildung und der Analyse von Dokumenten im Umgang mit sprachlichen Ressourcen, werden Sprachhierarchien, Machtverhältnisse und die damit verbundene Reproduktion von Ungleichheiten thematisiert. Dabei wird offensichtlich, dass das defiziente Konzept der Migrationssprachen durch eine integrative Sprachförderung abgelöst ist, in der die sogenannten Herkunftssprachen – also Sprachen der Migration – einen anderen Wert erhalten. Dabei könnte der Herkunftssprachenunterricht die Dualität von Erst-, Zweit- und Drittsprache durchbrechen und alle Lernenden für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Sinne von Translanguaging sensibilisieren (García und Li 2015; Krompák 2018).

Ausweis der Eigenleistung: Der Artikel ist in der Rubrik «Opinione» in der Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen, *Babylonia*, für den Call zu den Herkunftssprachen entstanden. Er wurde in Eigenregie verfasst.

## 2.5. (Fremd-)Sprachen in der qualitativen Sozialforschung

Zingg, Irène und Jésabel Robin 2023 (acceptet): (Fremd-)Sprache als Positionierung. Wenn die Sprache des Interviews Forschungshaltungen in Frage stellt. In: Bading, Cornelia, Kerstin Kazzazi und Jeannine Wintzer (Hg.): (Fremd-)Sprache und Qualitative Sozialforschung: Forschungsstrategien in interkulturellen Kontexten. Springer Spektrum.

Entstehungskontext: Das Buchkapitel ist in der Anfangsphase eines vierjährigen, qualitativen Forschungsprojektes zu familialen Sprachpolitiken in der Stadt Bern entstanden. In den Überlegungen im Zugang zum Feld setzt man eine Befremdung des Vertrauten voraus (Amann und Hirschauer 1997; Breidenstein 2006: 20). Es wird offensichtlich, wie die eigene Positionierung mit den ForschungspartnerInnen eine Rolle spielt, damit in Interviewsituationen die intimeren Sichtweisen herausgelockt werden. Die ethnografische Forschungsstrategie in einem mehrsprachigen (Französisch und Deutsch) und transdisziplinären Team (Sprachendidaktik und Sozialanthropologie) ermöglicht einen Einblick in diesen erkenntnisreichen Forschungsprozess, der von Chancen und Herausforderungen geprägt ist. Dazu gehören auch Irritationen, denen im ethnomethodologischen Erkenntnisprozess zusätzliches Potenzial zugeschrieben wird (Breidenstein et. al 2013). Das Befremden des Vertrauten erscheint dann als ein Verstehen des Fremden und der damit verbundenen Infragestellung des Eigenen, analog den Bestrebungen der ethnologischen Kulturanalysen (vgl. Malinowski (2002 {1922})).

Inhalt: Vor dem Hintergrund fortschreitender Transnationalisierung spielen Sprachen in qualitativen Forschungen vermehrt eine Rolle, auch in einer «at home»-Ethnografie. Der Beitrag untersucht, wie sich (fremd-)sprachliche Ansätze in der qualitativen Sozialforschung manifestieren. Hierzu werden Erfahrungen aus zwei Forschungsprojekten herangezogen: Reflexionen über eine vergangene, einjährige Feldforschung in Zusammenhang mit Landabsicherungen in einer indigenen Gruppe im Osten Paraguays sowie die aktuelle Analyse einer laufenden Forschung in der viersprachigen Schweiz. In beiden F llen wurden qualitative Interviews in fremdsprachigen Kontexten durchgeführt, die in längere Phasen der teilnehmenden Beobachtung eingebettet waren. Die Zusammenführung der Erfahrungen in Paraguay und in der vertrauten Umgebung des zweisprachigen Kantons Bern erweist sich als fruchtbar, um sich der eigenen Forschungshaltung stärker bewusst zu werden – denn Sprache als Medium bedeutet immer auch eine Positionierung im Forschungsfeld.

Ausweis der Eigenleistung: Diese Publikation ist als Kooperation und über eine längere Zeit der Rückmeldeschlaufen entstanden. Sie basiert auf dem von der Mitautorin geleiteten Forschungsprojekt «Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires: les cas de parents francophones à Berne». Beide Autorinnen haben in gleichen Teilen und bei allen Schritten von der Konzeption, der Methodologie, der Forschung, das Schreiben und Überarbeiten beigetragen. Meine Erstautorinnenschaft umfasst die Initiierung, das Verfassen des ursprünglichen Entwurfs sowie die Gesamtverantwortung des Publikationsprozesses.

Hinweis: Der Verlag erklärt sich damit einverstanden, dass die Erstautorin das Kapitel als Preprint archivieren kann. Der Preprint ist definiert als die Version des Beitrages, welche die Autorinnen beim Verlag eingereicht haben, jedoch vor einer redaktionellen Bearbeitung durch den Verlag. Die Autorinnen dürfen den Preprint des Beitrages für persönliche und private Lesezwecke ausschliesslich auf einem rechtskonformen, nicht kommerziellen Preprint-Server stellen (Mail Springer Nature, 10.07.2023).

## **2.6 Mehrsprachigkeit und Ambitionen *de luxe***

Zingg, Irène und Jésabel Robin 2023 (angenommen, in print): «Il ne faut pas trop tarder...». Wie sehen Eltern ihre Rolle und die der Schule bei der Vermittlung der Sprache(n) an ihre Kinder? *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachendidaktik*. Mehrsprachigkeit und Spracherhalt im Kontext von schulischen und ausserschulischen und familiären Lernorten.

<https://doi.org/10.48694/zif.3662>

Entstehungskontext: Der Text illustriert die Unterscheidung zwischen der erwünschten (sprachliche Ambitionen) und den unerwünschten Mehrsprachigkeiten. Der Call zu «Mehrsprachigkeit und Spracherhalt im Kontext von schulischen, ausserschulischen und familiären Lernorten» gab Anlass, die laufenden Auswertungsprozesse im Team des Forschungsprojekts zu familialen Sprachpolitiken zu konkretisieren, in Form eines kollaborativen Schreibens, begleitet von einem Dialog innerhalb des Forschungsteams. Dies ist als ein Beispiel eines Modells zu sehen, wo «Datengewinnung, -analyse und Theoriebildung fortwährend aufeinander verweisende und verwiesene Prozesse sind» (Strübing et al. 2018: 85). Die qualitative Studie versuchte sich der wechselseitigen Durchdringung von «Empirizität, Methodizität und Theorizität» anzunähern (ebd.). Diese Gütekriterien ethnografischen Schreibens vermochten die Herausgeberinnen und Begutachtenden der Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachendidaktik zu überzeugen.

Inhalt: Vor dem Hintergrund der Gouvernamentalität werden elterliche Praktiken der Sprachvermittlung in der Stadt Bern, untersucht. Hier stellt Französisch eine dreifache Minderheit dar: auf Bundes-, kantonaler und kommunaler Ebene. Französisch ist aber nicht als Minderheitensprache zu verstehen, sondern geniesst aufgrund der adeligen Vergangenheit eine hohe Wertschätzung, verbunden mit viel Prestige. Mit einem qualitativen Forschungszugang wurden rund zwanzig Eltern(paare) ausgewählt. Der Datenkorpus besteht aus einem biografischen Datenblatt, einer Kartografie der Sprachen und Mobilitäten und einem halbstrukturierten Interview mit Selbstkonfrontation. In einem Prozess der Ko-Konstruktion mit den beteiligten Eltern(paaren) ist das Ausgangsmaterial entstanden. Als Analysemethode dient die *Grounded Theory Methodology* (Glaser und Strauss 2008; Strauss und Corbin 1996) beim anschliessenden Kodierverfahren und Klusterbildung kristallisierten sich drei Kategorien elterlicher Praxis bei der Sprachvermittlung heraus: «realistischer Pragmatismus», «sprachliche Ambitionen» und «globalisierte Elite». In der analysierten Gruppe zeigt sich, dass Eltern bewusste Entscheidungen bei der Wahl der Sprache(n) fällen; sie sehen die Sprache(n) als Kapital. Die Eltern in diesem urbanen Terrain zeichnen sich durch ein hohes Bildungsniveau aus.

Ausweis der Eigenleistung: Dieser Beitrag ist in Co-Autorinnenschaft entstanden, wobei ich bei der Initiierung, der im Beitrag gemachten Analysen sowie der Endredaktion federführend war. Die Mitautorin und Leiterin des zu Grunde liegenden Forschungsprojekts hat mich in allen Phasen unterstützt und insbesondere die einführenden Teile verfasst.

Hinweis: Der angenommene Artikel in der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)* geht auf einen Call für den Themenschwerpunkt «Mehrsprachigkeit und Spracherhalt im Kontext von schulischen, ausserschulischen und familiären Lernorten» zurück. Er wird ab Oktober 2023 in der Diamant Open Access-Zeitschrift *ZIF* frei zugänglich sein: <https://doi.org/10.48694/zif.3662>

## 2.7 Translanguaging und Herkunftssprachen

Zingg, Irène (submitted): Beyond Marginalised Multilingualism: What Perspectives does the Concept of Translanguaging offer for the Heritage Languages? In: Krompák, Edina, Elena Makarova and Stephan Meyer (eds.): Beyond Multilingualism – Translanguaging in Education. Translanguaging in Theory and Practice. London: Multilingual Matters.

Entstehungskontext: Migration, Mobilität, Technologie und Globalisierung machen Mehrsprachigkeit sowohl auf gesellschaftlicher als auch individueller Ebene zu einem Thema. Diese Veränderungen fordern politische EntscheidungsträgerInnen und Bildungssysteme heraus, ihre Rahmenkonzepte anzupassen. So fordert die Politik des Europarates (2010; 2016) «plurale Ansätze» und in den Vereinigten Staaten entwickelt García (2009) das visionäre Konzept des Translanguaging, wobei das gesamte Repertoire der SchülerInnen genutzt wird, um ihr Lernen zu fördern. Diese Perspektiven und Praktiken könnten den weiterhin in vielen (Schul-)Kontexten weit verbreiteten monolingualen Habitus (Gogolin 1994) in Frage stellen, respektive transformieren (Grosjean 1985). Solche in den vergangenen Jahren für die Mehrsprachigkeit entwickelten Vorschläge brechen die Grenzen zwischen den Sprachen auf und sprengen herrschende Sprachenhierarchien (Canagaraja 2013). Die KritikerInnen halten dagegen an Normen fest, die sprachlichen und die sozial-ideologischen Aspekte strikt voneinander zu trennen, das aber ist SprecherInnen fremd und steht ihrem Sprachgebrauch diametral gegenüber (Auer 2022: 148). Diese neue Perspektive ist vielversprechend: Sprachen aus der Sicht der BenutzerInnen zu sehen und zu verstehen und sie nicht nur aus der Sicht des Staates und der Institutionen wahrzunehmen.

Inhalt: Im Zentrum des Artikels steht die Anerkennung der plurilingualen Kompetenzen der mehrsprachigen SchülerInnen durch das Konzept des Translanguaging. Gerade weil die Sprachen der Migration nicht dieselben Rechte wie die vier Nationalsprachen der Schweiz und Englisch haben<sup>5</sup>, werden diese Erstsprachen mittels Lehrpersonen des Heimatsprachunterrichts projektmässig in die Regelstruktur eingebunden. Ausgehend vom Konzept des Translanguaging ermuntern sie als Vorbilder, mehrsprachige Lernende bewusst, ihre gesamten sprachlichen Ressourcen zu nutzen, zumindest während der Projektwoche. Im Gegensatz zum Immersionsunterricht mit Prestigesprachen werden dabei die vielfältigen sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen mehrsprachiger Klassen in den Vordergrund gestellt (vgl. García 2009).

Translanguaging vermag ein neues Licht auf die marginalisierte Mehrsprachigkeit werfen, indem das Konzept die Defizitperspektive auf die Migrationssprachen erweitert und in Frage stellt. Die Erfahrungen an Sprachtagen einer Schule zeigen, dass SchülerInnen bei entsprechenden Rahmenbedingungen durchaus stolz auf ihre

---

<sup>5</sup> Die Schweiz hat zwar die 1992 verfasste Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen 1997 ratifiziert und 1998 in Kraft gesetzt. Die Charta, deren Hauptzweck der Schutz und die Förderung der sprachlichen Vielfalt als eines der wertvollsten Elemente des europäischen Kulturlebens ist, schliesst aber die Sprachen von MigrantInnen nicht ein.

Familiensprachen sind und diese auch im schulischen Setting verwenden. So konnten pädagogische Aspekte des Konzepts von Translanguaging während der drei Sprachtage immer wieder beobachtet werden. Das Beispiel der HSK-Lehrpersonen motivierte die SchülerInnen, ihre Sprachkenntnisse selbstbewusst vor der Klasse zu präsentieren. Dieser bewusste Einsatz von Erstsprachen ist im Schulalltag nicht immer gefragt und manchmal sogar verboten, wie die Sprachgebote auf den Schulhöfen zeigen. Das Konzept des Translanguaging bietet Perspektiven, die mehrsprachigen Bildungskontexte weiterzuentwickeln. Eine parallel dazu erfolgte Weiterbildung der Lehrpersonen unterstützt die Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit kein additives System ist (García 2009). Das Nachdenken und Sprechen über verschiedene Sprachen trägt dazu bei, das Schweigen über versteckte Hierarchien und Machtstrukturen zu brechen, die zwischen Mehrheits- und Minderheitensprachen bestehen (Krompák und Preite 2019). Das für die Schweiz noch wenig bekannte Konzept des Translanguaging ermöglicht zudem, sich mit den Prestigesprachen der Mehrheitsgesellschaft auseinanderzusetzen und die bisher unsichtbaren Sprachen der SchülerInnen zu entdecken.

Indem allen SchülerInnen – unabhängig ihrer Herkunft – eine Auswahl an viel vertretenen Migrationssprachen zugänglich gemacht wird, kann der dominante Diskurs, in dem Sprachen als exklusive Charakteristika nationaler und ethnischer Gruppen erscheinen, reduziert werden. Im Zeitalter von zunehmender Migration und Globalisierung wäre es wünschenswert, wenn die vorhandenen Herkunftssprachen gefördert und gestärkt werden.

Ausweis der Eigenleistung: Das Kapitel des Sammelbandes *Beyond Multilingualism - Translanguaging in Education* geht auf einen internationalen Kongress der Universität Basel und der pädagogischen Hochschule Schaffhausen und den anschliessenden, gleichnamigen Call zurück. Das Buchkapitel wurde in Eigenregie verfasst.

Hinweis: Dieses Kapitel ist für den peer-reviewten Sammelband *Beyond Multilingualism - Translanguaging in Education* eingereicht. Es handelt sich um eine unbearbeitete Vorabversion eines Kapitels, das in Krompák et al. (2024, *Multilingual Matters*) erscheinen wird (Mail mit dem Verlag *Multilingual Matters*, 07.07.2023).

### 3. Anstelle einer Schlussbetrachtung – Praxis ethnografischen Forschens

Was tun Ethnografinnen? Sie schreiben oder deutlicher gesagt, sie beschreiben (Geertz 1973: 19). Die vor 50 Jahren von Clifford Geertz auf den Punkt gebrachte Formulierung behält seine Gültigkeit. Als Ethnografin beschreibe ich Beobachtungssituationen und verschriftliche Aussagen von Gesprächs- und InterviewpartnerInnen; daraus sind die hier, in einen grösseren Kontext gefassten, Fachpublikationen im Sinne einer «dichten Beschreibung» (Geertz 1983) entstanden. Beim Verfassen dieser Artikel – auch der ethnografisch geprägten Texte wie Feldnotizen, Memos, Beobachtungsprotokollen und dichter Beschreibungen (Breidenstein 2006) – habe ich mich unterschiedlich positioniert: als wissenschaftliche Mitarbeiterin im frankophonen Sprachfeld, als Forscherin in inhaltlichen Nachbardisziplinen oder als Nachwuchsforscherin in sozialanthropologischen Kontexten. Diese Positionierungen haben die Textproduktionen merklich beeinflusst. Manchmal war ich eher beschreibend, etliche Male waren die HSK-Lehrpersonen vertreten und erhielten dadurch eine Stimme und einmal habe ich selbst eine stärkere Positionalität eingenommen, was eine Reflexion als Schreibende in der gesellschaftlichen Position verlangt. Generell ist die Positionierung als Forschende Teil der kontinuierlichen Reflexion oder mit den Worten von Monica Heller (2002: 10):

(...) une telle approche (critique) nécessite que le positionnement du/de la chercheur(e) fasse partie de la réflexion (...). La chercheure doit donc comprendre son propre positionnement vis-à-vis de la question posée et des gens concernés, c'est-à-dire qu'elle doit adopter un point de vue critique face à elle-même.

Trotz Reflexion ist eine ethnografische Beschreibung nie unvoreingenommen und auch ein positioniertes Schreiben entlarvt die vermeintliche Objektivität. Bei George Marcus und James Clifford tönt der dekonstruierende Ansatz in ihrem wegweisenden, dem damaligen fachhistorischen Kontext entspringenden Sammelband *Writing Culture* (1986: 7) folgendermassen: «Even the best ethnographic text – serious, true fictions – are systems or economies of truth. Power and history work through them, in ways their author cannot fully control». So kann ich mich den Zwängen von Subjektivität, Macht und Geschichte nicht entziehen und «er-schreibe», respektive konstruiere eine begrenzte Wirklichkeit (vgl. Pöhlmann und Sökefeld 2021); entsprechend sind Re-Präsentationen stets unvollständig, (inter-) subjektiv und selektiv.

### 3.1 Sprache und soziale (Un-)Gerechtigkeit

Gayatri Chakravorty Spivak thematisiert in ihrem Artikel *Can the Subaltern Speak?* (1988: 277) die Doppeldeutigkeit des Begriffs von repräsentieren als «darstellen» (im Sinne von «beschreiben») und «vertreten» (im Sinne von «Sprechen für»). Die herkömmliche Ethnologie der Repräsentation geht davon aus, dass die jeweils Untersuchten beides nicht können: weder das Beschreiben noch das Für-sich-Sprechen. Auch wenn ich in der Rolle als Sozialanthropologin beispielsweise den marginalisierten Gruppen der mehrsprachigen Kinder (Aufsatz VII) oder den HSK-Lehrpersonen (Aufsätze II; III und IV) ein Gehör oder eine Stimme geben möchte, muss ich mich selbstkritisch immer wieder fragen, ob ich, erstens, dazu legitimiert bin und, zweitens, warum diese Gruppe nicht gehört wird und/oder warum sie sich selbst nicht repräsentiert. Insofern hat die Frage «wer spricht welche Sprache?» sehr viel mit Ungleichheitsverhältnissen zu tun und kann nicht selbstkritisch genug in den Blick rücken (Heller et al. 2018).

Dass ein Forschungssetting ausserhalb der Klassenzimmer staatlicher Schulen für mein Verstehen aufschlussreich sein kann, haben Delamont und Atkinson (2018) bezeugt, denn diese Umgebungen wären viel zu vertraut. So habe ich in Feldern des impliziten Wissens, z.B. in der Ko-Konstruktion mit den frankophonen Eltern oder dem in den offiziellen Strukturen inexistentem Heimatsprachunterricht, erhellende Perspektiven gewinnen können, denn «ethnographic research is based on the need to de-familiarize everyday social settings» (Delamont & Atkinson 2018: 84).

Analog zur ethnografischen Forschung bin ich in mehrfacher Weise «undiszipliniert» (vgl. Breidenstein et al. 2013: 189): zuhause an der Schnittstelle zwischen Sozialanthropologie, Soziolinguistik und Bildung, bediente ich mich unterschiedlicher empirischer Verfahren (vgl. Heller et al. 2018). Die kumulative Dissertation mit dem Titel «Schulen und mehrsprachige Lebenswelten. Erfahrungen im Umgang mit (il)legitimen Sprachen» umfasst verschiedene Entwicklungs- und Forschungsprojekte (vgl. Teil C mit CV), respektive die Publikationen in den entsprechenden peer-reviewten Fachzeitschriften und Sammelbänden.

Es sind komplexe Mechanismen, die eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der offiziell viersprachigen Schweiz bremsen. Wie im «Positionspapier für einen integrierten Herkunftssprachenunterricht» (Aufsatz IV) aufgezeigt, sind es Strukturen mit veralteten Rahmenpapieren, die innovativen Modellen im Weg stehen. Zudem sind es die – weiterhin monolingualen – Lehrpersonen (vgl. SGBF 2023), die eine Neuordnung der

Sprachhierarchien bremsen und beispielsweise das Konzept des Translanguaging in ihrem (Schul-)Alltag weder zulassen, noch aktiv unterstützen (vgl. Aufsatz VII). Zurück zu den Geschichten am Anfang der Synopsis, den «sprachlichen Ressourcen» (11-jähriger Schüler), der «beunruhigenden Situation» (Georges Lüdi) und der «sozialen (Un-)Gerechtigkeit» mehrsprachige Lebenswelten anzuerkennen.

Mehrsprachigkeit wird in bildungspolitischen Debatten noch oft als Defizit für die Erlangung der Schulsprache(n) dargestellt. Das Votum «Sprache als Schlüssel zur Integration» beeinflusst die Medienberichterstattung, in der medialen Öffentlichkeit überwiegt eine wertende Kategorisierung in erwünschte und unerwünschte Mehrsprachigkeit: die vergleichsweise hohe Medienpräsenz der zweisprachigen Schulen einerseits, und die Absenz der weiteren Sprachen andererseits.

### **3.2 «Wir dürfen nicht sichtbar sein»**

Das eingangs der Synopse erwähnte Zitat der mehrsprachigen Studentin illustriert, wie solche Dichotomien und Zuschreibungen verinnerlicht werden. Die Beiträge zeigen auf, wie Bildungsinstitutionen – gewollt oder ungewollt – diese polarisierenden Hierarchisierungen der Sprachen bilden, respektive aufrechterhalten. So sind im Lehrplan 21 unter Mehrsprachigkeit die Fremdsprachen und Englisch gemeint, nicht aber die migrationsbedingte(n), lebensweltliche(n) Mehrsprachigkeit(en). Es erfolgt eine Abwertung, wie Hild und Scherrer festhalten (Hild und Scherrer 2020). Dagegen erleben zweisprachige Schulen mit der klaren Präferenz für Englisch als Immersionssprache einen Hype (Elmiger et al. 2022), auch wenn dies für das Schweizer Sprachgefüge brisant ist (EDK 2004). Diese Gegebenheiten sind eng verknüpft mit der Geschichte der Integration der «Gastarbeiter» (vgl. EDK 1991) und prägen bis heute den Bildungsdiskurs, so auch die Erwartungshaltungen von Lehrpersonen. UN-Minderheitensprachen wurden ratifiziert, aber Sprachen der Migration sind davon ausgeschlossen, obwohl diese Charta der Vielfalt der Sprachen gilt.

Die teilnehmende Beobachtung wurde ergänzt durch lebensgeschichtliches Erzählen, oft initiiert durch die gemeinsame Arbeit in Schulen und Weiterbildungen oder während der Produktion des Kurzfilms, teilnehmende Beobachtung gewährt Einblick in Realitäten der exkludierenden Erstsprachförderung. «Wir dürfen nicht sichtbar sein», bringt es die Präsidentin der Bernischen Dachorganisation für Heimatsprachkurse auf den Punkt: weder der Briefkasten noch sonst ein Fach darf am Institut für Weiterbildung und Dienstleistung der PHBern angeschrieben werden, trotz der Erlaubnis einen Bürotisch

zu nutzen, um die Schliessung des bisherigen Zentrums 5 – einem Kurslokal, Treffpunkt und interkultureller Bibliothek – aufzufangen. «Zuallererst würdelos» kommentiert Tirso Apóstol (2020: 30) die fehlenden Partizipationsmöglichkeiten von HSK-Lehrpersonen. Diese HSK-Lehrperson für Spanisch meint zur Situation der Erstsprachförderung: «guter Wille allein reicht nicht». Apóstol (2020: 31f) verweist auf die Vernachlässigung der Grundrechte der Meinungsäusserung und des Gebrauchs der Minderheitensprachen sowie das Menschenrecht der Sprachenfreiheit (Art. 18 BV) und auf einen «ausreichenden und unentgeltlichen» Grundschulunterricht (Art. 19 BV).

Wie die vorliegende Synopse aufzuzeigen vermag, sind meine Forschungs- und Lehrtätigkeiten in grundlegenden Themen der Sozialanthropologie (Migration, Diversität, Machtstrukturen, Gesellschaft) sowie in Methodologien der empirischen Sozialforschung (Ethnografie, Grounded Theory Methodology) verankert. Durch die meinerseits initiierten, forschungsbasierten Entwicklungs- und Forschungsprojekte (vgl. Teil C) im Bereich der (il)legitimen Sprachen trage ich mit eigenständigen Beiträgen zu Bildung und deren Weiterentwicklung in der Sozialanthropologie bei. Das eingangs zitierte Motto von Clifford Geertz (1983): «What the hell is going on here?», bringt meine ethnografische Grundhaltung gut zum Ausdruck.

## Bibliografie

- Altrichter, Herbert, Peter Posch und Harald Spann <sup>5</sup>2018: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amann, Klaus und Stefan Hirschauer 1997: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan und Klaus Amann (Hg.). Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 7–52.
- Apóstol, Tirso 2020: Zuallererst würdelos. *VPOD Bildungspolitik* 220: 30–31.
- Appadurai, Arjun 1996: *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arnaut, Karel, Jan Blommaert, Ben Rampton and Massimiliano Spotti (eds.) 2015: *Language and Superdiversity*. New York: Routledge.
- Auer, Peter 2022: 'Translanguaging' or 'Doing Languages'? Multilingual Practices and the Notion of 'Codes.' In: J. MacSwain (ed.) *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters: 126–153.
- Berg, Eberhard und Martin Fuchs (Hg.) (1993): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BFS Bundesamt für Statistik 2018: Kinder nach Migrationsstatus des Haushalts, 2014–2016 (kumulierte Daten). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>
- BFS Bundesamt für Statistik 2021: Sprachliche Praktiken in der Schweiz. Erste Ergebnisse der Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur 2019. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.15324909.html>
- Bhabha, Homi 1994: *The location of culture*. London: Routledge.
- Blanchet, Philippe 2016: *Discriminations: combattre la glottophobie*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Blanchet, Philippe et Cerc S. Conan 2018: *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Blommaert, Jan 2013: *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan and Ben Rampton 2015: *Language and Superdiversity*. In: Karel Arnaut, Jan Blommaert, Ben Rampton und Massimiliano Spotti (ed.): *Language and Superdiversity*. New York: Routledge. 21–48.
- Bourdieu, Pierre 1982: *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard. English version 1991: *Language and Symbolic Power* (J.B. Thompson (ed.)), Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre 1992: *Politik, Bildung und Sprache. ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA, 13–30.
- Bourdieu, Pierre 2012: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron 1971: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

- Breidenstein, Georg 2006: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 24). Wiesbaden: VS Springer.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand 2013: Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. Stuttgart: UTB.
- Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften vom 5. Oktober 2007 (Sprachengesetz SpG, SR 441.1) und auf den Artikel der Verordnung vom 4. Juni 2010 über die Landessprache und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (SpV, SR 441.11).
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, SR 101.
- Canagarajah, Suresh 2013: Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London: Routledge.
- Council of Europe 2010: Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Executive Version.  
<https://rm.coe.int/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilin/16805a0113>
- Council of Europe 2016: Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Creese, Angela and Adrian Blackledge (Eds.) 2018: The Routledge Handbook of Language and Superdiversity. London: Routledge.
- Delamont, Sara and Paul Atkinson 2018: Communities of Practice and Pedagogy. In: Dennis Beach, Carl Bagley und Sofia Marques da Silva (Hg.): The Wiley Handbook of Ethnography of Education. John Wiley & Sons, Hoboken/ New Jersey: 71–89.
- Dirim, İnci 2017: Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 9 (1): 7–17.
- Dirim, İnci und Natasche Khakpour 2018: Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, İnci und Paul Mecheril, Paul: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 201–227.
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1991: Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24. Oktober 1991 (mit Bestätigung der Beschlüsse vom 2. November 1972, 14. November 1974, 14. Mai 1976 und 24. Oktober 1985). <https://www.sprachenunterricht.ch/content/links>
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2004: Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination.
- Elmiger, Daniel, Aline Siegenthaler und Verena Tunger 2022: Zweisprachige Lehrgänge in der Schweiz: Gesamtschau 2022 und Perspektiven für die weitere Entwicklung. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen vom 5. November 1992 (In Kraft getreten für die Schweiz am 1. April 1998) (SR 0.441.2).
- Frigerio, Marina 2014: Verbotene Kinder. Die Kinder der italienischen Saisoniers erzählen von Trennung und Illegalität. Zürich: Rotpunktverlag.
- García, Ofelia 2009: Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.

- García, Ofelia and Wei Li 2014: *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Geertz, Clifford. 1973: 'Thick Description: towards an interpretative theory of culture'. In: Geertz, Clifford (ed.): *The Interpretation of cultures: selected essays by Clifford Geertz*. New York: Basic Books.
- 1983: *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giudici, Anja und Regina Bühlmann 2014: *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss <sup>2</sup>2008: *Grounded theory : Strategien qualitativer Forschung*. Nachdruck der 2., korrigierte Aufl. Bern: Huber.
- Gogolin, Ingrid 1994: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid 2010: 'Stichwort: Mehrsprachigkeit'. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 4: 529–547.
- Grosjean, François 1985: The bilingual *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6: 467–477.
- Heller, Monica 2002: *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
- Heller, Monica, Sari Pietikäinen and Joan Pujolar 2018: *Critical Sociolinguistic Research Methods. Studying Language Issues That Matter*. New York: Routledge.
- Hild, Petra und Regina Scherrer 2020: Marginalisierung engagierter und kompetenter Lehrer\*innen. *VPOD Bildungspolitik* 219: 25–28.
- Hinnenkamp, Volker 2016: Linguaging in the global contact zone: Polylingual performances as transcultural interface. *Migration–Religion–Identity. Aspects of Transcultural Processes*. 139–165.
- Hirschauer, Stefan und Klaus Amann 1997: *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Jørgensen, J. Normann 2008: Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International journal of multilingualism* 5 (3): 161–176.
- Krompák, Edina 2018: Promoting Multilingualism Through Heritage Language Courses: New Perspectives on the Transfer Effect. In: Berthele, Raphael and Amelia Lambelet (eds.). *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children*. Bristol: Multilingual Matters. 141–160.
- Krompák, Edina und Luca Preite 2019: Legitime und illegitime Sprachen in der Migrationsgesellschaft. In: Ballis, Anja und Nazli Hodaie (Hg). *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft*. Berlin: Walter de Gruyter. 279–295.
- Malinowski, Bronislaw <sup>2</sup>2002 (1922): *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge.
- Marcus, George E. and James Clifford 1986: *Writing Culture: the Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California.
- Otheguy, Ricardo, García Ofelia and Reid Wallis 2015: Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6.3: 281–307.

- Pennycook, Alastair 2021: Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement. *Sociolinguistics: theoretical debates*: 201–216.
- Pöhlmann, Tim und Martin Sökefeld 2021: Ethnographie und Repräsentation: Einführung in ein Verhältnis zwischen Autorität und Krise. 28. München: Institut für Ethnologie.
- Pries, Ludger 1996: Transnationale Soziale Räume: Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko-USA. *Zeitschrift für Soziologie* 25: 437–543.
- SKBF 2023: Bildungsbericht Schweiz 2023. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 1988: Can the Subaltern Speak? In: Buden, Boris, Jens Kastner, Olivier Machchart, Hito Steyerl and Ingo Vavra (eds.): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant. 17–119.
- Strauss, Anselm und Juliet Corbin 1996: Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PVU.
- Strübing, Jörg, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke und Thomas Scheffer 2018: Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie* 47 (2): 83–100.
- Tošić, Jelena und Christa Markom 2022: Einführung in die Bildungsanthropologie. Ein Lehrbuch. Wien: New Academic Press.
- Vertovec, Steven 2007: Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6): 1024–1054.
- Vertovec, Steven 2022: Superdiversity: Migration and Social Complexity. Taylor and Francis.

Philosophisch-historische Fakultät | Dekanat

Länggassstrasse 49 | CH-3000 Bern 9 | Tel. +41 (0)31 631 45 86

www.philhist.unibe.ch

**u<sup>b</sup>**

**UNIVERSITÄT  
BERN**

## Erklärung zur Dissertation

Hiermit bestätige ich, dass ich die Dissertation (Titel):

Schulen und mehrsprachige Lebenswelten.  
Erfahrungen im Umgang mit (il)legitimen Sprachen

im Fach

Sozialanthropologie

unter der Leitung von Prof. Dr.

Prof. Dr. Heinzpeter Znoj

ohne unerlaubte Hilfe ausgeführt und an keiner anderen Universität zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht habe.

Datum

25. Juli 2023

Unterschrift

## B Liste der vorgelegten Aufsätze

Schulen und mehrsprachige Lebenswelten.  
Erfahrungen im Umgang mit (il)legitimen Sprachen

- (I) Zingg, Irène 2019: Sprache – Macht – Schule. Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. *Tsantsa, Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft* 24: 58–66. <https://journal-sa.ch/article/view/6904>
- (II) Zingg, Irène 2020: Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schriften – écritures – scritti – shkrime – pisma – ПИСМА – шрифты – الكتابة. *Bulletin suisse de linguistique appliquée. Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz VALS/ Association suisse de linguistique appliquée ASLA*: 243–258. [https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user\\_upload/Journal/BAT\\_Def\\_lulu\\_reduit.pdf](https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user_upload/Journal/BAT_Def_lulu_reduit.pdf)
- (III) Zingg, Irène e Maria de Lurdes Gonçalves 2022: Línguas (i)legítimas ou «o que falar quer dizer»: o caso da Suíça. *Sisyphus, Journal of Education* 10 (3): 265–293. <https://doi.org/10.25749/sis.27255>
- (IV) Zingg, Irène 2023: Positionspapier für einen integrierten Herkunftssprachenunterricht: Impulse für innovative Modelle sprachlicher Bildung. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning* 1: 52–56. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.272>
- (V) Zingg, Irène und Jésabel Robin 2023 (angenommen, im Lektorat): (Fremd-)Sprache als Positionierung. Wenn die Sprache des Interviews Forschungshaltungen in Frage stellt. In: Bading, Cornelia, Kerstin Kazzazi und Jeannine Wintzer (Hg.): (Fremd-)Sprache und Qualitative Sozialforschung: Forschungsstrategien in interkulturellen Kontexten. Heidelberg: Springer Spektrum.
- (VI) Zingg, Irène und Jésabel Robin 2023 (angenommen, in print): «Il ne faut pas trop tarder...». Wie sehen Eltern ihre Rolle und die der Schule bei der Vermittlung der Sprache(n) an ihre Kinder? *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachendidaktik*. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3662/>
- (VII) Zingg, Irène 2024 (submitted): Beyond Marginalised Multilingualism: What Perspectives does the Concept of Translanguaging offer for the Heritage Languages? In: Krompák, Edina, Elena Makarova and Stephan Meyer (eds.): Beyond Multilingualism – Translanguaging in Education. Translanguaging in Theory and Practice. London: Multilingual Matters.

## **Abdruck des Aufsatzes I**

Zingg, Irène 2019: Sprache – Macht – Schule. Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. *Tsantsa, Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft* 24: 58–66.

<https://journal-sa.ch/article/view/6904>

REVUE DE LA SOCIÉTÉ SUISSE D'ETHNOLOGIE  
ZEITSCHRIFT DER ETHNOLOGISCHEN GESELLSCHAFT RIVISTA DELLA  
SOCIETÀ SVIZZERA D'ETHNOLOGIA

---

# TSANTSA 24 / 2019

PROCESSUS DECOLONIAUX DANS LE MONDE  
UNIVERSITAIRE ET LES INSTITUTIONS CULTURELLES  
SUISSES

DEKOLONIALE PROZESSE AN SCHWEIZER  
HOCHSCHULEN UND KULTURINSTITUTIONEN

---

SPRACHE – MACHT – SCHULE

Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit

Irène Zingg

TSANTSA, Volume 24, May 2019, pp. 58-66

Published by:

Société Suisse d'Ethnologie/Schweizerische Ethnologische  
Gesellschaft, Bern

The online version of this article can be found at:

<http://www.tsantsa.ch>

Contact us at:

[tsantsa@seg-sse.ch](mailto:tsantsa@seg-sse.ch)



This work is licensed under a

Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 2.5 Switzerland License

# SPRACHE – MACHT – SCHULE

## Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit

Text: Irène Zingg

### Abstract

#### LANGUAGE – POWER – EDUCATION Decolonial Perspectives on Plurilingualism

This article reflects on how language can be a hegemonic practice, as illustrated by the term linguicism. This linguistic discrimination is used to legitimate an unequal division of power and needs to be tackled through decolonial approaches. Switzerland has an official tradition of multilingualism, yet people in Switzerland experience discrimination depending on the languages they speak. Pupils in Switzerland are increasingly multilingual but, given their transnational family backgrounds, not always in an official Swiss language. Pupils and teachers perceive and value languages differently, often at a subconscious level. Where pupils speak a prestigious language, their language skills are more highly valued. If multilingualism is coupled with a language of migration, a negative connotation occurs and students experience linguicism.

**Schlagwörter:** *Linguizismus, sprachliche Hegemonien, transnationalisierte Lebenswelten, Bildung*  
**Keywords:** *linguicism (linguistic discrimination), language hegemony, transnational lifeworlds, education*

Das Thema der babylonischen Pausenhöfe ist mehr als ein Politikum. Weil sich Schweizer Kinder auf dem Pausenplatz von ihren ausländischen Kollegen und Kolleginnen ausgeschlossen fühlten, wenn sich diese in ihrer Muttersprache unterhielten, führte eine Solothurner Gemeinde die Deutschpflicht auf dem Pausenplatz ein (Hänni 2016). Diese oberflächlich betrachtet als politisch motivierte Regelung erscheinende Anordnung, bei der die Nicht-Landessprache als Bedrohung dargestellt wurde, musste kurz darauf vom zuständigen Regierungsrat zurückgenommen werden. Das Beispiel «Deutsch-Zwang» ist Ausgangspunkt für die Darstellung eines aktuellen Diskurses über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. Im Begriff Linguizismus ist die charakteristische Form eines Rassismus verortet, der spezifische Abwertungen und Ausgrenzungen von Menschen auf Grund ihrer Sprachen, Akzente oder Dialekte theoretisch vornimmt (Dirim 2010).

Der Beitrag untersucht ausgehend vom Linguizismus die Sprachhierarchien und Machtasymmetrien sprachlicher Vielfalt in einer von transnationalen Verflechtungen geprägten Bil-

dungsgesellschaft. Vielsprachigkeit an den Schulen ist weltweit betrachtet ein bekanntes Phänomen und seit einigen Jahrzehnten auch in der Schweiz – gerade in Agglomerationsgemeinden – eher die Regel als die Ausnahme (Dronske et al. 2017). Aktuell dagegen ist die dekoloniale Sichtweise auf die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Sie vermag herrschende Machtasymmetrien zu beleuchten und verweist auf die Schwierigkeit, die koloniale Matrix der Mehrheitsgesellschaft aufzuweichen. Konzepte wie das der «*langue légitime*» (Bourdieu 1982: 64) ermöglichen es, Institutionen der Macht zu hinterfragen, Probleme zu erkennen und Handlungsfelder leichter zu identifizieren. Der gegenwärtige Umgang mit der vorhandenen, migrationsbedingten Sprachenvielfalt in der Institution Schule verdeutlicht, wie tief diese Machtbeziehungen in die Praxis und (Bildungs-)Politik eingeschrieben sind.

Zwei Fallbeispiele aus dem Kanton Bern (Schweiz) werden herangezogen, um die sprachlichen Ideologien und damit die Ausgestaltung möglicher Diskurse im Umgang mit Viel-

sprachigkeit innerhalb der formalen Bildung aufzuzeigen. Vor einer abschliessenden Diskussion werden Praktiken skizziert, die Konzeptualisierungen einer integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik bereits umsetzen und damit der Hegemonie der klassischen Schulsprachen entgegentreten.

Die Praxis formaler Bildung in unterschiedlichen «Feldern der Mehrsprachigkeit» gehört als Forschungsfeld zu meinem laufenden Dissertationsprojekt. Für diesen Artikel führte ich leitfadengestützte Einzelinterviews mit Repräsentant\_innen verschiedener Akteursgruppen. Gesetzestexte, Empfehlungen und Curricula, die auf europäischer, nationaler und kantonaler Ebene Gültigkeit besitzen, geben Auskunft über die Bemühungen, Lösungsansätze zu finden.

### Rechtliche Aspekte der «Anderssprachigkeit»

Die Sprachenpolitik der Europäischen Union (EU) fokussiert auf die institutionelle Mehrsprachigkeit. Der Europarat, dem auch die Schweiz angehört, erarbeitete 1992 und 2001 eine europäische Charta als Vorlage für die Ausarbeitung des Rahmenabkommens der Regional- und Minderheitensprachen (Europarat 2001 und 1992). Trotz der Berücksichtigung der Minderheitensprachen und der Bemühungen um die Mehrsprachigkeitsförderung kann festgestellt werden, dass die Sprachen der Migration, insbesondere jene ausserhalb Europas, in diesen Konzepten vernachlässigt werden. Im Gegensatz zu den diversen Sprachen der Immigration gewinnt Englisch als Verkehrssprache, die moderne *lingua franca*, zunehmend an Bedeutung, auch in der EU.

Tove Skutnabb-Kangas und Robert Phillipson haben bereits 1994 in ihrer Studie aufgezeigt, dass eine Erklärung von Sprachenrechten eng mit der Idee der sprachlichen Menschenrechte verbunden ist. Ausgehend von der Diskriminierung von Minderheitensprachen kritisierten sie die fehlende Anerkennung der Muttersprachen von anderssprachigen Kindern und die Abwertung der Zweisprachigkeit. Der diskriminierende Aspekt der Hierarchisierung – bzw. der Unterteilung in Amts- und Minderheitensprachen – wird in einem Bericht zu Sprachenstatistiken wie folgt ausgeführt:

*Plusieurs pays refusent de produire des statistiques qui permettent d'identifier certains groupes d'appartenance sociale, ethnique, raciale ou linguistique, parce qu'ils considèrent qu'en produire constituerait un acte de discrimination.* (Humbert et al. 2018: 46)

Die gewollte Leerstelle hat zur Folge, dass bestimmte Gruppen und sprachliche Minderheiten unsichtbar bleiben und stärkt monolinguale Ideologien (Gogolin 1994, Dirim und Mecheril 2010).

### Sprache(n) im Kontext der Transnationalisierung

Aufgrund der Schweizer Volkszählung im Jahr 2000, der letzten differenzierten und diskutierten Erhebung der Sprachen, kommen die Linguisten Georges Lüdi und Iwar Werlen zu folgendem Schluss:

*Die obligatorische Schule ist weiterhin durch eine weitgehende Einsprachigkeit charakterisiert, andere Sprachen sind in der Schule kaum sichtbar, obwohl die Sprachdidaktik dies nahe legen würde.* (2005: 104)

In der Schweiz werden traditionell vier Sprachen in relativ homogenen Territorien gesprochen: Deutsch, Französisch und Italienisch sind seit der Gründung des Bundesstaates 1848 Landessprachen, Rätoromanisch seit 1938. Das revidierte Sprachengesetz wertete diese neu aufgenommene Sprache 1996 auf und machte sie auf Bundesebene zur Teilamtsprache. Es sind die Kantone, die in eigener Verantwortung ihre Amtssprachen definieren. Die Erhebungen von 2000 bezogen sich lediglich auf die Hauptsprachen; mit 63,7 % sprach die Mehrheit der Schweizer\_innen Deutsch, Französisch war für rund 20,4 % der Befragten die Muttersprache, 6,5 % waren italienischsprachig, 0,5 % sprachen Rätoromanisch – und 9,0 % eine andere Sprache (Lüdi und Werlen 2005: 7). Selbst wenn die Zahl der im offiziell viersprachigen Land gesprochenen Sprachen veraltet ist, zeigte sie bereits eine Tendenz, die sich heute deutlich manifestiert. Die historische Betrachtung der Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Amtssprachen genügt heute nicht mehr, um die Sprachenvielfalt und ihre Folgen zu analysieren. Nach 1951 nahm die Einwanderung in die Schweiz markant zu, und nach einer Stagnation in den 1970er- und 1980er-Jahren verstärkte sich dieses Phänomen in den letzten dreissig Jahren wieder. Und weil die Menschen durch die Erweiterung der Personenfreizügigkeit in der EU immer mobiler werden, wird der Anteil Anderssprachiger zunehmen (Achermann 2018). Ein weiterer Aspekt der verstärkten Migration im Rahmen der Globalisierung sind die binationalen Eheschliessungen mit einem zunehmenden Anteil an Ehepartner\_innen mit einer aussereuropäischen Mutter- oder Erstsprache.<sup>1</sup> Die

<sup>1</sup> Mehr als ein Drittel (36,3 %) der in der Schweiz eingegangenen Ehen war 2016 gemischt-national. Werden die Eheschliessungen unter Ausländer\_innen addiert, bewegt sich der Prozentsatz gegen 50 % (BfS 2017).

offiziell viersprachige Schweiz hat einer vielsprachigen Platz gemacht: Heute sprechen mehr Personen Portugiesisch, Albanisch, Serbo-Kroatisch oder Spanisch als Rätoromanisch (Bundesamt für Statistik 2018b). Und laut dem Bildungsbericht Schweiz 2018 weist ein Drittel der 15- bis 17-Jährigen einen Migrationshintergrund auf (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF 2018: 34).

## Von der Rückkehrfähigkeit der Gastarbeiterkinder zu pluralen Ansätzen

Mit den Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg, insbesondere ab den 1970er-Jahren, änderte sich der Blick auf die sprachlichen Verhältnisse in der Schullandschaft. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) publizierte 1972 die ersten «Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder» und empfahl den Kantonen, neben Massnahmen wie Sprachklassen und -kursen den Zusatzunterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK), um die Rückkehrfähigkeit der zugewanderten Jungen und Mädchen zu erhalten. Rund vierzig Jahre später räumt dieses höchste Organ der formalen Bildung der sprachlichen Diversität das nötige Gewicht ein und stellt in einem Bericht einleitend fest:

*In der Schweiz gehört die Mehrsprachigkeit und der Umgang mit Interkulturalität zum Alltag: Wir verfügen über vier Landessprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch) und gut 23 % der Jugendlichen (bis 15-Jährige) sprechen zuhause eine andere Sprache als eine der Landessprachen. (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK 2012: 4)*

Der fortschreitende, bildungspolitische Diskurs zeigt sich in der kontinuierlichen Veränderung der Begrifflichkeiten. Der Sprachexperte Jean-François de Pietro vom *Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDp) in Neuenburg sieht eine Entwicklung aufgrund zunehmender Sensibilisierung im Umgang mit der anhaltenden Pluralisierung der Sprachen:

*On est dans les années 1980, il y a une ignorance totale, on est dans une idéologie et pratique totalement mono, les autres langues n'existent pas. [...] Et puis, ces activités ont progressivement amené à une reconnaissance, on sait qu'il y a d'autres langues. [...] Mais cela reste isolé. Ce n'est pas vraiment*

*inscrit dans le système, mais l'on remarque tout de même une certaine évolution. Par exemple, on parle de moins en moins de la langue maternelle, de plus en plus de la langue première ou de la langue de scolarisation, langue commune. [...] C'est plurilingue le meilleur terme; on peut donc dire qu'ils sont plurilingues ou qu'ils ont un répertoire plurilingue. (Experteninterview, Neuenburg, 16.4.2018)*

Kannengieser, Schuppli und Walser resümieren die noch immer auf Monolingualität reduzierte Sprachförderung in der formalen Bildung als «Ausdruck einer nicht bewussten, aber umso mächtigeren Diskriminierung einer grossen homogen konstruierten Gruppe so genannt «fremdsprachiger» Schülerinnen und Schüler» (2018: 20). Die Schule anerkennt den Wert der mitgebrachten Sprachen nur zögerlich, denn Mehrsprachigkeit erfordert den Verzicht auf Assimilation und die Bereitschaft, mit Unterschieden und Vielsprachigkeit zu leben (Dirim und Mecheril 2010).<sup>2</sup>

Mit dem Willen, auch die Migrationssprachen zu valorisieren, scheint sich durch die nationale Sprachenstrategie von 2004 für die obligatorischen Schulen ein Strategiewechsel anzubahnen: «[...] der Unterricht in allen Sprachen (Schulsprache, Fremd-, Herkunfts- und Zweitsprache) [soll] gestärkt werden. Dabei soll das Potential des mehrsprachigen Landes genutzt und auch Migrationssprachen sollen valorisiert werden» (EDK 2012: 4). Im Lehrplan 21, dem ersten gemeinsamen Curriculum der deutschsprachigen Schweiz, werden in Anlehnung an das schweizerische Sprachengesetz (SpG) die dort formulierten Zielsetzungen zur «Förderung der individuellen und institutionellen Mehrsprachigkeit» erwähnt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016: 5). Der «sprachlichen und kulturellen Vielfalt» wird zwar ein neuer Platz eingeräumt, doch bei näherem Hinsehen beschränkt sich insbesondere die Mehrsprachigkeit auf die Landessprachen und Englisch (*op. cit.*: 4). Die Migrationssprachen werden, und dies scheint schon fast eine Weiterführung des 1972 eingerichteten Zusatzunterrichtes zu sein, nur unter «Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur» kurz erwähnt. Die Ausgestaltung ihrer Förderung wird an die Kantone übertragen. Die Bildungsstrategie des Kantons Bern zeigt sich offen gegenüber der zunehmenden Heterogenität; eine genauere Analyse ergibt jedoch, dass sich diese strategische Ausrichtung auf die kantonale Zweisprachigkeit und die Sprachkenntnisse in den Fremdsprachen Französisch und Englisch beschränkt (Regierungsrat des Kantons Bern 2016: 12, 15, 30).

<sup>2</sup> Je nach Land und Quelle bezieht sich «Mehrsprachigkeit» (*plurilingualism*) auf die persönliche Kompetenz eines Individuums; «Vielsprachigkeit» (*multilingualism*) verweist auf die Sprachenvielfalt in einem bestimmten Gebiet oder in einer gesellschaftlichen Konstellation.

## Hegemonie der Monolingualität

Lernende bringen heute viele verschiedene Erstsprachen in die Klassenzimmer. Das Lehren und Lernen der Unterrichts- und Bildungssprache geschieht aber noch immer unter der Hegemonie einer einzigen Sprache; der Paradigmenwechsel von der Ein- zur Mehrsprachigkeit ist noch nicht vollzogen (Prenzel 1995, Terkessidis 2015). Wie sich der Umgang mit dieser durch Mobilität und Migration motivierten Plurilingualität manifestiert, zeigen die beiden folgenden Vignetten von Schülerinnen, deren Herkunftssprachen nicht der Unterrichtssprache entsprechen.

Angelka reiste im Alter von 12 Jahren mit ihren Eltern und ihrem Bruder in die Schweiz ein.<sup>3</sup> In ihrem Herkunftsland Serbien war sie in ihrer 5. Klasse die Klassenbeste. Bei ihrer Ankunft sprach sie Serbisch und etwas Französisch und besuchte für ein halbes Jahr eine F-Klasse, eine Spezialklasse für neu zugewanderte Schulkinder. In diesem Intensivkurs lernte sie schnell Deutsch und wurde in eine Regelklasse integriert. Im Interview erinnert sich die heute 26-jährige Angelka an folgende Situation:

*Mit dieser Klassenlehrerin haben wir ein Buch gelesen, und sie wusste, dass ich noch nicht so lange da war und sie hat gesagt, ich solle einmal vorlesen. Und dann habe ich vorgelesen, das haben die Kinder natürlich lustig gefunden, weil ich noch nicht so gut lesen konnte, die Aussprache [...]. Also nach einem halben Jahr kann man noch nicht so gut Deutsch lesen, und sie hat nachher auch gelacht, die Lehrerin. Und da habe ich gedacht, genau wegen dem möchte ich Lehrerin werden, ich möchte nicht eine solche werden wie sie. (Interview, Bern, 26.3.2018)*

Dieses Schlüsselerlebnis hinderte Angelka nicht daran, als mehrsprachige Studentin die erforderlichen Deutschprüfungen an einer Pädagogischen Hochschule beim ersten Mal erfolgreich zu bestehen. Sie erzählte, wie sie mehrmals den anderen Studierenden die deutsche Grammatik erklären musste, sie, die aus ihrer Erstsprache sieben Fälle kannte, Sprachwettbewerbe in ihrem Herkunftsland gewonnen hatte und ihre Sprachsensibilität bereits während ihres Masterstudiums an einer international geprägten Privatschule mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zur Verfügung gestellt hatte. Für sie sollte «Mehrsprachigkeit nie ein Hindernis sein. [...] Ich denke, viele Lehrpersonen sehen das Potenzial der Schüler\_innen mit Migrationshintergrund nicht» (Interview, Bern, 26.3.2018).

Angelka ist heute eine der ganz wenigen zukünftigen Lehrpersonen mit Migrationshintergrund (Bundesamt für Statistik 2018a). Sie gehört der ersten Generation der eingewanderten Bevölkerung an. Ihr Werdegang unterstreicht die hohen Hürden und somit die wirkungsmächtigen Normen der monolingualen Bildung, die zur Reproduktion von Ungleichheiten beiträgt.

Mit ihren 12 Vokalen einschliesslich zweier Diphthonge, 16 Konsonanten und vier Zusatzkonsonanten ist die tamilische Schrift ausgesprochen komplex. Die Taminin Vanitha antwortet auf die Frage, wann die Erstsprache Tamilisch in den Unterricht eingeflossen sei:

*Das war, glaube ich, kaum der Fall, und jetzt im Nachhinein könnte ich es mir gut vorstellen, dass es schön gewesen wäre, wenn ich die tamilischen Schriftzeichen mal hätte präsentieren können, zum Zeigen, in welcher Sprache wir zu Hause sprechen. [...] Ja, schon nur die Thematisierung, es kann ganz banal sein, wäre eine Anerkennung, im kleinen Rahmen gewesen. (Interview, Bern, 13.4.2018)*

Ob sie sich an ausschliessende Momente erinnern könne? Vanitha führt aus, dass sie zu Beginn der Schulzeit nicht für die Hauptrolle in einem Schultheater berücksichtigt wurde, wegen der von der Lehrperson als ungenügend eingeschätzten Dialektkenntnisse.

*Aber eigentlich, wenn ich jetzt so zurückdenke und mir das aus der Ferne anschaue, ja, dann hatten wir mit dem gleichen Lehrer, entweder in der 3. oder in der 4. Klasse, ein Weihnachtstheater; also ich habe schon damals sehr gerne Theater gespielt und ich war dann Kaspar, der dunkelhäutig ist [lacht]. Damals habe ich natürlich nicht realisiert... wenn ich darüber nachdenke, fällt mir auf, ja, ich wurde nicht wegen meinen Fähigkeiten und meinem Interesse, sondern wegen meines Aussehens ausgewählt, und das ist schon etwas kritisch, also nicht nur etwas, sehr sogar. Also dass ich auf meine Herkunft, auf mein Aussehen und nicht wegen meinen Kompetenzen und meinen Interessen wahrgenommen wurde. (Interview, Bern, 13.4.2018)*

Die tamilische Schülerin, die sich dank ihrer schnellen Auffassungsgabe nie über schulische Probleme beklagen musste, erhielt eine von ihr begehrte Theaterrolle nicht aufgrund vermeintlich fehlender Dialektkenntnisse. Dagegen wurde ihr wenige Jahre vorher von der gleichen Lehrperson beim Weihnachtstheater die Rolle des dunkelhäutigen Königs

<sup>3</sup> Um die Anonymität der Befragten zu schützen, wurden die Namen in beiden Fallbeispielen geändert.

Kaspar übertragen. Erst in der Jahre später folgenden Reflexion bilanziert Vanitha ihre Erfahrungen als mehrsprachige Schülerin in einem von Monolingualität geprägten Bildungssystem. Die Schilderungen illustrieren exemplarisch den Diskurs über (migrationspezifische) Mehrsprachigkeit in der Schweiz. Die gesellschaftlichen Machtbeziehungen erhalten Eingang in manch subtiler Form über die Sprache(n) von Migrant\_innen, wobei solche sprachlichen Diskriminierungen oft von Alltagsrassismen begleitet sind (Eidgenössische Kommission gegen Rassismus 2018).

## Linguizismus – Rassismus der Sprachen

Der österreichische Linguist Friedrich Müller klassifizierte in seinem vierbändigen *Grundriss der Sprachwissenschaft* (2004, 1876) die Sprachen nach äusseren Merkmalen der Sprechenden, nämlich die *Sprachen der schlichthaarigen Rassen* (Band 2) und *Die Sprachen der lockenhaarigen Rassen* (Band 3). Letztere gelten gemäss Müller als primitiv, unfähig abstraktes Denken zu unterstützen und nicht in der Lage, den Eintritt in die Moderne zu fördern (z. B. in die zeitgenössische Wissenschaft). Im Gegensatz dazu seien die Sprachen der schlichthaarigen Rasse entwickelter, klarer, reicher und schöner. Müllers Werk ist ein Manifest des Linguizismus, ein Begriff, der in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur noch kaum verwendet wird. Inci Dirim beschreibt Linguizismus als

*[...] eine spezielle Form des Rassismus, der in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung.* (2010: 91)

Der aus dem englischen *linguicism* übernommene Begriff geht auf die Arbeiten von Skutnabb-Kangas und Phillipson in den 1980er-Jahren zurück und steht im Zusammenhang mit der Diskussion um Anerkennung des Rechts auf muttersprachliche Bildung von Minoritäten. Der Linguizismus als Phänomen ist bestens geeignet, um gesellschaftliche Machtverhältnisse mit dem Fokus auf Sprache zu analysieren. Wie die beiden Vignetten gezeigt haben, gibt es offenen wie auch subtilen Alltagslinguizismus sowie institutionell verankerten Linguizismus (*op. cit.*: 95). Gemäss Inci Dirim (*op. cit.*: 109) argumentiert Linguizismus mit Geboten statt Verbo-

ten, dabei werden die multilinguale Realität der Gesellschaft und die Potenziale der verschiedenen Sprachen ignoriert oder verkannt.

Die persönliche oder kollektive Tendenz zur verzerrten oder hierarchisierenden Darstellung kann mit dem Begriff des Ethnozentrismus erfasst werden. Die Kanadierin Françoise Armand geht von der Existenz des sprachlichen Ethnozentrismus aus, um die Vorstellungen und Diskurse im Umgang mit der sprachlichen Vielfalt zu benennen. Armand schlägt vier idealtypische, linguistische Ideologien vor, die sich zwischen der Dimension des Verlusts oder des Erhalts der Sprachenvielfalt, der Gleichheit oder der Ungleichheit der Sprachen und der sprechenden Personen konkretisieren lassen (2016: 175-179)<sup>4</sup>:

Die *getrennte Vielsprachigkeit* dient der Trennung sprachlicher Diversität mit dem Ziel der Installation einer Sprachhierarchie. Sie kappt dabei die Verbindungen zwischen den Sprachen und ihren Sprecher\_innen. Ziel ist die Reinhaltung einer als dominant gesetzten Sprache, bzw. die Legitimation der Sprache der Kolonisatoren. Am Beispiel Kameruns illustriert Armand diese extreme Form des Linguizismus. Am Ende des 19. Jahrhunderts setzten die Eroberer die Deutsche Sprache in grossen Teilen Kameruns als dominante Sprache durch und liessen dabei keinen Lebensbereich unberührt (*op. cit.*: 176).

Die *Ideologie der auferlegten Einsprachigkeit* verweist auf eine bestehende Ungleichheit der Sprachen. Die sprachliche Vielfalt verschwindet zugunsten der einsprachigen Praxis jener Sprache, die als prestigeträchtiger angesehen wird. Die Sprachpolitik Frankreichs zählt zu dieser Ideologie des aktiven Linguizismus. Zur Festigung des Nationalstaates am Ende des 19. Jahrhunderts wurden die lokalen Sprachen und Dialekte verboten. Aus der Perspektive eines aktiven Linguizismus wird die Sprache des Individuums durch jene der dominanten Gemeinschaft ersetzt. Im Schulsystem bedeutet diese Form der verordneten Einsprachigkeit, den Unterricht in der Sprache des Nationalstaates zu führen und zwar für alle Kinder – unabhängig von ihrer Erstsprache. Der Deutschzwang auf dem Pausenplatz, wie er zu Beginn geschildert wurde, ist ein wenn auch harmlos erscheinendes Beispiel.

Die *assimilationistische oder assimilierende Einsprachigkeit* zielt auf das Verschwinden der sprachlichen Vielfalt zugunsten einer sprachlichen Homogenisierung. Diese Ideologie stellt eine *lingua franca* für die internationale Kommunikation in den Vordergrund. Es liegt auf der Hand, dass Eng-

<sup>4</sup> Tove Skutnabb-Kangas und Phillipson (1994: 80) illustrierten die sprachlichen Ideologien auf einem Kontinuum, welches das ganze Spektrum vom Verbot einer Sprache über deren Tolerierung, Antidiskriminierungsgebote, das explizite Erlauben einer Varietät bis zur aktiven Förderung umfasste.

lich inzwischen zu dieser Verkehrssprache, *lingua franca*, geworden ist. Dieser passive Linguizismus kann in der marginalisierten Anerkennung und einem meist segregierten herkunftssprachlichen Unterricht gesehen werden. Lüdi und Werlen sehen in der dabei fortlaufenden Unsichtbarkeit der Herkunftssprachen eine neue Form postkolonialer Sprachpolitik. So sind die Erstsprachen der anderssprachigen Schüler\_innen weiterhin nicht Gegenstand des Unterrichts (Lüdi und Werlen 2005: 82).

Die *Mehrsprachigkeit* ist nach Armand die einzige Ideologie, die sich dem sprachlichen Ethnozentrismus widersetzt. Dieses Konzept befürwortet die Sprachenvielfalt und betrachtet sie als Reichtum. Der Fokus liegt auf der individuellen Mehrsprachigkeit, wobei die Gleichwertigkeit der Sprachen betont wird.

## Schule mehrsprachig denken

Die Ressourcenplattform des Europarats weist die Förderung des mehrsprachigen Repertoires und der interkulturellen Kompetenzen als übergeordnetes Bildungsziel aus:

*La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout individu, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langue étrangères vivantes ou classiques).* (Europarat 2010: 4)

Bereits heute gibt es in der Schweiz Ansätze eines gemeinsamen Kompetenzmodells, das Schul-, Fremd-, Zweit- und Herkunftssprachen verbindet und damit Perspektiven einer mehrsprachigen Schule aufzeigt – oder erfolgsversprechende Hinweise in diese Richtung gibt. Eines der schweizweit vielversprechenden Schulprojekte, das die mehrsprachige Schule umsetzt, ist der zweisprachige Klassenzug *Filière Bilingue* (FiBi) in Biel/Bienne, der grössten zweisprachigen Stadt

der Schweiz. In den FiBi-Klassen werden je zu einem Drittel deutsch-, französisch- und mehrsprachige Kinder immersiv unterrichtet, das heisst zur Hälfte auf Deutsch und zur Hälfte auf Französisch.<sup>5</sup> Die reziproke Immersion, die dieser öffentlichen Schule zugrunde liegt, wird in der Spracherwerbtheorie als wirkungsvolle Methode diskutiert (Cummins 2000, Reich und Roth 2002). Selbst wenn die Herkunftssprachen, die nicht den beiden Schulsprachen entsprechen, im Unterricht nicht explizit gefördert werden und damit der idealtypischen «Mehrsprachigkeit» noch nicht entsprechen, herrscht in den Immersivklassen jene offene und anerkennende Haltung gegenüber den weiteren Sprachen der Schüler\_innen, wie sie Armand als Grundlage beschreibt (Armand 2016: 178f). Zudem «schwimmen» Migrantenkinder immer in der Mehrheitsgruppe der Lernenden mit, da das Vermitteln von Sachinhalten konsequent mittels sprachsensiblen Unterricht geschieht.

Im Sprachengesetz (SpG 2007) und in der Sprachenverordnung (SpV 2010) sieht der Bund mit Bezug auf die Sprachenstrategie vor, kantonale Projekte zur Förderung der Herkunftssprachen zu unterstützen (EDK 2012: 5).<sup>6</sup> Die damit einhergehende Aufwertung und bessere Integration dieses noch immer von den Regelstrukturen separierten Ergänzungsunterrichts könnte die Hegemonie der Lokal- und Schulsprache zugunsten der Migrationssprachen aufweichen.

Für einen gemeinsamen Sprachunterricht, wie er auf europäischer Ebene propagiert wird, bedarf es struktureller Änderungen. Ein gutes Beispiel einer integrierten (Sprach-) Didaktik ist der Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA) (Candelier et al. 2012).<sup>7</sup> Trotz der monolingualen Ideologie entwickeln sich die einzelsprachlich orientierten Didaktiken in Richtung eines integrierten Curriculums, in dem Sprachen als Querschnittsthema in allen Fächern explizit behandelt werden. Jean-François de Pietro verlangt:

*On aurait besoin d'une décolonisation épistémologique du statut des langues européennes proche de celle tentée avec l'espéranto dans «Éducation et ouverture aux langues*

<sup>5</sup> Form zweisprachiger Bildung, in welcher der Unterricht ganz oder teilweise in einer Zweit- oder Fremdsprache durchgeführt wird. In diesem Zusammenhang wird oft der Begriff des «Sprachbads» verwendet, da die Lernenden über das Vermitteln von Sachinhalten in die Zielsprache «eintauchen».

<sup>6</sup> Die Autorin leitet seit dem Schuljahr 2018/19 das vom Bundesamt für Kultur (BAK) unterstützte Pilotprojekt «Mehr Sprache(n) für alle – Pädagogische Kooperation von Lehrpersonen in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) und Klassenlehrpersonen». In der vom Schweizer Bundesrat am 4.6.2010 erlassenen «Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften» werden im Artikel 16 des SpG der «Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger zu ihrer Erstsprache» Finanzhilfen gewährt.

<sup>7</sup> Dieser unter der Leitung von Michel Candelier entworfene «Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA)» oder «Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP)» steht als Beispiel eines neueren Ansatzes, in dem Sprachen als Querschnittsthema in allen Fächern explizit thematisiert werden.

*à l'école» (EOLE). Bien que je ne sois pas convaincu par l'espéranto, il s'agit tout même d'une langue européenne et latine.* (Experteninterview, Neuenburg, 16.4.2018)

Die europaweit einsetzenden Renationalisierungstendenzen im Zuge der Globalisierung stellen die dekolonialen Postulate der «Mehrsprachigkeit» als zukunftsweisendes Modell vor neue gesellschaftspolitische Herausforderungen.

## Der dekoloniale Blick als Türöffner für eine multilinguale Schule

Wie wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, hat die Schweiz auch ohne klassische Kolonien eine koloniale Vergangenheit (Holenstein et al. 2018: 200-203). Diese zeigt sich etwa in einem kulturellen Kolonialismus, in dem koloniale Bilder und Diskurse verbreitet sind. So stehen die Negerprinzessin in der Fastnacht, diskriminierende Kindergeschichten wie «Globi in Afrika» oder das Kasperltheater «De Schorsch Gaggo reist uf Afrika» (Purtschert et al. 2012) für eine kolonialistische Haltung und münden in einen oft unerkannten und banalisierten Alltagsrassismus: Das Exotische fasziniert und wird gleichzeitig abgewertet. Diese Ambivalenz kennzeichnet den Umgang mit dem Fremden bis heute und wirkt in Denkstrukturen weiter, in denen die eigene Hegemonie und die damit verbundenen Privilegien nicht hinterfragt werden. Für Purtschert et al. eröffnet die Dekolonisation den Blick auf Verflechtungsgeschichten und die damit verbundenen Wissens- und Machtstrukturen, die es zu hinterfragen und aufzubrechen gilt (*op. cit.*). Die – meist monolinguale (Bundesamt für Statistik 2018a) – Lehrer\_innenschaft steht den mehrsprachigen Schüler\_innen nicht neutral gegenüber: Bestimmte sprachliche Differenzen sind willkommen, andere werden marginalisiert oder diskriminiert. Machtasymmetrien zwischen den Gesellschaften des globalen Nordens und Südens widerspiegeln die aktuellen Wirtschafts- und Herrschaftsstrukturen, auch in der Bildungslandschaft.

Wie die beiden Vignetten zeigen, sind viele Lehrpersonen unzureichend qualifiziert im Hinblick auf Differenzsensibilität und Diskriminierungskritik. Schulen laufen damit Gefahr, die sprachgesellschaftliche Ungleichheit fortzuschreiben oder gar zu verstärken, denn noch immer werden Migration und migrationsbedingte Vielsprachigkeit als Bürde wahrgenommen: Mehrsprachige Schüler\_innen werden auf die sprachlichen Defizite in der Unterrichtssprache reduziert. Es gilt,

wie der Bildungsdirektor des offiziell zweisprachigen Kantons Bern auf die Frage nach dem Überwinden des «monolingualen Habitus der multilingualen Schule» sagte, diesen Reichtum besser anzuerkennen: «Das Potenzial unserer fremdsprachigen Kinder wird in dem Sinne noch zu wenig genutzt».<sup>8</sup> Die ungenaue und unreflektierte Verwendung des Begriffs «fremdsprachig» illustriert, dass das Einweben einer «*épistémologie plurielle*» in bestehende Alltagspraktiken ein Prozess ist, der sich nur sehr langsam vollzieht. Die Folge dieses Denkmusters ist, dass die Hegemonie prestigeträchtiger Fremdsprachen wie Englisch und Französisch weitgehend unangestastet bleibt, was wiederum dazu führt, dass die multilinguale Realität der Schule ignoriert und deren Potenzial nicht ausgeschöpft wird. Der Paradigmenwechsel vom alten Defizit- hin zum Potenzialansatz steht erst am Anfang.

<sup>8</sup> Online-Austausch Erziehungsdirektion Kanton Bern, Forum für Unterrichtsentwicklung. Auszug aus dem Live-Dialog mit dem Erziehungsdirektor Bernhard Pulver vom 16.5.2018.

# LITERATURVERZEICHNIS

**Achermann Alberto.** 2018. *Sprachenvielfalt im Einwanderungsland Schweiz*. Vortrag an der Ringvorlesung Migration. Disziplinäre und interdisziplinäre Perspektiven, 28. Februar 2018, Universität Bern.

**Armand Françoise.** 2016. «Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe», in: Potvin Maryse, Magnan Marie-Odile, Larochelle-Audet Julie (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*, p. 172-182. Montréal: Fides Éducation.

**Bourdieu Pierre.** 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

**Bundesamt für Statistik (BFS).** 2018a. Schulpersonal 2016/17. Obligatorische Schule, Sekundarstufe II und Tertiärstufe (höhere Fachschule). Juni 2018. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personal-bildungsinstitutionen/obligatorische-schule-sekundarstufe-II-tertiarstufe-hoehere-fachschulen.assetdetail.5146144.html>, Zugriff am 24. November 2018.

2018b. Die zehn häufigsten Hauptsprachen der ständigen Wohnbevölkerung, 2016. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.assetdetail.4542311.html>, Zugriff am 24. November 2018.

2017. Gemischt-nationale Heiraten nach Geburtsort und Staatsangehörigkeit der Ehepartner, 2016. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/alle-indikatoren/familie-demografie/gemischt-nationale-ehen.assetdetail.4104602.html>, Zugriff am 24. November 2018.

**Candelier Michel** (dir.) 2012. *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, rapport*. Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes. <http://carap.ecml.at/Recourses/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>, consulté le 24 November 2018.

**Cummins Jim.** 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

**Dirim Inci.** 2010. «Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so». Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft», in: Mecheril Paul, Dirim Inci, Gomolla Mechthild, Hornberg Sabine, Stojanov Krassimir (Hg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*, S. 91-112. Münster u.a.: Waxmann.

**Dirim Inci, Mecheril Paul.** 2010. «Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft», in: Mecheril Paul, Do Mar Castro Varela Maria, Dirim Inci, Kalpaka Annita, Melter Claus, *Migrationspädagogik*, S. 99-120. Weinheim: Beltz.

**Dronske Ulrich, Kniffka Gabriele, Montefiori Nadia, Bühlmann Regina, Decker-Ernst Yvonne, Drewitz von Nora, Kehlenbeck Helmut, Schweiger Hannes, Zingg Irène.** 2017. Deutsch als Zweitsprache in der Erstintegration im schulischen Bereich im deutschsprachigen Raum. Bericht der SIG Arbeitsgruppe 1.1., IDT Fribourg 2017. <http://www.idt-2017.ch/index.php/ag-1-1>, Zugriff am 24. November 2018.

**Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR), Verein Humanrights** (Hg.). 2018. *Rassismussvorfälle aus der Beratungspraxis. Januar bis Dezember 2017. Auswertungsbericht auf der Grundlage des Dokumentations-Systems Rassismus DoSyRa*. Bern.

**Erziehungsdirektion des Kantons Bern.** 2016. *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern. Fachlehrplan Sprachen*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

**Europarat.** 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Europarat. [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide\\_curricula\\_fr.asp](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_curricula_fr.asp), consulté le 24 November 2018.

2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Paris: Didier.

1992. *European Charter for Regional or Minority Languages. European Treaty Series No. 148.*, Strasbourg: Europarat. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148>, accessed November 24, 2018.

**Gogolin Ingrid.** 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

**Hänni Tobias.** 2016. «Limmattaler Schulen gegen Deutsch-Zwang auf dem Pausenplatz». *Aargauer Zeitung*, 17.2.2016. <https://www.limmattalerzeitung.ch/limmattal/region-limmattal/limmattaler-schulen-gegen-deutsch-zwang-auf-pausenplatz-130070019>, Zugriff am 24. November 2018.

**Holenstein André, Kury Patrick, Schulz Kristina.** 2018. *Schweizer Migrationsgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Baden: Hier und Jetzt.

**Humbert Philippe, Coray Renata, Duchêne Alexandre.** 2018. *Compter les langues: histoire, méthodes et politiques des recensements de population. Une revue de la littérature.* Fribourg: Institut de plurilinguisme.

**Kannengieser Simone, Schuppli Christine, Walser Anna.** 2018. «Zwei Sprachen lernen und in zwei Sprachen lernen. Sprachförderung bezieht Erstsprachen als Bildungssprachen ein». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(4): 20-26.

**Lüdi Georges, Werlen Iwar.** 2005. *Sprachenlandschaft in der Schweiz.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

**Müller Friedrich.** 2004 [1876]. *Grundriss der Sprachwissenschaft.* Band I. *Einleitung in die Sprachwissenschaft.* Band II. 2004 (Nachdruck der Ausgabe Wien 1879-82). *Die Sprachen der schlichthaarigen Rassen.* Band III. 2004 (Nachdruck der Ausgabe Wien 1884-87). *Die Sprachen der lockenhaarigen Rassen.* Band IV. Hildesheim: Georg Olms.

**Prengel Annedore.** 1995. *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik.* Opladen: Leske+Budrich.

**Purtschert Patricia, Lüthi Barbara, Falk Francesca** (Hg.). 2012. *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien.* Bielefeld: transcript.

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

**Regierungsrat des Kantons Bern.** 2016. *Bildungsstrategie. Bericht des Regierungsrates an den Grossen Rat.* Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

**Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).** 2012. *Forum Sprachen 2012. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Curricula der Schweiz. Umsetzung in den aktuellen Lehrplänen, Auswirkungen auf die Lehrmittelenwicklung, Einfluss auf die Lehrerbildung und Zusammenspiel mit der Forschung & Entwicklung.* Bern: EDK. [https://edudoc.ch/record/112619/files/forum\\_sprachen\\_2012\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/112619/files/forum_sprachen_2012_d.pdf), Zugriff am 24. November 2018.

**Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).** 2018. *Bildungsbericht Schweiz 2018.* Aarau: SKBF.

**Skutnabb-Kangas Tove, Phillipson Robert.** 1994. «Linguistic human rights, past and present», in: Skutnabb-Kangas Tove, Phillipson Robert (eds.). *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, p. 71-110. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

**Terkessidis Mark.** 2015 [2010]. *Interkultur.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

## AUTORIN

**Irène Zingg** studierte Sozialanthropologie, Neuste Geschichte und Sprachwissenschaft an der Universität Bern, Schweiz. Aktuell ist sie Dozentin am Institut für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern mit den Arbeitsschwerpunkten Migration und Bildung, Umgang mit Vielfalt sowie integrierte Sprachförderung. Sie ist Doktorandin am Institut für Sozialanthropologie der Universität Bern.

*irene.zingg@phbern.ch*

*Institut für Weiterbildung und Medienbildung  
Pädagogische Hochschule Bern  
Weltstrasse 40  
CH-3006 Bern*

## Abdruck des Aufsatzes II

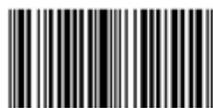
Zingg, Irène 2020: Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schriften – écritures – scritti – shkrime – pisma – ПИСМА – шрифты – الكتابة. *Bulletin suisse de linguistique appliquée. Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz VALS/ Association suisse de linguistique appliquée ASLA*: 243–258.

[https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user\\_upload/Journal/BAT\\_Def\\_lulu\\_reduit.pdf](https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user_upload/Journal/BAT_Def_lulu_reduit.pdf)

Mirjam EGLI CUENAT, Giuseppe MANNO &  
Magalie DESGRIPPES (Eds)

- Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb  
im schulischen und ausserschulischen Umfeld
- Plurilittérature et apprentissages plurilingues  
à l'intérieur et hors du contexte scolaire

VALS  
ASLA



9781716852510

# bulletin vals-asla

## numéro spécial

Bulletin suisse  
de linguistique appliquée  
Printemps 2020

Vereinigung für angewandte  
Linguistik in der Schweiz

Associazion svizra  
da linguistica applitgada

Association suisse  
de linguistique appliquée

Associazione svizzera  
di linguistica applicata

Vereinigung für Angewandte  
Linguistik in der Schweiz

Association Suisse de  
Linguistique Appliquée

Associazione Svizzera di  
Linguistica Applicata

Associaziun Svizra da  
Linguistica Applitgada



Le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* est l'organe de publication de l'Association Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA).

#### **Comité de relecture pour ce numéro**

Katja Cantone (Universität Duisburg-Essen), Jean-François de Pietro (Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel), Laurent Gajo (Université de Genève), Britta Hufeisen (Technische Universität Darmstadt), Georges Lüdi (Universität Basel), Hélène Martinez (Universität Giessen), Johanna Miecznikowski (Università della Svizzera Italiana, Lugano), Claudia Schmellentin (PH FHNW), Regula Schmidlin (Université de Fribourg), Daniel Reimann (Universität Duisburg-Essen), Michaela Rückl (Universität Salzburg), Anita Thomas (Université de Fribourg), Ingo Thonhauser (HEP Vaud).

Nous remercions vivement les membres du comité de lecture pour leur contribution précieuse à la qualité de ce volume. Publié avec le soutien financier de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH / SAGW), le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* paraît deux fois par an.

Ce Bulletin VALS/ASLA n'est disponible qu'en accès libre (archive ouverte / open access) dans la bibliothèque numérique suisse romande Rero doc. Voir rubrique "Revue": <http://doc.rero.ch/collection/JOURNAL?ln=fr>. – Exemplaire imprimé à la demande par [www.lulu.com](http://www.lulu.com)

#### **Rédaction**

Prof. Alain Kamber (Université de Neuchâtel)  
E-mail: [alain.kamber@unine.ch](mailto:alain.kamber@unine.ch)  
Institut de langue et civilisation françaises  
Fbg de l'Hôpital 61-63, CH-2000 Neuchâtel

#### **Administration**

Florence Waelchli (Université de Neuchâtel)

#### **Abonnements, commandes**

Institut des sciences du langage et de la communication  
Rue Pierre-à-Mazel 7, CH-2000 Neuchâtel  
E-mail: [bulletin.valsasla@unine.ch](mailto:bulletin.valsasla@unine.ch) / CCP: 20-7427-1

© Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, 2020  
Tous droits réservés.



9781716852510

# Table des matières

## Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und ausserschulischen Umfeld

### Plurilittérature et apprentissages plurilingues à l'intérieur et hors du contexte scolaire

Mirjam EGLI CUENAT, Giuseppe MANNO & Magalie DESGRIPPES Littérature(s) plurilingue(s) dans le contexte de l'apprentissage et de l'enseignement des langues – des perspectives complémentaires .....	1-13
Nicole MARX Transfer oder Transversalität? – Designs zur Erforschung der Mehrschriftlichkeit .....	15-33
Danièle MOORE Plurilittératies, pratiques textuelles plurilingues et appropriation: interrogations en didactique .....	35-59
Anja STEINLEN & Thorsten PISKE *breakfast, *breackfest, *brakefast oder *brackfust? Orthographische Kompetenzen im Englischen in einem bilingualen Grundschulprogramm in Deutschland .....	61-80
Clémentine ABEL Die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit in der Lernendenwahrnehmung im Rahmen des deutsch- französischen Schulsystems in Deutschland und Frankreich .....	81-97
Emile JENNY Reziproke Immersion: schriftliche und mehrsprachige Kompetenzen von 10-12-jährigen Schülerinnen und Schülern.....	99-116
Katharina KARGES, Thomas STUDER & Eva WIEDENKELLER Textmerkmale als Indikatoren von Schreibkompetenz.....	117-140

Audrey BONVIN	
Le développement de la richesse lexicale en langue de scolarisation et en langue d'origine .....	141-160
Mona STIERWALD	
Sprachtransfer innerhalb mehrsprachiger konversationeller Schreibinteraktionen? Eine Konversationsanalyse zu Reparaturen beim interaktiven Formulieren .....	161-182
Elisabeth REISER-BELLO ZAGO	
Kompensationsstrategien in Narrationen dreisprachiger Kinder .....	183-203
Esa Christine HARTMANN	
Translinguale Unterrichtsstrategien zur Förderung der Mehrschrittlichkeit an bilingualen Schulen im Elsass .....	205-221
Gérald SCHLEMMINGER & Céline BICHON	
Acquisition de la littérature en contexte plurilingue chez des élèves du primaire apprenant le français dans un groupe hétérogène à l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe .....	223-242
Irene ZINGG	
Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schriften – écritures – scritti – shkrieme – pisma – ПИСМА – шрифты – الكتابة .....	243-258
Nadja KERSCHHOFER-PUHALO & Werner MAYER	
Pluriliterale Identitäten und Selbstkonzepte von Grundschulkindern im Spannungsfeld zwischen Schule, Familie und Communities .....	259-277

# Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schriften – écritures – scritti – shkrime – pisma – ПИСМА – шрифты – قباکلا

## Irène ZINGG

Pädagogische Hochschule Bern  
Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation  
Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern, Schweiz  
irene.zingg@phbern.ch

Dans le contexte actuel de la mobilité et de la mondialisation, la compétence de littératie plurilingue gagne en importance. La Suisse quadrilingue est devenue plus multilingue avec les langues issues de la migration. La prise en compte didactique et le développement de la/des langues d'origine sont jusqu'à présent grandement négligés dans les discours sur la plurilittératie dans l'apprentissage des langues étrangères à l'école. Selon les cantons, les enseignements LCO (Langue et Culture d'Origine) sont rarement – voire pas du tout – intégrés dans les structures scolaires ordinaires. Le projet "Plus de langue(s) pour tous" montre comment sensibiliser aux compétences de la plurilittératie. Les unités d'enseignement conçues et réalisées par des tandems d'enseignant(e)s LCO et d'enseignant(e)s de classe sont présentés et leurs résultats sont discutés. Dans le cadre du projet, les questions et les défis liés à la pluralité linguistique ont été abordés dans les classes par le biais d'approches s'inspirant de la recherche-action, puis mis en œuvre de façon productive. Les résultats indiquent qu'une volonté d'investir dans la préservation et le développement des langues d'origine peut être mis à profit, entre autres, pour l'enseignement des langues étrangères.

### Mots-clés :

plurilittératie (multiliteracy), enseignement dans la langue d'origine, plurilinguisme individuel, multilinguisme institutionnel, Suisse.

### Stichwörter:

Mehrschriftlichkeit (multiliteracy), Herkunftssprachlicher Unterricht, Mehrsprachigkeit, institutionelle Vielsprachigkeit, Schweiz.

## 1. Ausgangslage<sup>1</sup>

Also ein spontaner Gedanke, wenn ich mir überlege, wann meine Muttersprache im Unterricht thematisiert wurde. Das war, glaube ich, kaum der Fall, und jetzt im Nachhinein könnte ich es mir gut vorstellen, dass es schön gewesen wäre, wenn ich die tamilischen Schriftzeichen mal hätte präsentieren können, zum Zeigen, in welcher Sprache wir zu Hause sprechen. [...] Ja, schon nur die Thematisierung, es kann ganz banal sein, wäre eine Anerkennung, im kleinen Rahmen gewesen. (Interview Vanitha, Bern, 13. April 2018)

---

<sup>1</sup> Das Projekt "Mehr Sprache(n) für alle" wird seit dem Schuljahr 2018/19 vom Schweizer Bundesamt für Kultur unterstützt. Gestützt auf Artikel des Bundesgesetzes vom 5. Oktober 2007 über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften sowie Artikel 11 der entsprechenden Verordnung vom 4. Juni 2010 kann der Bund den Kantonen Finanzhilfen zur Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache gewähren. Für die aufschlussreichen Kommentare zu früheren Versionen dieses Textes möchte ich mich bei den anonymen Gutachtenden sowie bei der Herausgeberschaft bedanken.

In einer transnationalisierten Gesellschaft, in der ein immer höherer Prozentsatz von SchülerInnen eine Migrationsgeschichte aufweist, ist Mehrsprachigkeit bereits Realität. Aktuelle Dokumente des Europarates konzeptualisieren die verschiedenen Sprachkompetenzen eines Individuums als Bestandteile eines gemeinsamen Repertoires (Beacco et al. 2016; Castellotti & Moore 2015; Europarat 2018). Ein Ziel des Europarats ist es, die Bevölkerung Europas in der Schule zu funktionaler Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität auszubilden (Europarat 2001). Im 2018 erschienenen Ergänzungsband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens finden sich explizit Hinweise und Deskriptoren zu mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenzen (Europarat 2018: 164-170). Im deutschschweizerischen Lehrplan 21 sind die entsprechenden Kompetenzbereiche insbesondere in den beiden neuen Kompetenzbereichen des Fachlehrplans Sprachen – "Sprache(n) im Fokus" und "Literatur im Fokus" (Erziehungsdirektion 2016a) – sowie im regionalen *Passepartout*-Lehrplan für die Fremdsprachen Französisch und Englisch explizit abgebildet (Erziehungsdirektion 2016b).

Kinder und Jugendliche mit einer anderen Erstsprache als der in der Schule unterrichteten lokalen Schulsprache können in Städten und Agglomerationen den Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) besuchen. Ursächlich war zunächst die politisch motivierte Zielsetzung einer harmonisierten Reintegration bei der Rückkehr ins Herkunftsland (Giudici & Bühlmann 2014: 12; Krompæk 2015: 67). Seit vielen Jahren wird von unterschiedlichen Seiten eine Aufwertung, Anerkennung sowie eine verstärkte Einbindung in die Regelstrukturen gefordert. Heute wird dieser fakultative HSK-Unterricht noch immer durch staatliche oder nicht staatliche Trägerschaften der Migrationsgruppierungen – Botschaften und Konsulate, Elternvereine oder Privatpersonen – angeboten. Die Lehrprofile von HSK-Lehrpersonen sind entsprechend unterschiedlich und meist abweichend von kantonalen Vorgaben. Der Unterricht unterscheidet sich erheblich von Unterrichtseinheiten der sogenannten Regellehrpersonen. Bis heute werden Schul- und Herkunftssprachen ausschliesslich parallel und mit deutlich differenten Parametern unterrichtet. Trotz eines gesamtschweizerischen Rahmenlehrplans HSK und neuen Unterrichtsmaterialien ist bisher keine systematische Didaktik des HSK-Unterrichts erarbeitet worden (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2013; Schader 2016).

Das Projekt "Mehr Sprache(n) für alle" verfolgt das Ziel, die Potenziale migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und die Multiliteralität in den Schulen des Kantons Bern aufzuzeigen sowie Handlungsmodelle zur Integration von HSK-Unterricht in den Regelunterricht zu entwickeln und zu erproben. Seit dem

Schuljahr 2018/19 erkunden nun mehrsprachig zusammengesetzte Tandems<sup>2</sup> gemeinsam ihre unterschiedlichen Schulsituationen. Das Tandem, ein innovatives Unterrichtsformat, entworfen und realisiert von der Autorin, setzt sich aus Lehrpersonen des Regelunterrichts und des Unterrichts in HSK zusammen. Auf der Grundlage explorativer Zugänge und inspiriert von Modellen der Praxis- und Aktionsforschung (Altrichter, Posch & Spann 2018; Zingg 2019a) beobachten diese ihren Unterricht mit dem Fokus auf Potenziale der Mehrsprachigkeit. Das Projekt zielt in einem ersten Schritt auf die Sensibilisierung für das Potenzial der Förderung von Multiliteralität<sup>3</sup> und Mehrsprachigkeit. Der erweiterte Blick richtet sich auf Fragen der gesellschaftlichen Anerkennung der Migrationssprachen innerhalb der formalen Bildung (Zingg 2018b).

Wie können Herkunftssprachen unter Einbezug der Schriftlichkeit in den Regelunterricht integriert werden, so dass nicht nur episodisch Interesse an der sprachlichen Vielfalt geweckt wird, sondern dass diese nachhaltig im Unterrichtsformat abgebildet werden? Dieser Frage widmet sich der vorliegende Beitrag. Im Fokus stehen konkrete Umsetzungsformen kaum genutzter Kooperationen im Kontext von divergierenden Unterrichtsstrukturen.<sup>4</sup>

Der Beitrag stellt im anschliessenden zweiten Kapitel auf der Grundlage aktueller Forschungen im Bereich Mehrsprachigkeit (z. B. Abendroth-Timmer & Hennig 2014; Caprez-Krompàk 2010; Reich 2016) den herkunftssprachlichen Unterricht in der Schweiz als zurzeit verfügbares und in Anwendung befindliches Instrument vor. Mit der Darstellung des Pilotprojekts "Mehr Sprache(n) für alle" werden gangbare Wege im Umgang mit Mehrsprachigkeit in einer vielsprachigen Schweiz aufgezeigt. Kapitel drei fokussiert die Handlungsmodelle. Kapitel vier erläutert die Auswirkungen der im Entwicklungsprojekt initiierten Ansätze. In der Diskussion wird es insbesondere darum gehen, unter welchen Vorzeichen innerhalb des Regelunterrichts die gewählte Perspektive für den Zugang zu Ressourcen der Mehrsprachigkeit nutzbar ist.

## 2. Sprache(n) als Ressource

Gemäss der Interdependenz-Hypothese von Cummins bezieht das Sprachwissen eines Individuums alle Sprachen mit ein (Cummins 2000). Aktuell wird

---

<sup>2</sup> Die fünf im Projekt mitarbeitenden Tandems setzen sich aus je einer Albanisch, Arabisch, Italienisch, Russisch und Serbisch sprechenden HSK-Lehrperson und je einer Regellehrperson zusammen. Diese Lehrpersonen haben sich freiwillig für die Projektmitarbeit gemeldet.

<sup>3</sup> Multiliteralität, bzw. Mehrschriftlichkeit wird im folgenden Beitrag definiert als die Fähigkeit, konzeptionelle Schriftlichkeit in mehreren Sprachen zu praktizieren (Feilke (2011): Literalität als Kultur, Handlung, Struktur).

<sup>4</sup> Bis auf wenige Ausnahmen finden in den meisten Kantonen der Schweiz die Angebote an Erstsprachunterricht ausserhalb des regulären Stundenplans statt.

von einem dynamischen Modell ausgegangen: das Konzept des *Translanguaging* (García & Wei 2015) negiert klare Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen. Die Sprachkompetenzen in der Erst-Zweit- sowie weiteren Sprachen werden vermehrt als Gesamtsystem verstanden. Die Forschung ist sich mittlerweile einig, dass die Erstsprachen in Migrationssituationen eine wichtige Rolle in der sprachlichen Entwicklung spielen und eine wertvolle persönliche und gesellschaftliche Ressource darstellen (Caprez-Krompæk 2010; Schader 2011). Der Europarat hält in seinen Grundlagendokumenten fest, dass mehrsprachige Individuen über ein einzigartiges, interdependentes Repertoire verfügen, in dem die Fähigkeiten in allen Sprachen miteinander in Beziehung stehen (z.B. Europarat 2018: 28). Trotz des sprachenverbindenden Ansatzes und der klaren Empfehlungen des Europarats R(82)18 und R(98)6 tut sich das Schweizer Bildungswesen mit dem Modell des koordinierten Sprachenlernens noch schwer (Schader & Maloku 2016: 7; Schader 2011). Dabei muss allerdings festgestellt werden, dass zwischen der Förderung der Landessprachen, dem Englischen und den Migrationssprachen ein Ungleichgewicht besteht (Krompæk 2015: 78). Die Erstsprachen der Migration bleiben bei bildungspolitischen Entscheidungen unberücksichtigt. In der Folge gibt es bisher nur wenige innovative Projekte, welche die Vielsprachigkeit in der Schweiz miteinbeziehen (Bildungsdirektion Zürich 2011; Erziehungsdepartement Basel-Stadt 2005).

### *2.1 Vielsprachigkeit, Mehrsprachigkeit und Förderung der Herkunftssprachen*

Die individuelle Mehrsprachigkeit wird somit – in Abgrenzung zur gesellschaftlichen Vielsprachigkeit – als Kombination und vielfältige Vernetzung von Sprachen beim Individuum definiert. Gemäss Abendroth-Timmer & Hennig (2014) ist diese mehrsprachige Kompetenz durch ein interlinguistisches und interkulturelles Bewusstsein geprägt. Wurde insbesondere die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit seit den 1960er-Jahren vor allem als Problem und damit defizitorientiert betrachtet, rücken heute vermehrt die Chancen der Mehrsprachigkeit in den Fokus. Mehrsprachige Praktiken wie Transfer werden als normale Phänomene der Kommunikation bei Mehrsprachigen betrachtet.

Übertragungsleistungen machen sich nicht nur in der gesprochenen, sondern auch in der geschriebenen Sprache bemerkbar, beispielsweise bei textspezifischen Mustern von L1 auf L2 und umgekehrt (Yilmaz Woerfel & Riehl 2018). Reich (2016: 168) resümiert in seiner Darstellung den Forschungsstand zur Wirksamkeit des HSK-Unterrichts und kommt zu dem vorsichtigen Schluss, dieser habe positive Auswirkungen auf die Erstsprache und keine negativen auf die Zweitsprache. Allerdings sei die Forschungslage zu unsicher, um klare Aussagen über "eine zweifelsfrei förderliche Auswirkung des herkunftssprachlichen Unterrichts auf das Deutschlernen und sonstige schulische Leistungen" nachweisen zu können (S. 171). Entsprechend seien weitere

Forschungen angezeigt, die "sprachübergreifende, textuelle Fähigkeiten" untersuchten (ebd.). Yilmaz Woerfel & Riehl (2018) kommen in ihrer Studie zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache zum Schluss, dass vor allem dann ein positiver zwischensprachlichen Einfluss nachgewiesen werden kann, wenn ein über mehrere Jahre durchgeführter herkunftssprachlicher Unterricht erfolgte. Caprez-Krompæk (2010) hat in ihrer empirischen Untersuchung den Einfluss des herkunftssprachlichen Unterrichts auf die Sprachentwicklung in der Deutschschweiz untersucht. Caprez-Krompæks Ergebnisse untermauern die These, dass die institutionalisierte Förderung der Herkunftssprache (Erstsprache)<sup>5</sup> die Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache nicht beeinträchtigt.

## 2.2 Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)

### 2.2.1 HSK-Unterricht in der Schweiz

Die Vielsprachigkeit in den Schulen ist in der Schweiz Realität. Im Kanton Bern finden wöchentlich über 400 HSK-Kurse in 29 Sprachen innerhalb der Räumlichkeiten der öffentlichen Schulen statt. Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen der Volksschule beschränkt sich bis heute auf organisatorische Belange, nicht zuletzt, weil diese freiwilligen Angebote nicht in die Stundenpläne integriert werden. Initiativen für die Zusammenarbeit zwischen HSK- und Regellehrpersonen sind noch selten und kaum bekannt. Die Ressourcen der HSK-Lehrpersonen werden daher wenig genutzt, obwohl es zwischen den Curricula – HSK-Rahmenlehrplan und Lehrplan 21 bzw. dem Lehrplan *Passe-partout* – viele Berührungspunkte gibt.

Die Kantone unterstützen seit den 1980er-Jahren durch organisatorische Massnahmen die von den Herkunftsländern und den verschiedenen Sprachgemeinschaften unter Beachtung der religiösen und politischen Neutralität veranstalteten, sogenannten Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse) (Giudici & Bühlmann 2014: 12). Dieser durch staatliche oder nicht staatliche Trägerschaften der Migrationsgemeinschaften angebotene Unterricht – Botschaften und Konsulate, Vereine und Privatpersonen – zielt auf die Förderung der Migrationssprachen als kulturelles und identitätsstiftendes Gut. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als die in der Schule gelehrt lokalen Schulsprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch) können vielerorts auf freiwilliger Basis diesen Unterricht besuchen.

Die in der Schriftenreihe der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) veröffentlichten *Good Practices* weisen in die Richtung einer Integration von HSK-Unterricht in das öffentliche Bildungssystem (Giudici & Bühlmann 2014). Herkunftssprachlicher Unterricht ist eines

<sup>5</sup> Giudici & Bühlmann (2014: 87f) definieren die Erstsprache (L1) als erste erworbene Sprache. Sie kann wichtigste Sprache für ein Individuum bleiben oder durch Migration durch eine zweite, oft später erworbene Sprache verdrängt werden.

der Mittel, Mehrsprachigkeit in der Schule zu berücksichtigen, ein Mittel zur Nutzung sprachlicher Bildungsressourcen sowie ein Zeichen der Anerkennung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.

### 2.2.2 Weitere Unterrichtsmodelle: Herkunftssprache als Ressource

Jenseits des schweizerischen Unterrichtsmodells in HSK zeigt Mehlhorn (2017) am Beispiel russischer und polnischer Herkunftssprechender im Fremdsprachenunterricht die Entwicklung eines ressourcenorientierten und sprachbewussten Fremdsprachenunterrichts auf. Das Projekt geht von der Prämisse aus, dass Mehrschriftlichkeit in Mehrheits- und Herkunftssprachen eine wichtige Ressource darstellt, die nicht nur für das Individuum, sondern auch für die Gesellschaft von zentraler Bedeutung ist. Mehlhorn versteht unter Mehrschriftlichkeit den Erwerb von Sprachkompetenzen im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit, im Sinne der *Cognitive Academic Proficiency Skills* (CALP) (Cummins 2000).

Löser (2011) hat anhand der Bestrebungen in Schweden und Kanada aufgezeigt, welche Auswirkungen eine hohe Anerkennung der Herkunftssprachen hat (2011: 211), wenn Kindern die Möglichkeit eröffnet wird, ihre Herkunftssprache als Ressource in die Schule einzubringen. In den genannten Ländern erreichen Lernende mit Migrationshintergrund, in Studien zu Schulqualität, bessere Leistungsergebnisse als Lernende ohne Migrationshintergrund. Dies hat die Auswertung der PISA-Daten 2003 gezeigt (Löser 2011: 203). Schwedens Integrationspolitik bewertet die Aufrechterhaltung der Herkunftssprachen positiv und stellt ein breites Unterrichtsangebot in den Herkunftssprachen zur Verfügung. Dieses kann als Sprachwahlpflichtfach in der neunjährigen Grundschule integriert werden. Kanada als traditionelles Einwanderungsland bettet die schulische Förderung der Herkunftssprachen in das Multikulturalismuskonzept ein. An kanadischen Schulen wird das gut ausgebaute Angebot des Herkunftssprachenunterrichts mit bilingualen Lernmaterialien ergänzt (Löser 2011: 209).

## 2.3 Pilotprojekt "Mehr Sprache(n) für alle"

### 2.3.1 Unterricht im Tandem

Das im Schuljahr 2018/19 gestartete Projekt verfolgt das Ziel, das Potenzial der Mehrsprachigkeit in den Schulen des Kantons Bern sichtbar werden zu lassen. Mittels Zyklen von Implementation, Beobachtung, kritische Reflexion, Überarbeitung gefolgt von Neu-Implementierung in der pädagogischen Kooperation zwischen HSK- und Regellehrpersonen werden unterschiedliche Perspektiven entwickelt, um den Unterricht zu verbessern und sich selbst als Lehrende weiterzuentwickeln. Das neue Unterrichtsformat Tandem beruht auf der Gleichstellung von Regellehrperson und HSK-Lehrperson als Partner des Lehrens und Lernens. Die entstehenden Synergien lassen sich in andere Unterrichtsettings transferieren. Wie die fünf Tandems aus dem Pilotprojekt

illustrieren, sind solche sprachlich angereicherten Inputs in allen Fächern und in allen drei Zyklen möglich. Das Tandemmodell ist niederschwellig und daher geeignet in die Regelstrukturen eingebunden zu werden. Innerhalb dieser partnerschaftlichen Zusammenarbeit werden Unterrichtseinheiten mit unterschiedlichen Zielsetzungen im Umfeld der Mehrsprachigkeit entwickelt, erprobt und dokumentiert. Diese im Tandem erarbeiteten Unterrichtssequenzen im Umfang von insgesamt 20 Lektionen pro Klasse und Schuljahr haben Modellcharakter, denn sie zeigen, wie ein integrierter HSK-Unterricht umgesetzt werden kann. Die erprobten Praxisbeispiele bieten sich weiteren Schulen und Lehrpersonen für eine Zusammenarbeit an.

### 2.3.2 Tandems in der Praxis

Die Projektmitarbeitenden arbeiten auf freiwilliger Basis mit und werden im Rahmen von Pauschalen für ihre Entwicklungsarbeiten entschädigt. Im Pilotprojekt sind fünf unterschiedliche Erstsprachen vertreten (Albanisch, Arabisch, Italienisch, Russisch und Serbisch). Die fünf Regellehrpersonen decken alle Schulstufen ab, also vom 1. Zyklus gemäss Lehrplan 21 (Kindergarten bis 2. Schuljahr) bis zum 3. Zyklus (7.-9. Schuljahr oder Sekundarstufe I). Der Unterricht findet in fünf unterschiedlichen Regionen und Schulen im Kanton Bern statt. Nach individuellen Vorgesprächen und Beratungen haben drei gemeinsame Weiterbildungssequenzen für beide Lehrpersonengruppen stattgefunden. Einerseits wurden die je unterschiedlichen Arbeitsrealitäten thematisiert und in einem weiteren Schritt die Gemeinsamkeiten im HSK-Rahmenlehrplan, im Lehrplan *Passepartout* und im Lehrplan 21 identifiziert. Ein weiteres Anliegen galt der Konkretisierung der Planung der eigenen Projekte sowie der Hinweis auf konkrete Materialien, die sich für eine integrierte Erstsprachförderung eigneten. Ein weiterer Aspekt widmete sich dem Kennenlernen unterschiedlicher kooperativer Unterrichtsformen. Die kontinuierliche Anleitung der Reflexion der parallel zu den Weiterbildungssequenzen stattfindenden Aktivitäten zog sich als roter Faden durch den Prozessverlauf. Die Präsenzveranstaltungen wurden mit Lektürevorschlägen und Beispielen von möglichen Unterrichtsmaterialien ergänzt und anschliessend auf einer Lernplattform für beide Zielgruppen aufbereitet. Die zu Projektbeginn<sup>6</sup> initiierte, gegenseitige Hospitation der freiwillig teilnehmenden HSK- und Regellehrperson führte zur Identifikation von Problemstellungen und dem Erkennen von Potenzialen in den Klassen, insbesondere sprachlicher

<sup>6</sup> An der ersten Präsenzveranstaltung wäre ein Matching von HSK- und Lehrpersonen vorgesehen gewesen. Dies erübrigte sich, da vor, während und nach den beiden Informationsveranstaltungen zum Pilotprojekt sich diese Tandems auf unterschiedliche Weise formierten. Während einige Lehrpersonen sich zufällig im Schulhaus begegnet sind, haben andere sich anlässlich eines Unterrichtsbesuchs kennengelernt. Ein Tandem hat die Projektleitung vermittelt, dies aufgrund konkreter Fragestellungen einer vermehrt vorhandenen Migrationssprache in einer Klasse. In den meisten Fällen kennen sich HSK- und Regellehrpersonen nicht, da eine Zusammenarbeit bisher weder vorgesehen noch aufgrund der unterschiedlichen Stundenpläne realisierbar war – obwohl man im selben Schulhaus unterrichtet.

Ressourcen der SchülerInnen. Die fünf Tandems setzen dabei unterschiedliche Schwerpunkte:

### Tandem 1<sup>7</sup>

Beim Literacy-Projekt im Tandem (1) der 2. Klasse werden beim Vorlesen eines Bilderbuches durch die albanische Lehrperson bewusst die im Text vorgeschlagenen, albanischen Ausdrücke integriert und die einsprachig deutschen Zuhörenden mit der rezeptiven Mehrsprachigkeit konfrontiert und herausgefordert. In der anschließenden Schreibübung sollen Texte mit einer verständlichen Abfolge dieses Märchens verfasst werden: Von den sechs Albanisch sprechenden Kindern wird dies in ihrer Erstsprache eingefordert und die HSK-Lehrperson bietet gezielt ihre Unterstützung an. Diese punktuelle Vernetzung zwischen Albanisch und der Schulsprache bietet Ansatzpunkte für eine wertschätzende, zweisprachige und bilaterale Entwicklung. Vom Thematisieren der orthographischen Unterschiede der Gross- und Kleinschreibung im Albanischen profitieren alle SchülerInnen dieser 2. Klasse. Die albanisch sprechenden Kinder und Jugendlichen haben keine gleichwertigen bilateralen Kompetenzen, nicht zuletzt, weil keine zweisprachige Alphabetisierung oder eine enge Kooperation von HSK- und Regelunterricht erfolgt. Eine weitere Erschwernis ist, dass bei der Mehrheit zu Hause ein nordalbanisch-gegischer Dialekt verwendet wird, der sich prägnant von der Schrift- und Standardsprache unterscheidet (Schader 2011).

Ich war etwas erstaunt, dass viele SchülerInnen Probleme mit dem Schriftlichen in ihrer Erstsprache hatten. (SIS, schriftliche Kurzevaluation 21. Juni 2019, HSK-Lehrperson Albanisch)

### Tandem 2<sup>8</sup>

Der Leitbildsatz "Wir leben Zusammenarbeit, Vernetzung und Mitwirkung" ist das Motto des zweiten Tandems (Abbildung 1). Während einer Projektwoche arbeiten die SchülerInnen des 3. und 4. Schuljahres klassenübergreifend unter Anleitung einer arabischsprechenden HSK Lehrkraft und weiteren Lehrpersonen. Mit Sprachsensibilisierungsarbeiten und dem Sichtbarmachen der sprachlichen Ressourcen innerhalb der Schule (11 Sprachen sind vertreten) wird das Vorwissen aktiviert, um sich dann mit Aktivitäten zu arabischen Schriftzeichen auseinanderzusetzen. Mit Unterstützung der HSK-Lehrpersonen schreiben die Kinder ihre Namen, vertieften sich in Schreibübungen der arabischen Zahlen und die schnellen SchülerInnen lösten ein Buchstabenspiel: Sie suchen und legen die vorgegebenen Buchstaben unter arabisch geschriebene Wörter.

<sup>7</sup> Zweisprachiges *Literacy-Projekt* ; Erstspracherfassung Albanisch (2. Klasse).

<sup>8</sup> *Sprachsensibilisierung* (Arabisch) während einer Projektwoche; Kollegiumstag mit Thematisierung des Leitbildsatzes, Abbildung 1; Arabisch, Tamilisch und neun weitere Sprachen (3./4. Klasse).

	Sprache	Wort 1	Wort 2	Wort 3	Farbton
1	Deutsch	Zusammenarbeit	Vernetzung	Mitwirkung	grau (weiss, schwarz)
2	Albanisch	bashkëpunim	rrjetizim	pjesëmarrje	blau (hellblau, weiss)
3	Kroatisch	suradnja	umreženost	sudjelovanje	braun (gelb, orange)
4	Arabisch	التعاون	التواصل	المشاركة	orange (gelb, rot)
5	Vietnamesisch	Cộng Tác	Kết Nối	Tham Gia	violett (blau, rot)
6	Türkisch	İşbirliği	Ağ Oluşturma	Katılım	hellgrün (grün, gelb)
7	Tigrinya	መተረፎ	ረከብ	መሳተፍ	hellblau (blau, weiss)
8	Somalisch	Iskaashi	Xirka	Ka qaybgalka	hellrot (rot, orange, gelb)
9	Serbisch	сарадња	умреженост	учествовање	lila (blau, rot, violett)
10	Tamilisch	ஒன்றாக இணைந்து வேலை செய்தல்.	தொடராக வேலை செய்தல்.	பங்குகொள்ளுதல்	grün (gelb, hellgrün)
11	Chinesisch	合作	联网	参与	gelb (orange, rot)

Abbildung 1: Leitbildsatz (Tandem 2): "Wir setzen auf Zusammenarbeit, Vernetzung und Mitwirkung", (eigene Darstellung).

### Tandem 3<sup>9</sup>

Das dritte Tandem, 3./4. Klasse, arbeitet über ein Quartal während den Stunden des Bildnerischen Gestaltens und der Schulsprache Deutsch an einem Kunstprojekt und nähert sich mit unterschiedlichen Büchern der russischen Mythologie an. Die russische HSK-Lehrperson lässt die Kinder mit ihnen wenig vertrauten Bild- und Schriftmaterialien in die Welt der Fabelwesen eintauchen.

### Tandem 4<sup>10</sup>

Im vierten Tandem, 4. Klasse, werden sprachübergreifende Einheiten unter Anleitung einer italienischen HSK-Lehrperson initiiert. Während zehn Doppellektionen werden Tiernamen und Wochentage in verschiedenen Sprachen aufgeschrieben und diese neuen Begrifflichkeiten mit ihnen bekannten (Fremd-)Sprachen erschlossen und analysiert. Mit dem Vergleich von Schreibweisen soll das Sprachen(lern)bewusstsein aller Lernenden sowie deren Flexibilität gefördert werden.

### Tandem 5<sup>11</sup>

Im Tandem (5) ist ein Austauschprojekt zwischen einer achten Klasse und dem HSK-Unterricht aus dem Kanton Bern und einer serbischen Schule aus Belgrad geplant. In diesem vorbereitenden Jahr bis zur Schulabschlussreise werden die Jugendlichen auf verschiedenen Ebenen sensibilisiert: Mit dem Schreiben des eigenen Namens in kyrillischer Schrift befinden sie sich mitten in einem für sie

<sup>9</sup> Kunstprojekt (Russisch) (3./4. Klasse).

<sup>10</sup> Language Awareness-Zugänge (Italienisch) (4. Klasse).

<sup>11</sup> Austauschprojekt, Sprachliche und interkulturelle Vorbereitung (Serbisch); HSK-Klassen übernehmen Brückenfunktion (8. Klasse).

unbekanntem Schriftsystem und sind motiviert, sich mit Sprachverwandtschaften zu befassen. Der Austausch und die Begegnung mit der serbischen altersidentischen HSK-Gruppe ermöglicht es einerseits, authentische Situationen zu erfahren, andererseits bildet dieser Kontakt mit *native speakers* eine positive Ausgangslage, um vor der Reise ein Chat- oder ein E-Mail-Projekt mit der Austauschklasse in den schulisch geförderten Fremdsprachen zu starten, so wie es im Lehrplan *Passepartout* Französisch und Englisch angelegt ist (ERZ 2016b: 10).

### 3. Handlungsmodelle zur Verzahnung von HSK- und Regelunterricht

Handlungsmodelle, inspiriert von Praxis- und Aktionsforschung, sollen PraktikerInnen unterstützen, Herausforderungen anzupacken, Innovationen zu erproben und diese selbst zu überprüfen. Ziel im Projekt war es, die TandempartnerInnen bei der Beobachtung und Reflexion ihres gemeinsam verantworteten Unterrichts zu unterstützen und ihnen einen neuen Blickwinkel auf ihr eigenes Handeln und das der Projektgruppe zu ermöglichen (Zingg 2019a). Die von den Praktikerinnen und Praktikern gewählten Unterrichtsformate unterscheiden sich, folgen aber demselben Ziel der Multiliteralität. Zunächst wurde eine gegenseitige, kollegiale Hospitation der beiden, unterschiedlichen Lehrpersonengruppen initiiert. Die mehrsprachig zusammengesetzten Tandems arbeiteten für rund 20 Unterrichtslektionen im Schuljahr 2018/19 an der Regelklasse; diese Unterrichtseinheiten verteilte jedes der fünf Tandems selbstbestimmend entsprechend der Schulrealitäten. Während einige im Rahmen einer Projektwoche zusammenarbeiteten, staffelten andere die Einheiten über ein Quartal hinweg, z. B. wöchentlich eine Doppellektion während eines Unterrichtsfaches (z. B. Bildnerisches Gestalten). Zeitgleich fanden die oben beschriebenen Weiterbildungssequenzen der gesamten Projektgruppe, bilaterale Beratungen sowie Besuche der Projektleitung statt. Das bedeutete, dass die Projektteilnehmenden als Subjekte in den Prozess einbezogen wurden. Die Einbettung in eine gemeinsame Gruppe begünstigte die Konfrontation verschiedener Perspektiven; das In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion ermöglicht einen Kreislauf, bei dem immer wieder Feedbacks gegeben und eingeholt werden können (Zingg 2019a).

Es gelang den einzelnen Tandems Werkzeuge zu entwickeln, um Ansätze für eine sprachenübergreifende Didaktik für den (HSK-) Unterricht bereitzustellen. Auf der Grundlage der Lehrpläne<sup>12</sup> konnten Bezüge zwischen der Schulsprache, den Fremdsprachen und den Migrationssprachen hergestellt und generell eine Offenheit gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt initiiert werden.

<sup>12</sup> Lehrplan 21, *Passepartout*-Lehrplan und HSK-Rahmenlehrplan

Das Pilotprojekt wurde in zahlreichen Beiträgen an Fachtagungen und Kongressen vorgestellt und diskutiert. Die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis, wie es die Aktionsforschung vorsieht (Altrichter, Posch & Spann 2018: 236ff), wurde intensiviert, als die Projektmitarbeitenden ihre dokumentierten Prozesse in Wissenschafts- und PraktikerInnenkreisen vorstellten.

Das Aktionspaket der Tandems diente der reflexiven Beobachtung des (eigenen) Unterrichts, mit dem Ziel, die Professionalisierung der beiden Lehrpersonengruppen zu steigern, und bildete den Ausgangspunkt gemeinsamer Handlungsmodelle zur Förderung von Literalität und Mehrsprachigkeit. Die Einbindung der Praxisbeteiligten in den längeren Prozess sollte das professionelle Handlungswissen anregen. Die Dokumentation des Handlungsverlaufes durch das Führen von Lernjournals sowie die Abbildung der Reflexionsfragen in einem digitalen Forum und die abschliessende schriftliche Evaluation der HSK- und Regellehrpersonen auf ihre "Reflexion-über-die-Handlung" (Altrichter, Posch & Spann 2018: 336) können wichtige Informationen liefern, die in der Fortführung des Projekts weiter erforscht werden sollten.

#### **4. Auswirkungen**

In diesem Kapitel sollen die Unterrichtseinheiten der fünf Tandems unter dem Fokus der Multiliteralität betrachtet werden. Die Unterrichtsprojekte wurden während der reflexiven, durch das Paradigma der Aktionsforschung inspirierten Weiterbildungssequenzen diskutiert, zwischen den Erprobungsphasen adaptiert und am Ende des ersten Projektjahres von den Lehrpersonen dokumentiert. Die Projektleitung, sie liegt bei der Autorin, hat die verschiedenen Phasen eng begleitet und die Tandems während den Durchführungen besucht. Dabei stand bei diesen Beratungen oft die Vermittlung der je unterschiedlichen Ansprüche und Vorstellungen im Zentrum. Vor dem Hintergrund, dass sich diese beiden Lehrpersonengruppen zuvor weder kannten, noch je gemeinsame Unterrichtssequenzen gestaltet hatten, ging es zunächst um den Abbau von Hürden und Ängsten. Beispielsweise mussten HSK-Lehrpersonen in ihrer Auftrittskompetenz in einer ihnen nicht geläufigen Schulsprache gestärkt werden. Die anfänglich kleinen Sequenzen und positiven Erlebnisse ermutigten sie, mit einem Akzent selbstsicher vor der Regelklasse etwas vorzulesen oder mit einer etwas anderen Schrift an die Wandtafel zu schreiben. Andererseits wurden die Regellehrpersonen ermuntert, ihr Unterrichtsvorhaben durch eine mehrsprachige und somit mehrperspektivische Sicht zu erweitern. Die in den fünf Projektklassen erreichten, rund hundert SchülerInnen haben Wertschätzung gegenüber der eigenen Mehrschriftlichkeit, bzw. der in ihrem Umfeld vorhandenen Multiliteralität erfahren. Einzelne SchülerInnen tauschten sich offensichtlich zuhause mit ihren Eltern aus und brachten eigene Beiträge in anderen Schriften sowie Wortlisten mit in die Schule.

Ein Knabe russischer Herkunft wollte mit uns die Wochentage teilen, die er mit Hilfe seiner Mutter auf Kyrillisch geschrieben hatte. Während ein anderer, arabischer Herkunft, einige Namen von Tieren im Klassenzimmer-Plakat hinzufügte. Ich glaube, das sind zwei wichtige Zeugnisse der Sprachbewusstheit, die in den Schülerinnen und Schülern aufgetaucht sind. (SLA, schriftliche Kurzevaluation 21. Juni 2019, HSK-Lehrperson Italienisch)

Es war eindrücklich zu sehen, wie fremdsprachige Kinder, die im Deutsch eher Mühe haben, von ihren Erfahrungen in den Fremdsprachen profitieren konnten und viele Farbnamen aus ihren Muttersprachen ableiten oder erschliessen konnten. Obwohl ich die sprachlichen Hintergründe meiner SchülerInnen kannte, erkannte ich erst durch das Projekt den Sprachreichtum in unserer Klasse. (LRI, schriftliche Kurzevaluation 21. Juni 2019, Klassenlehrperson 3./4. Klasse)

Das von der Autorin entwickelte Modell Tandem bietet Handlungsmodelle eines sprachsensiblen Unterrichts an. Die Synergien, welche zwischen Regel- und HSK-Lehrpersonen entstehen, sollen fächerübergreifend allen am Projekt beteiligten SchülerInnen zugute kommen. Diese Synergien lassen sich unserer Ansicht nach in andere Unterrichtssettings transferieren. Wie die fünf Tandems aus dem Pilotprojekt illustrieren, sind solche sprachlich angereicherten Inputs in unterschiedlichen Fächern und in allen drei Zyklen möglich. Das Tandemmodell ist niederschwellig und scheint daher geeignet, in die Regelstrukturen eingebunden zu werden. Die pädagogische Kooperation zwischen HSK- und Regellehrpersonen, die bis anhin nur in getrennten, parallel verlaufenden Einheiten unterrichteten, machte mit dem Tandemformat einen integrierten HSK-Unterricht möglich, der sowohl auf Annäherung als auch Erfahrungszuwachs im Bereich der Sprachvermittlung von Herkunfts- und Zweitsprache ausgerichtet war (Giudici & Bühlmann 2014). Über den Rahmen des Pilotprojektes hinaus sollte nach Möglichkeiten einer überkantonalen Ausbreitung der Modells für einen gezielten Einsatz im regulären Unterricht gesucht werden.

Die durch das Entwicklungsprojekt in den Unterricht implementierten Handlungsmodelle bilden Multiliteralität als gesellschaftliche Realität ab.

## 5. Zusammenfassung und Diskussion

Die punktuelle Integration von HSK in den Regelunterricht wurde im Rahmen der Zusammenarbeit in Tandems erprobt. Die Ko-Konstruktion von Unterrichtseinheiten soll anschaulich belegen, dass der HSK-Unterricht und damit die HSK-Lehrperson Türöffner für innovative Modelle des Sprachunterrichts sein könnten. Es soll aufgezeigt werden, dass die schriftsprachliche Erweiterung in jedem Fach möglich ist. Gerade SchülerInnen, die in zwei und mehr Sprachen leben, sollen in ihrem sprachlichen Selbstverständnis und der Mehrsprachigkeit unterstützt und motiviert werden, diese zusätzlichen Ressourcen für das Lernen zu nutzen. Sie können – ihr Einverständnis vorausgesetzt – als "Brückenfiguren" valorisiert und eingesetzt werden. Um die sprachlichen Erfahrungen und das kreative Potential vermehrt für einen möglichen Transfer – auch für den Fremdsprachenunterricht – nutzbar zu machen, könnten Schulen

regelmässiger von diesen in fast allen Klassen vorhandenen Brückenfiguren Gebrauch machen. Nur mit einer guten Koordination zwischen den verschiedenen (Sprach)Fächern kann der Transfer von Mustern der Erstsprache auf weitere Sprachen gefördert werden. Umgekehrt könnten SchülerInnen ihre individuelle Mehrsprachigkeit als Kompetenz in den verschiedenen Sprachen nutzen (Gürsoy & Roll 2018; Yilmaz Woerfel & Riehl 2018).

Wie oben dargelegt basieren aktuelle Schweizer Curricula auf der Prämisse, dass die sprachlich-kulturellen Ressourcen sämtlicher Sprachen im Repertoire eines Menschen gemeinsam eine kommunikative Kompetenz bilden, zu der alle Spracherfahrungen und alle Sprachkompetenzen beitragen und miteinander interagieren (Europarat 2001:17). Im *Passepartout*-Lehrplan Französisch und Englisch steht neben dem Kompetenzbereich der "Kommunikativen Handlungsfähigkeiten" erstmals "Bewusstheit für Sprache und Kulturen", als zweiter Kompetenzbereich (Erziehungsdirektion<sup>13</sup> 2016b: 19). Die dort explizit formulierten Unterscheidungen in die Handlungsfelder "savoir", "savoir être" und "savoir faire" betonen, "dass es beim (Sprachen)Lernen nicht nur um Wissen und Fertigkeiten geht, sondern dass die Haltungen und Einstellungen der Lernenden das Lernen fördern oder behindern können" (ebd., Candelier et al. 2012). Eine grosse Bedeutung kommt auch den "Lernstrategischen Kompetenzen" zu, also dem dritten Kompetenzbereich, mit den drei Handlungsfeldern "Sprachlernen", "Sprachemotion" und "Sprachreflexion". Sowohl der zweite als auch der dritte Kompetenzbereich wurden ab der 5. Klasse bis zum Ende der Sekundarstufe sprachenübergreifend gemeinsam für die beiden Fremdsprachen Französisch und Englisch formuliert und können gut mittels HSK-Unterricht erweitert werden; sie sind in den Unterrichtseinheiten der Tandems abgebildet.

Es ist nicht neu in der schweizerischen Bildungslandschaft, dass von Haltungen und Einstellungen gesprochen wird, neu aber ist die explizite Formulierung in der Gestalt von Lernzielen. Wie weitere Forschungsergebnisse eindrücklich belegen, können Erstsprachen mehrsprachiger SchülerInnen zur Sprachreflexion sowohl von ihnen selbst als auch von ihren einsprachig deutschen MitschülerInnen genutzt werden unter der Voraussetzung, dass sie beim Lösen metasprachlicher Aufgaben zusammenarbeiten (Mehlhorn 2017; Gürsoy & Roll 2018).

## 6. Ausblick

Die Vernetzung der Sprachen und die Förderung von Transversalität beim Sprachenlernen, insbesondere auch im Bereich des Lesens und Schreibens, gehören zu den Zielsetzungen des schweizerischen Bildungssystems. Die

---

<sup>13</sup> Die Erziehungsdirektion heisst seit dem 1.1.2020 Kultur- und Bildungsdirektion (KBD). Im vorliegenden Paper wird die alte Bezeichnung verwendet.

Einbindung von Lehrpersonen des HSK-Unterrichts könnte einen wichtigen Beitrag dazu leisten. In den geschilderten Unterrichtssequenzen der Tandems konnte im Kompetenzbereich "Bewusstheit für Sprache und Kulturen" am Grobziel "Durch Reflexion, Beobachtung und Spiel das Bewusstsein für Sprache und Kulturen entwickeln und positive Haltungen aufbauen" des *Passepartout*-Fremdsprachenlehrplans gearbeitet werden (ERZ 2016b: 24). Dieses Lernziel kann als Sensibilisierung aller SchülerInnen in den Projektklassen in Bezug auf Mehrschriftlichkeit eingestuft werden und entspricht ebenso dem Grobziel "Einfache Lerntechniken erwerben und anwenden, positive Einstellungen zum Sprachenlernen aufbauen und diese beispielsweise mit Hilfe des Sprachenportfolios reflektieren" des dritten Kompetenzbereichs, Lernstrategische Kompetenzen (ERZ 2016b: 24f). Die fünf erprobten Unterrichtseinheiten der Tandems 1-5, die im Schuljahr 2018/19 über eine Dauer von rund 20 Unterrichtslektionen pro Projektklasse durchgeführt wurden, zeigen, dass eine Kooperation in allen Fächern möglich ist, um Momente der Mehrschriftlichkeit in die Regelstruktur mit einem mehrsprachigen/vielsprachigen Selbstverständnis einzubinden. Die Zusammenarbeit mit einer anderssprachigen HSK-Lehrperson regt die Reflexion für Sprache(n) und Schriften an und relativiert den monolingualen Habitus (Gogolin 2010) der Institution Schule. Die überaus positiven Evaluationen der HSK-Lehrpersonen unterstreichen die Anerkennung des modellhaften Unterrichts und können als Zeichen ihrer individuellen Leistungen gelesen werden. Das Modell der Tandems begünstigt die Reflexion und Professionalisierung beider Lehrpersonengruppen, auch in Bezug zur Mehrschriftlichkeit (Zingg 2019a). Die Sichtbarmachung des Leitbildsatzes "Wir setzen auf Zusammenarbeit, Vernetzung und Mitwirkung" im Schulhaus illustriert die Öffnung der Institution Schule (Abbildung 1).

Die im Pilotprojekt "Mehr Sprache(n) für alle" gewonnenen Hinweise geben einen Einblick in die mögliche Nutzung von mehrsprachlichen Literalitätspraktiken, wie diese im Lehrplan *Passepartout*, im Lehrplan 21, dem Rahmenlehrplan HSK, den Empfehlungen der Erziehungsdirektorenkonferenz oder in den verschiedenen Rahmenpapieren des Europarats erwünscht und vorgesehen sind.

Sind Lehrpersonen didaktisch für die Perspektive der Mehrsprachigkeit ausgebildet und kann *Language Awareness* vermehrt verbindlicher Bestandteil der Aus- und Weiterbildung sein, sind dies wichtige Voraussetzungen für die zukünftige Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit (Zingg 2019a). Nur langsam scheint sich das "monolinguale Selbstverständnis" aufzuweichen, denn noch besteht ein Spannungsverhältnis zwischen der Förderung der Schulsprache, der Fremdsprache(n) und der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit/Vielsprachigkeit. Die Reflexion über den Umgang mit der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit/Vielsprachigkeit kann durch

sachliche Analysen wie "Le lingue in Svizzera" von Pandolfi, Casoni und Bruno (2016) angestossen werden. Die Pluralisierung der Gesellschaft schreitet voran und zeigt sich in den schweizerischen Strukturhebungen, wo laut Bildungsbericht (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2018: 34), einem Drittel der 15- bis 17-Jährigen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird.

## LITERATUR

- Abendroth-Timmer, D. & Hennig, E.-M. (2014). *Plurilingualism and Multiliteracies. International Research on Identity Construction in Language Education*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Altrichter H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. grundlegend überarbeitete Auflage. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide pour l'élaboration des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011). Mehrsprachig und Interkulturell. Zürich: Volksschulamt.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2013). Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK). Erlassen vom Bildungsrat am 28. Februar 2011. 3. Aufl. April 2013. Zürich: Volksschulamt.
- Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften vom 5. Oktober 2007 (Sprachengesetz, SpG).
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (avec le concours de M. Molinié). (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources*. Graz: Conseil de l'Europe.
- Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2015). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (Hgg.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (S. 291-301). Paris, Montréal: Éditions des archives contemporaines.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Pietro, J.-F., Gerber, B., Leonforte, B. & Lichtenauer, K. (2015). Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse? *Babylonia*, 2, 59-65.
- Erziehungsdepartement Basel-Stadt. (2005). *Die Sprach- und Kulturbrücke*. Basel.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016a). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. [http://be.lehrplan.ch/container/BE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](http://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf).
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016b). *Passepartout. Lehrplan Französisch und Englisch. Version Kanton Bern*. [http://be.lehrplan.ch/container/BE\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](http://be.lehrplan.ch/container/BE_DE_Gesamtausgabe.pdf).
- Europarat (2001). *Cadre européen commun pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Europarat (2018). *Cadre européen commun pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume>.

- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In leseforum.ch – online-Plattform für Literalität. 1/2011.
- García, O. & Wei, L. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In O. García, S. Boun & W. E. Wright (Hgg.), *The Handbook of bilingual and multilingual education* (S. 223-240). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Giudici, A. & Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 529-547.
- Gürsoy, E., & Roll, H. (2018). Schreiben und Mehrschrittlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In W. Griesshaber, S. Schmölder-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrgg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 350-364). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Krompæk, E. (2015). Herkunftssprachlicher Unterricht. Ein Begriff im Wandel. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hgg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft, Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 64-83). Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag.
- Löser, J. M. (2011). Herkunftssprachen in der Schule. Eine international vergleichende Perspektive. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 203-214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mehlhorn, G. (2017). Inklusion von Herkunftssprachenlernenden in den Fremdsprachenunterricht Russisch. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Hgg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 210-220). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Pandolfi, E. M., Casoni, M. & Bruno, D. (2016). *Le lingue in Svizzera. Analisi dei dati dei censimenti federali 2010-2012*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP, 2 volumes. <http://eole.irdp.ch/eole/index.html>.
- Reich, H. H. (2016). Untersuchungen zur Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts – Forschungsstand, Forschungsprobleme, Forschungsbedarf. In B. Schader (Hgg.), *Grundlagen und Hintergründe* (S. 168-171). Zürich: Orell Füssli.
- Schader, B. (2016). *Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht: Didaktische Anregungen. 5 Bände*. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, B. & Maloku, N. (2016). *Förderung des Schreibens in der Erstsprache*. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, B. (2011). Leben und lesen in mehr als einer Sprache? Befunde, Probleme und Perspektiven der Entwicklung von Biliteralität im Migrationskontext. *leseforum.ch – online – Plattform für Literalität*. 3/2011.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: SKBF.
- Yilmaz Woerfel, S. & Riehl, C. (2018). Mehrschrittlichkeit. Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und aussersprachlichen Faktoren. In B. Brehmer & G. Mehlhorn (Hgg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und aussersprachliche Einflussfaktoren* (S. 93-116). Stauffenburg: Narr.
- Zingg, I. (2019a). Reflektierende Praxis einer forschenden Lehre. *Babylonia*. 2019(2), 22-25.
- Zingg, I. (2019b). Sprache – Macht – Schule. Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. *Tsantsa, Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft*, (24), 58-66.

### **Abdruck des Aufsatzes III**

Zingg, Irène e Maria de Lurdes Gonçalves 2022: Línguas (i)legítimas ou 'o que falar quer dizer': o caso da Suíça. *Sisyphus, Journal of Education* 10 (3): 265–293.

<https://doi.org/10.25749/sis.27255>

**LÍNGUAS (I)LEGÍTIMAS OU “O QUE FALAR QUER DIZER”: QUE  
ESPAÇO(S) PARA A COLABORAÇÃO DIDÁTICA ENTRE ENSINO DE LÍNGUA  
DE HERANÇA E ENSINO REGULAR NA SUÍÇA?**

IRENE ZINGG

Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Avaliação, Universidade de Formação de Professores e Instituto  
de Antropologia Social, Universidade de Berna, Suíça  
irene.zingg@phbern.ch | <https://orcid.org/0000-0003-4016-6489>

MARIA DE LURDES GONÇALVES

Camões, I.P. & CIDTFF, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal  
maria.goncalves@camoes.mne.pt | <https://orcid.org/0000-0002-7991-140X>

**RESUMO**

Numa sociedade global e transnacional, a população escolar é crescentemente multicultural e multilingue. A Suíça, de natureza multilingue, possui uma forte comunidade migrante, pelo que muitas línguas de herança fazem parte do panorama educativo. Porém, esta alta diversidade linguística parece ainda não ter adquirido a visibilidade proporcional no sistema de ensino regular. Neste âmbito, o conceito de “língua legítima” (Bourdieu, 1982), ajuda-nos a compreender o fenómeno de uma vivência “ilegítima da língua”, como descrita no “período das crianças escondidas” (Frigerio, 2014).

Neste texto, discutiremos a presença e a promoção da diversidade linguística no sistema escolar suíço na atualidade. A análise dos resultados de dois projetos pedagógicos permitir-nos-á compreender em que áreas a colaboração entre o ensino regular e o ensino de língua de herança pode ser desenvolvida e qual a mais-valia deste trabalho de articulação didática, possibilitando traçar perspetivas de futuro para uma vivência ‘legítima’ de todas as línguas.

**PALAVRAS-CHAVE**

ensino de língua de herança; ensino regular; colaboração; repertório linguístico; abordagens plurais.



**SISYPHUS**

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 10, ISSUE 03,

2022, PP 265-293

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27255>

CC BY-NC 4.0

**(I)LEGITIMATE LANGUAGES OR "WHAT TALKING MEANS":  
WHAT SPACE(S) FOR DIDACTIC COLLABORATION BETWEEN HERITAGE  
LANGUAGE TEACHING AND COMPULSORY EDUCATION IN SWITZERLAND?**

IRENE ZINGG

Institute for Research, Development and Evaluation, University of Teacher Education and Institute of Social  
Anthropology, Bern, Switzerland  
irene.zingg@phbern.ch | <https://orcid.org/0000-0003-4016-6489>

MARIA DE LURDES GONÇALVES

Camões, I.P. & CIDTFF, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal  
maria.goncalves@camoes.mne.pt | <https://orcid.org/0000-0002-7991-140X>

**ABSTRACT**

In a global and transnational society, the school population is increasingly multicultural and multilingual. Switzerland, multilingual by nature, has a strong migrant community, therefore many heritage languages are part of the educational landscape. However, this high linguistic diversity does not seem to have acquired proportional visibility in the compulsory educational system. In this context, the concept of "legitimate language" (Bourdieu, 1982), helps us to understand the phenomenon of an "illegitimate language experience", as described in the "period of hidden children" (Frigerio, 2014).

In this text, we will discuss the presence and promotion of linguistic diversity in the Swiss school system. The analysis of the results of two pedagogical projects will allow us to understand in which areas collaboration between compulsory education and heritage language teaching can be developed and which is the added value of this didactic articulation, allowing us to trace perspectives for future 'legitimate' experiences of all languages.

**KEY WORDS**

heritage language teaching; compulsory education; collaboration; linguistic repertoire; pluralistic approaches.



**SISYPHUS**

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 10, ISSUE 03,

2022, PP 265-293

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27255>

CC BY-NC 4.0

**(I) LEGITIMAR LAS LENGUAS O "LO QUE SIGNIFICA HABLAR":  
¿QUÉ ESPACIO(S) PARA LA COLABORACIÓN DIDÁCTICA ENTRE LA  
ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS DE ORIGEN Y LA EDUCACIÓN REGULAR EN  
SUIZA?**

IRENE ZINGG

Institute for Research, Development and Evaluation, University of Teacher Education and Institute of Social  
Anthropology, Bern, Suiza  
irene.zingg@phbern.ch | <https://orcid.org/0000-0003-4016-6489>

MARIA DE LURDES GONÇALVES

Camões, I.P. & CIDTFF, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal  
maria.goncalves@camoes.mne.pt | <https://orcid.org/0000-0002-7991-140X>

**RESUMEN**

En una sociedad global y transnacional, la población escolar es cada vez más multicultural y multilingüe. Suiza, que es multilingüe por naturaleza, tiene una fuerte comunidad de inmigrantes, por lo que muchas lenguas de origen forman parte del paisaje educativo. Sin embargo, esta gran diversidad lingüística no parece haber adquirido todavía la visibilidad proporcional en el sistema escolar ordinario. En este contexto, el concepto de "lenguaje legítimo" (Bourdieu, 1982) nos ayuda a comprender el fenómeno de una "experiencia lingüística ilegítima", tal como se describe en el "período de los niños ocultos" (Frigerio, 2014).

En este texto, discutiremos la presencia y la promoción de la diversidad lingüística en el sistema escolar suizo actual. El análisis de los resultados de dos proyectos pedagógicos nos ayudará a comprender en qué ámbitos se puede seguir desarrollando la colaboración entre la enseñanza en el aula ordinaria y la enseñanza de las lenguas de origen, así como el valor añadido que puede aportar esta articulación didáctica y las perspectivas de futuro de una experiencia "legítima" de todas las lenguas.

**PALABRAS CLAVE**

enseñanza en las lenguas de origen; enseñanza en el aula ordinaria; colaboración; repertorio lingüístico; enfoques plurales.



**SISYPHUS**

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 10, ISSUE 03,

2022, PP 265-293

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27255>

CC BY-NC 4.0

# Línguas (I) Legítimas ou “O que falar quer dizer”: Que Espaço(s) para a Colaboração Didática entre Ensino de Língua de Herança e Ensino Regular na Suíça?

Irene Zingg<sup>1</sup>, Maria de Lurdes Gonçalves

## INTRODUÇÃO

A coexistência de quatro línguas nacionais - alemão, francês, italiano e romanche - é uma característica fundamental da Suíça. Porém, com a crescente globalização, várias outras línguas de herança (LH) se juntaram a estas quatro, dada a forte presença de imigrantes na Suíça, representando 37,7% da população<sup>2</sup>. No presente texto, entendemos LH enquanto língua da família, aprendida no seio familiar e que difere da língua da sociedade de acolhimento e da língua de escolarização (Gonçalves, 2016; Schader, 2016; Valdés, 2001; Zingg, 2020).

Com o objetivo de promover “a coesão interna e a diversidade cultural do país”, o Art. 2º da Constituição Federal da Confederação Suíça<sup>3</sup> estabelece a base legal para o multilinguismo. Contudo, os quatro princípios orientadores<sup>4</sup> – igualdade das línguas, liberdade linguística dos cidadãos, territorialidade das línguas e proteção das línguas minoritárias – prendem-se com a natureza multilingue intrínseca do país e não tanto devido às várias LH faladas na Suíça (isto é, o plurilinguismo dos seus cidadãos). Ou seja, estes princípios estão relacionados com o facto da Suíça ser uma nação resultante de uma “vontade”, historicamente comprovada, adquirindo a forma de Confederação em 1848, como a conhecemos na atualidade (Maissen, 2019).

O ensino de língua de herança (ELH), também conhecido como ensino de língua e cultura de origem, dependendo do cantão, existe atualmente na Suíça em mais de 40 línguas e tem lugar nas escolas públicas. As aulas de LH têm sido, até ao presente, consideradas enquanto oferta educativa adicional para alunos com uma língua diferente da do país de acolhimento. Por conseguinte, em geral, o apoio à aprendizagem da LH não é organizado ou financiado pelas autoridades educativas suíças. O ELH é patrocinado por: i) associações privadas, sejam locais, regionais ou nacionais; ii) pelos países de origem, no caso de países tradicionais de imigração como Espanha, Itália, Portugal e Turquia, e anteriormente também a ex-Jugoslávia; ou ainda, iii) indivíduos e organizações sociais suíças (Schader, 2016).

O trabalho colaborativo entre o ensino regular (ER) e o ELH situa-se sobretudo ao nível da organização logística, sendo muito reduzido a nível pedagógico-didático. A reputação social do ELH é ainda diminuta, ainda que sejam produzidos relatórios sobre o seu funcionamento, desenvolvimento e implementação por algumas entidades educativas sobretudo nos cantões de Zurique e Basileia (Volksschulamt, 2016).

<sup>1</sup> Universidade de Berna, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern

<sup>2</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html> (Consultado em 16/10/2022).

<sup>3</sup> Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1999), vom 18. April 1999, SR 101.

<sup>4</sup> [https://www.ccisp-newsletter.com/wp\\_docs/Bundesverfassung\\_PT.pdf](https://www.ccisp-newsletter.com/wp_docs/Bundesverfassung_PT.pdf) (Consultado em 16/10/2022).



As diferentes situações a nível financeiro dos responsáveis pelo ELH e as exigências profissionais que recaem sobre os professores, tanto do ER como do ELH, dificultam a cooperação, embora nos últimos anos tenha sido dada alguma atenção ao ELH na Suíça e tenham sido desenvolvidos projetos para uma maior inclusão de todas as LH no ER suíço (Giudici & Bühlmann, 2014). Com efeito, desde 2011 que os fundos federais para projetos têm aberto oportunidades de desenvolvimento a nível nacional, apoiando a inclusão do ELH no sentido de uma didática do plurilinguismo no sistema educacional suíço, bem como a promoção da dimensão inter e transcultural.

Contudo, a cooperação entre professores do ELH e do ER tem-se limitado, até ao momento, a questões de organização, até porque este ensino é de frequência voluntária e não está integrado nem no horário escolar, nem no currículo. Iniciativas de cooperação entre o ELH e os professores do ER ainda são raras e pouco conhecidas na maioria dos cantões da Suíça. A mais-valia e os recursos dos professores do ELH são, portanto, pouco rentabilizados e explorados ainda que existam muitos pontos de contato entre os currículos, nomeadamente entre o Quadro de Referência para o ELH<sup>5</sup> (Volksschulamt, 2013), recomendado aos responsáveis por esta oferta, e os currículos escolares suíços. A Universidade de Zurique (Pädagogische Hochschule) publicou, igualmente, em 2016, uma série de materiais para o ELH (Schader, 2016), traduzidos em várias das LH mais significativas da Suíça e disponibilizados online<sup>6</sup>.

Originalmente, o ELH era visto como uma preparação para um possível retorno ao país de origem, tanto nos países de emigração como nos países de imigração. Hoje, este ensino é politicamente reconhecido e visto como um contributo valioso para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural de alunos com histórico de migração, e como apoio à construção de uma identidade coesa e plural (Gonçalves, 2020; Volksschulamt, 2020).

As recomendações de 1991 da Conferência Suíça dos Diretores Cantonais de Instrução Pública<sup>7</sup> (CDIP, 1991, 2017, 2019) estabelecem orientações organizacionais para o ELH, nomeadamente: o uso gratuito de salas de aula e de infraestruturas, a promoção da cooperação entre o ELH e o ER, bem como a valorização das competências linguísticas na LH dos alunos. A estratégia da língua nacional (CDIP, 2014) e a concordata intercantonar de 2007 (CDIP, 2011) seguem a mesma orientação, especificando que o apoio organizacional dos cantões está vinculado à neutralidade política e religiosa do ELH. As regras podem diferir de cantão para cantão e a cooperação a nível cantonal e municipal também pode assumir particularidades diferentes.

A importância do multilinguismo está a crescer no mundo, sendo as sociedades atuais cada vez mais móveis e moldadas pelos processos de globalização. Neste contexto, uma educação em línguas que incorpore diferentes línguas abre a possibilidade de compreender o mundo de diferentes pontos de vista (Council of Europe, 2016). Uma visão de múltiplas perspetivas apoia a abertura em relação ao Outro, podendo contribuir substancialmente para a coesão da sociedade, um dos objetivos da Confederação Suíça, como já referido.

Abordagens didáticas ancoradas num modelo que combine a língua de escolarização, o bilinguismo, as línguas estrangeiras e as línguas de herança abrem

<sup>5</sup> O "Quadro de Referência para o Ensino de Língua e Cultura de Herança" foi elaborado pelo Departamento de Educação de Zurique, com o objetivo de harmonizar práticas do ELH em 2013. Desde então tem vindo a ser adotado como referência por vários outros cantões suíços (BL, BS, BE, FR, GL, TG, ZG). Define as áreas temáticas a trabalhar no ELH e está alinhado com o Quadro Europeu Comum de Referência (CE, 2001). Foi traduzido para 20 línguas e está disponível em [www.vsa.zh.ch/hsk](http://www.vsa.zh.ch/hsk)

<sup>6</sup> Referimo-nos à coleção "Materiais para o Ensino de Língua de Herança". Todos os volumes estão traduzidos para português e encontram-se disponíveis na internet Fundamentos e quadros de referência; Vol. 1 Desenvolver a escrita na língua primeira; Vol. 2 Desenvolver a leitura na língua primeira; Vol. 3. Desenvolver a oralidade na língua primeira; Vol. 4 Desenvolver a competência intercultural; Vol. 5 Transmissão de estratégias e técnicas de aprendizagem. Disponíveis em <https://myheritagelanguage.com/>

<sup>7</sup> Referimo-nos às Recomendações relativas à escolarização de crianças imigrantes de 24 de outubro de 1991. Neste documento, a Conferência Suíça de Diretores Cantonais de Educação Pública confirma as decisões de 2 de novembro de 1972, 14 de novembro de 1974, 14 de maio de 1976 e 24 de outubro de 1985.



caminhos para práticas como as sugeridas e defendidas pelo Conselho da Europa para a promoção do repertório plurilingue e das competências interculturais, como objetivo educacional abrangente:

A competência plurilingue refere-se ao repertório de recursos que cada aprendiz adquire em todas as línguas que conhece, ou aprendeu, e que também se relaciona com as culturas associadas a essas línguas (línguas de escolarização, línguas regionais/minoritárias e de migração, línguas estrangeiras modernas ou clássicas). (Council of Europe, 2010, p. 4)

Assim, o contexto de superdiversidade linguística da Suíça justifica um olhar e um fazer didático atento e aberto à presença ativa de todas as línguas na sala de aula.

Neste texto, argumentamos a favor de uma educação em línguas que acolha, rentabilize e desenvolva o repertório linguístico de todos os alunos. Defendemos, especificamente, o investimento nas LH, que poderá passar por um trabalho colaborativo entre os professores do ER e os professores do ELH. Por conseguinte, interessa-nos: i) compreender em que áreas a colaboração entre o ER e o ELH pode ser desenvolvida; e ii) qual a mais-valia do trabalho de articulação didática para alunos e professores (Gonçalves, 2016; Zingg, Minnig, & Mitrović, 2020).

Para respondermos a estas duas questões centrais, começamos por apresentar a Suíça enquanto nação quadrilingue. Através do exemplo da maior cidade bilingue da Suíça, Biel/Bienne, ilustramos como uma sociedade superdiversa pode ser do ponto de vista linguístico. De seguida, e no contexto de uma sociedade transnacionalizada, o ELH é perspetivado no âmbito da educação em línguas e no quadro dos conceitos do Conselho da Europa.

Apresentamos dois projetos de colaboração em Tandem: o primeiro proposto pela Escola Superior de Educação de Berna (Zingg, Minnig, & Mitrović, 2020) e o segundo por duas docentes do ER no cantão de Neuchâtel. O trabalho realizado e os resultados alcançados nos dois projetos permitem-nos responder às questões de investigação acima apresentadas.

Para concluir, discutiremos a forma como o ELH poderá contribuir para rentabilizar o multilinguismo presente na escola, desenvolver a competência plurilingue, contribuindo o ER para uma vivência linguística plena no seio da sociedade helvética.

## LÍNGUAS (I)LEGÍTIMAS NO CONTEXTO DA SUPERDIVERSIDADE

A fronteira territorial entre as línguas francesa e alemã vai do noroeste perto de Basileia até à Itália no sul. A fronteira física entre as línguas italiana e alemã corre ao longo das Montanhas Gotthard e do maciço central dos Alpes suíços. Por fim, o romanche situa-se em vários enclaves no cantão dos Grisões (Fig. 1)

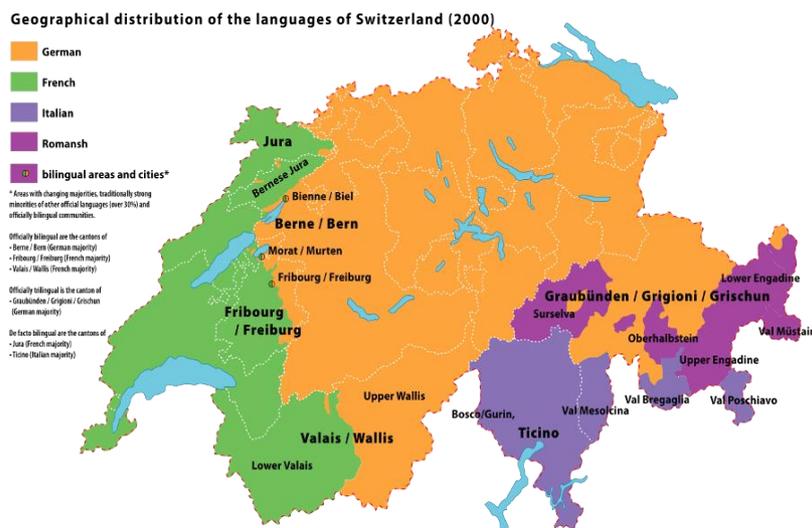


Figura 1. As quatro línguas nacionais da Suíça (Office fédéral de la statistique, 2000) ([www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch) atribuído a Marco Zanoli, CC BY-SA 4.0, 2006)<sup>8</sup>

Em 17 cantões fala-se exclusivamente alemão, em 4 cantões fala-se exclusivamente francês, num cantão fala-se exclusivamente italiano, 3 cantões são bilingues e um cantão trilingue. De acordo com as pesquisas mais recentes (Office fédéral de la statistique, 2021, p. 7), as principais línguas distribuem-se da seguinte forma: alemão cerca de 62%, francês 23%, italiano cerca de 8% e romanche menos de 1%.

A realidade linguística da população escolar contrasta em absoluto com o retrato da distribuição física das línguas na Suíça, uma vez que quase metade das crianças tem contacto com várias línguas em casa. Para menores de 15 anos, as línguas não nacionais mais comuns são o inglês (7,5%), albanês (6,7%), português (4,9%), espanhol (4,9%), bósnio-croata-sérvio-montenegrino (3,8%) e turco (2,8%), bem como mais de 70 outras línguas. Essas proporções variam nas diferentes regiões linguísticas da Suíça (Office fédéral de la statistique, 2021, p. 12).

O exemplo de Biel/Bienne<sup>9</sup>, a maior cidade bilingue da Suíça, localizada na fronteira linguística entre a Suíça de língua alemã e francesa, ajuda-nos a compreender a realidade da superdiversidade (Vertovec, 2007). A coexistência entre falantes de ambas as línguas na cidade tem uma longa tradição, mas oculta um aspeto importante: um olhar sobre a composição atual da população estudantil com base nos censos de 2018 (Bista BE, 2018) mostra que o bilinguismo é complementado por muitas outras línguas no quotidiano escolar. Não se sabe exatamente quantas línguas são faladas todos os dias na cidade bilingue, ou melhor, multilingue. Algumas fontes apontam para cem, outras indicam um potencial de 150 línguas numa cidade de cerca de 50.000 habitantes. Como exemplo, a exposição “Le bilinguisme n’existe pas. Biu/Bienne, città of njëquind Sprachen”<sup>10</sup>, exibida em 2019/20 no Neues Museum Biel/Nouveau Musée Bienne, apontava para uma estimativa de mais de 200 línguas (Gráfico 1). Essa superdiversidade da cidade na fronteira linguística pode, num futuro muito breve, estender-se a outras regiões da Suíça, anunciando às escolas um afastamento do seu *habitus* monolingue, impelindo-as a encarar a situação linguística real, o multilinguismo.

<sup>8</sup> Disponível também em [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map\\_Languages\\_CH.png](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Map_Languages_CH.png)

<sup>9</sup> Biel/Bienne é a designação oficial da cidade, uma vez que se trata de uma cidade bilingue tem a designação em alemão “Biel” e em francês “Bienne”.

<sup>10</sup> Exposição: „Le bilinguisme n’existe pas”: <https://www.nmbiel.ch/index.php?id=4&lang=de&eid=66>



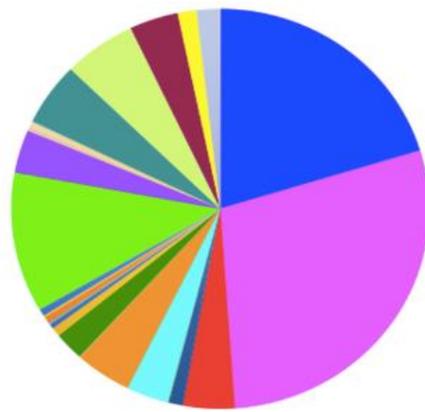


Figura 2. As línguas maternas presentes nas escolas da cidade de Biel/Bienne (Bista BE, 2018).

Talvez a maior cidade bilingue oficial na Suíça constitua um exemplo extremo, mas este ‘laboratório de línguas’ ilustra a transnacionalização progressiva que outros países europeus também conhecem, ou seja, a normalização da diversidade linguística em todo o mundo. O escritor Robert Walser refere-se a Biel/Bienne, sua cidade natal, do seguinte modo: "Na verdade, eu cresci numa cidade cosmopolita muito, muito pequena"<sup>11</sup> (Walser, 1985, p. 40).

O mediático título “Aumento do multilinguismo na Suíça: 68% da população usa regularmente mais de uma língua” reflete as alterações da situação linguística da Suíça nas últimas décadas, constatando-se a crescente importância do multilinguismo. Este aumento pode ser visto como uma extensão da pedra basilar do quadrilinguismo historicamente desenvolvido. Porém, o anunciado aumento do multilinguismo oculta o estatuto desigual das línguas da migração (Apóstol, 2020), bem como a sua ancoragem na constituição, uma vez que esta se refere sobretudo às línguas nacionais. A resistência às línguas da migração, embora invisível, levanta ainda muitas questões e poderá ser considerada reminiscência do estatuto ilegal das “crianças proibidas” (Frigerio, 2014) dos anos sessenta e setenta, altura em que era proibido o reagrupamento familiar para os trabalhadores sazonais.

Embora a violência estrutural das antigas leis de imigração suíças não possa ser diretamente transposta para o uso das línguas, as questões relacionadas com o

<sup>11</sup> Nossa tradução do original em alemão: “Übrigens bin ich in einer allerdings ganz, ganz kleinen Weltstadt aufgewachsen”.

reconhecimento, rejeição ou negligência em relação aos imigrantes facilmente são transferidos para as línguas. Estes aspetos repercutem-se negativamente na aquisição e manutenção das LH com efeitos, tanto no percurso escolar como, muitas vezes, no decurso da própria vida destas pessoas (Zingg, 2019b), como exemplificado em imensas histórias de vida de imigrantes na Suíça, sobretudo no seio da comunidade italiana (Frigerio, 2014). Neste âmbito, o conceito de “língua legítima” (Bourdieu, 1982), ajuda-nos a compreender o fenómeno de uma vivência “ilegítima da língua”, como descrita no “período das crianças escondidas”, devido à sua presença ilegal no país nos anos 60 a 90 do séc. XX (Frigerio, 2014).

De notar que o italiano tem um papel duplo na Suíça, por um lado é uma das quatro línguas nacionais, utilizada nas sessões do parlamento federal e oficial no cantão de Ticino; por outro lado, o italiano é uma LH nos restantes cantões (Protti, 2014). A segunda língua nacional a aprender no âmbito dos currículos suíços é o francês ou o alemão, as duas línguas maioritárias da Suíça. Este facto poder-se-ia compreender, uma vez que existe uma grande comunidade imigrante de origem italiana. No entanto, também existe uma comunidade imigrante da Alemanha e a língua alemã não é ensinada como LH nos cantões onde o alemão não é a língua falada. Esta realidade aponta para o estatuto desigual das línguas na Suíça (Hild & Scherrer, 2020, p. 28), mesmo entre as que são línguas oficiais, pesem embora as orientações no âmbito da política linguística definidas na Constituição Helvética, nomeadamente, as bases jurídicas para o tratamento das línguas e o respeito pelas minorias linguísticas.

Parece-nos que esta diferenciação poderá estar relacionada com práticas de legitimação do uso de determinadas línguas (alemão), porque mais faladas e valorizadas, e práticas de não legitimação de outras línguas (italiano e línguas de herança), porque com menor representatividade social e, porventura, menor prestígio e menor (ou inexistente) valor económico. Aliás, a noção “língua legítima,” de Bourdieu (1982), associada aos conceitos de distinção e de mercado linguístico esclarece que a mudança e o valor distintivo da língua se relacionam com as condições socio-económicas de vida em sociedade, o que parece ajustar-se ao fenómeno descrito. Ou seja, as línguas assumem estatutos e valores diferentes consoante o cantão, o que remete para a diversidade interna na Suíça, que contraria a tendência da apresentação homogénea da Suíça a nível cantonal no âmbito linguístico.

Questiona-se então se há línguas ‘legítimas’ e ‘ilegítimas’ (mesmo que oficiais!), ou práticas linguísticas reconhecidas como legítimas e práticas linguísticas reconhecidas como não-legítimas, relacionadas com a desvalorização de determinadas línguas existentes na estrutura social. O texto intitulado “Marginalização de professores comprometidos e competentes” (Hild & Scherrer, 2020), que dá conta de um projeto de investigação levado a cabo com os professores de LH sobre as suas práticas docentes, descreve a situação atual de marginalidade dos professores do ELH e, conseqüentemente, do seu objeto de ensino: as línguas de herança. Embora a consciencialização em relação à importância do ELH tenha aumentado e as vantagens tenham sido enfatizadas várias vezes (Krompák, 2018), o ELH ainda tem uma existência sombria e ainda não chegou ao seio do ER. A situação descrita leva um professor de LH a questionar “O que se aplica aos imigrantes aqui, hoje? Ainda não têm direito à honra e dignidade - ainda estão na mesma posição que estavam na época da Ilíada?” (Apóstol, 2020, p. 30).

A atenção legislativa da Confederação Suíça relativa às línguas coloca em evidência tanto a consciência da sua importância, bem como a sua presença no sistema educativo e ainda o seu potencial económico, sendo a definição da política linguística articulada com o valor da língua para a economia do país (Grin, 2006). Entenda-se que o valor económico da língua dentro de um país se mede a partir do coeficiente de participação



da língua nos diferentes ramos de atividade desse país, “o valor económico da língua será o cômputo do seu valor em cada uma das economias nacionais onde funciona, acrescido das relações económicas internacionais que ainda possibilita” (Oliveira, 2013, p. 419). Tendo em conta estes aspetos, poderá não ser surpreendente o lugar alocado às LH, uma vez que são muitas e nem sempre associadas a um valor económico específico. Mas, em relação ao italiano, uma língua nacional e com uma presença forte a nível da gastronomia ou da moda poderá não ser tão compreensível. Porém, uma discussão mais detalhada deste assunto não se inclui no âmbito deste artigo.

Assim, falar uma determinada língua na Suíça pode significar muitas coisas diferentes dependendo do lugar físico onde é falada, do contexto e ainda do indivíduo que a fala. Todos estes aspetos podem influenciar determinadamente a aceitação do falante [e, conseqüentemente, da(s) língua(s) usada(s)] pelo seu interlocutor. Dependendo destas variáveis, a língua pode ser considerada legítima ou ilegítima e, por isso, “falar” é sempre uma expressão de poder.

## EDUCAÇÃO EM LÍNGUAS NUMA SOCIEDADE TRANSNACIONALIZADA

Numa sociedade transnacionalizada há uma infinidade de línguas presentes nas salas de aula, o que torna cada vez mais pertinente uma educação em línguas, por oposição a um ensino de línguas que tome cada língua como uma unidade fechada em si mesma. Explorar e rentabilizar o potencial das diferentes línguas de migração parece ser um caminho evidente a seguir. Por conseguinte, o ELH pode assumir uma função-chave para a promoção quer do desenvolvimento do multilinguismo existente no sistema escolar suíço, quer do repertório plurilingue individual de cada aluno. Ou seja, este espaço didático poderá dar um valioso contributo na exploração e desenvolvimento dos repertórios linguístico-comunicativos de todos os alunos, de modo a que estes sejam capazes de os reconfigurar e atualizar, de uma forma autónoma e significativa nas mais variadas interações sociais, de acordo com os contextos e as suas necessidades (Gonçalves, 2016).

Partindo do pressuposto de que toda a educação é situada no seu contexto político, social e económico, importa ter presente que a educação em línguas não é exceção. Educar em línguas numa sociedade transnacionalizada, explorando este espaço didático do ELH, implica que aprendizagem de línguas se configure não apenas na relação com a sociedade em que é(são) falada(s), mas também com os falantes que lhe dão vida, ou seja, com os contextos e repertórios linguísticos específicos de cada aluno. Educar em línguas transborda as potencialidades utilitárias e formativas das línguas, incluindo uma dimensão social e política.

Seguimos a conceptualização de educação em línguas apresentada por Gonçalves (2011, 2022), que se organiza em torno de três dimensões enquadradoras da ação pedagógica, nomeadamente: i) dimensão formativa, dedicada à formação do carácter e ao desenvolvimento de capacidades e atitudes no relacionamento com os outros que ultrapassam o domínio do linguístico; ii) dimensão pragmático-utilitária, relacionada com o carácter instrumental da aprendizagem de línguas, uma aprendizagem capaz de permitir ganhos de tipo económico, académico ou social; iii) dimensão político-social, de consciencialização do poder associado às línguas na (re)construção das sociedades pelas possibilidades que criam de intervenção, regulação, negociação e desenvolvimento.

No contexto do presente texto e do ELH, esta terceira dimensão assume relevância particular por dois motivos essenciais: em primeiro lugar, porque influencia decisivamente a construção de atitudes positivas de autoconfiança dos falantes de LH, nomeadamente em situações de baixo prestígio social atribuído à LH; em segundo lugar, porque é no âmbito desta dimensão que se podem desconstruir estereótipos, conquistando a língua e os falantes de LH uma voz e identidade, um estatuto semelhante às línguas nacionais (legítimas), no caso específico da Suíça.

Esta dimensão social e política da educação em línguas poderá encontrar algum espaço na lei da língua<sup>12</sup> (SpG - Lei Federal sobre as Línguas Nacionais e o Entendimento entre Comunidades das Línguas), em vigor desde 2010, que apoia as minorias linguísticas e os cantões multilingues, reconhecendo a Suíça o papel fundamental da(s) língua(s) na expressão de compreensão.

Em consonância com o papel crucial das línguas no país, o primeiro dos cinco domínios dos planos curriculares suíços<sup>13</sup> diz respeito à formação linguística. Neste domínio específico, prevê-se uma sólida cultura linguística na língua local (nível oral e escrito), o desenvolvimento de competências essenciais numa segunda língua nacional e, pelo menos, numa outra língua estrangeira, sendo o inglês a segunda língua estrangeira indicada. No que diz respeito aos alunos com histórico de migração, os cantões proporcionam apoio aos cursos de LH, garantindo a neutralidade religiosa e política. Os três currículos do ensino oficial preveem uma educação em línguas que promove competências linguísticas e interculturais, reconhecendo-as como essenciais para a comunicação entre as diferentes partes do país e além das fronteiras linguísticas, permitindo igualmente o acesso à cultura e à história da região em que a língua é falada. As orientações pedagógicas aí preconizadas estão alinhadas com as sugestões do Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001), prevendo uma didática do plurilinguismo. Neste contexto, explorar a mais-valia da LH no ER pode ser operacionalizada no âmbito das abordagens plurais (designadamente da Didática Integrada), recomendadas nos vários planos de estudo suíços, numa perspetiva plurilingue e intercultural:

As abordagens plurais de línguas e culturas referem-se a abordagens didáticas que usam atividades de ensino/aprendizagem que envolvem várias (ou seja, mais de uma) variedades de línguas ou culturas. As abordagens plurais contrastam com abordagens que podem ser designadas ‘singulares’, nas quais a abordagem didática tem em conta apenas uma língua ou uma cultura particular, trabalhada isoladamente. (Candelier et al., 2012, p. 6)

As abordagens plurais são também recomendadas para o ELH, desenvolvendo-se o trabalho no âmbito da diversidade linguística, sobretudo em torno da LH e da(s) língua(s) de escolarização. Tendo em conta as quatro variantes das abordagens plurais<sup>14</sup>, a abordagem intercultural que trata da diversidade cultural é frequentemente explorada (Gonçalves, 2016, 2022), por ser a que apoia o aluno na sua construção identitária:

<sup>12</sup> <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20062545/index.html> (consultado em 16/10/2022).

<sup>13</sup> Existem três currículos organizados de acordo com as grandes zonas linguísticas: 1. *Plan d'études romand* (PER) para a suíça romanda, de expressão francesa; *Lehrplan 21*, para a suíça de expressão alemã; e *Piano di Studio* para o cantão de expressão italiana.

<sup>14</sup> As quatro variantes das abordagens plurais são: 1. Intercompreensão: estratégias de *transfer*, de negociação, co-construção do significado nas interações plurilingues; 2. Diversidade linguística: mobiliza as vivências e repertórios linguísticos dos alunos, para desempenhar tarefas com valor metacognitivo, metalinguístico, metacomunicativo; 3. Didática integrada: construção e rentabilização das sinergias linguísticas curriculares e processuais, todas as aprendizagens linguísticas participam no desenvolvimento da consciência de aprendente dos sujeitos; 4. Abordagem intercultural: diversidade cultural integrando as questões da diversidade linguística (Candelier et al., 2012, p. 6).



Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, como o seu sentido de **identidade**, em resposta à **experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura**. (Conselho da Europa, 2001, p. 19), (sublinhado das autoras)

Numa sociedade transnacionalizada, a educação em línguas assume importância crucial pela possibilidade de ler o mundo a partir de várias perspetivas (abertura ao Outro, tolerância, competências de mediação linguística e cultural). O trabalho articulado entre o ER e o ELH, desenvolvendo a competência plurilingue e intercultural dos aprendentes e respeitando e integrando todo o seu repertório linguístico, poderá contribuir para a legitimação de todas as línguas tanto na sala de aula, como na sociedade.

Neste contexto, importa compreender que configurações a colaboração entre o ER e o ELH poderá assumir, para que essa articulação didática se possa traduzir numa mais-valia para alunos e professores.

## O ESTUDO – ELH E ER EM TANDEM

### METODOLOGIA

Uma das configurações possível para a colaboração entre o ER e o ELH é o trabalho em tandem pedagógico. Cada tandem é constituído por um professor do ELH e outro do ER, pelo que assume a particularidade de tandem plurilingue e transcultural, dadas as pertenças linguísticas e culturais diferentes de cada docente, colocadas em evidência no trabalho didático que preparam para implementar em conjunto. Estes pares planificam unidades didáticas que posteriormente são implementadas por ambos os docentes, em conjunto, nas turmas do ELH e nas turmas do ER (tendo em conta as adequações didáticas consideradas pertinentes pelos professores para cada grupo específico de alunos). Nestas aulas, as línguas e culturas têm um papel de destaque, os alunos são os especialistas linguísticos e culturais e assumem o papel de facilitadores da aprendizagem dos conteúdos na turma.

O presente estudo toma como objeto de análise os resultados de dois projetos de intervenção pedagógica implementada pelos docentes que constituem cada tandem, evidenciando o trabalho colaborativo entre os professores do ELH e do ER. Estes projetos foram selecionados para o presente estudo por reunirem características semelhantes, tanto ao nível estrutural e organizativo, como no que diz respeito aos princípios subjacentes e objetivos que perseguem.

Assim, a nível estrutural e organizativo, ambos os projetos foram financiados pela Conferência Suíça dos Diretores Cantonais de Instrução Pública<sup>15</sup> no âmbito do apoio previsto para a promoção de práticas de ensino integrado da LH e as iniciativas partiram de estruturas do ER, com o objetivo de promover a cooperação entre os professores do ELH e os professores do ER através de trabalho pedagógico em tandem.

---

<sup>15</sup> Ajuda financeira da Confederação (Departamento Federal da Cultura) ao abrigo dos artigos 10.º e 11.º da Lei da Línguas (OLang) de 4 de junho de 2010.

O primeiro projeto partiu da iniciativa da Escola Superior de Educação de Berna (PH-Bern). Foi organizado um evento de divulgação na PH-Bern para dar a conhecer o projeto aos professores do ELH e aos professores do ER da cidade de Berna.

O segundo projeto partiu da iniciativa de duas professoras do ER, que inspiradas pela apresentação do trabalho da Coordenação do Ensino Português na Suíça, no âmbito da formação “Enseigner en Milieu Interculturel”, conceberam e implementaram este projeto como trabalho final da referida formação, da responsabilidade da Escola Superior de Educação HEP-BEJUNE<sup>16</sup>, em 2017.

Quanto aos princípios subjacentes, os projetos de intervenção pedagógica em tandem entendem o plurilinguismo como uma oportunidade de exploração do repertório linguístico e cultural dos alunos, possibilitando o desenvolvimento da competência intercultural e proporcionando experiências de aprendizagem mais enriquecedoras, porque cultural e linguisticamente mais diversas. O trabalho docente tem como base a cooperação didática e pedagógica entre os professores do ELH e professores do ER em turmas com alunos em comum, com os quais já trabalhavam, mas de forma separada e paralela. No âmbito das unidades didáticas privilegia-se a implementação de práticas de ensino que incluem *translanguaging* (García & Li, 2014; Zingg, 2020).

Parte-se também do pressuposto que estes projetos de cooperação entre os professores do ELH e do ER poderão promover o início de novas abordagens didáticas para lidar com a diversidade linguística no cenário educacional pós-migrante. Acredita-se também que a colaboração entre esses dois grupos de atores poderá ajudar a neutralizar preconceitos sobre as línguas da migração, desconstruindo classificações estereotipadas das línguas, aliás um pré-requisito para uma escola amiga das línguas, dando destaque e visibilidade a todas as línguas presentes na escola (Camilleri Grima, 2007).

Este trabalho colaborativo visava o enriquecimento e desenvolvimento linguístico dos alunos, bem como o desenvolvimento a nível profissional dos professores (Zingg, 2019a; Zingg et al., 2020). No âmbito dos projetos também se previa a elaboração de material didático específico, com eventuais repercussões na (planificação de) formação contínua de professores. Pretendia-se alimentar (e incentivar) o lançamento de projetos de promoção das línguas através de formação contínua conjunta, desenvolver unidades de ensino específicas no contexto da didática do plurilinguismo e implementá-las no ensino regular, como previsto nos documentos curriculares orientadores<sup>17</sup>, mas quase não realizado até ao momento.

Ambos os projetos perseguiram dois objetivos comuns:

1. implementar uma pedagogia intercultural (no âmbito das abordagens plurais), que tenha em conta a língua e cultura de herança dos alunos no âmbito do currículo do ER, de modo a promover o repertório linguístico dos alunos e desenvolver as competências profissionais dos docentes envolvidos;
2. dar visibilidade aos professores de LH e ao ELH no ER através do trabalho colaborativo, reconhecendo-os a nível institucional (local) e ultrapassando a superficialidade da celebração esporádica da diversidade de línguas e culturas presentes no ER suíço.

---

<sup>16</sup> “Enseigner en Milieu Interculturel” é uma formação da responsabilidade da HEP-BEJUNE Haute École Pédagogique Bern, Jura, Neuchâtel em Biel/Bienne, para a qual a Coordenação do Ensino Português na Suíça tem vindo a contribuir, através da apresentação o trabalho que desenvolve no âmbito do ensino de português como língua de herança.

<sup>17</sup> Referimo-nos aos seguintes documentos: Plan d'études romand (PER) <https://www.plandetudes.ch/>, Lehrplan 21 <https://www.lehrplan21.ch/>, Piano di Studio <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds>



Os projetos seguiram uma metodologia de investigação-ação (Altrichter, Posch, & Spann, 2018) e ambos contaram com a participação voluntária dos professores envolvidos, predispondo-se estes para o trabalho colaborativo entre colegas. Com efeito, a motivação dos participantes é pré-requisito necessário para a investigação-ação orientada para resultados, em que a relevância prática e a investigação científica se complementam. Os professores assumiram, como é natural em projetos desta natureza, uma atitude investigativa em relação à sua prática. O questionamento sistemático e crítico da própria prática de ensino pretendeu contribuir para a identificação de dificuldades e motivar mudanças nas práticas, visando a inovação pedagógica.

Por outro lado, o facto de os projetos terem sido desenvolvidos em zonas geográficas diferentes, envolvendo participantes e processos de implementação diferentes, oferece a possibilidade de, também em tandem, analisar e compreender as conclusões apresentadas por cada um, constituindo-se assim uma base para uma compreensão mais alargada dos aspetos em análise. Esta base poderá possibilitar a construção mais consolidada da resposta às questões de investigação, pesem embora as características situadas e a pequena dimensão de cada projeto.

Ao longo do projeto 1 - *Mais língua(s) para todos* foram recolhidos dados variados, incluindo documentos produzidos no âmbito do trabalho colaborativo. No final do projeto, os professores participantes elaboraram uma reflexão crítica, tendo sido sugeridos os seguintes tópicos orientadores: colaboração nos tandems plurilingues e transculturais construídos em conjunto; resultados de observação mútua; documentos de suporte e preparação digital dos materiais de ensino implementados; potencialidades e constrangimentos do projeto.

Ao longo do projeto 2 - *“Tandem na escola”* também se produziram documentos no âmbito do trabalho colaborativo, nomeadamente planificações didáticas e os materiais utilizados pelos professores. Foi realizado um questionário final aos alunos e professores, e respondido por todos. O questionário para os alunos visava compreender as estratégias de inter(compreensão) utilizadas, bem como a impressão geral sobre o projeto de intervenção pedagógica em tandem. O questionário para os professores tinha como objetivo compreender a mais-valia deste projeto no seu desenvolvimento profissional e o impacto nas suas práticas, bem como o seu contributo para a aprendizagem dos alunos.

Os resultados qualitativos de ambos os projetos foram sujeitos a uma análise de conteúdo (Bardin, 2000), que pretendeu fazer emergir os aspetos mais focados pelos participantes (abaixo apresentados de forma sucinta), de modo a compreender: i) em que áreas a colaboração entre o ELH e o ER pode ser desenvolvida; e ii) qual a mais-valia do trabalho de articulação didática para alunos e professores. Por conseguinte, foram estas as duas categorias que orientaram a análise efetuada.

Para o presente texto foram analisados apenas alguns dos dados recolhidos no âmbito dos dois projetos, nomeadamente as reflexões críticas finais elaboradas pelos professores participantes do projeto 1 e os resultados dos questionários finais aplicados aos alunos e professores participantes no projeto 2.

## PROJETOS

### *Projeto 1- Mais língua(s) para todos*

O Projeto *Mais língua(s) para todos: projeto piloto para a cooperação pedagógica entre professores de LH e ER* foi implementado em 2018/19 e em 2019/20, com a duração total de 15 meses.

Participaram 5 professores do ER e 5 do ELH de línguas diferentes. Os professores do ELH mostraram-se desde o início muito interessados e colaboraram ativamente na divulgação do projeto para motivar a participação de professores do ER junto dos seus contatos. Os professores do ER que voluntariamente participaram são plurilíngues ou nutrem uma paixão pelas línguas, são professores com vinte ou mais anos de experiência de ensino. De referir ainda que alguns dos professores do ER envolvidos neste projeto já tinham participado em pequenos projetos para a promoção das línguas.

A tabela 1 resume os principais dados do projeto, participantes, línguas envolvidas e temáticas trabalhadas em articulação com o currículo do ER (Currículo 21).

#### Quadro 1

##### *Dados do projeto Mais línguas para todos*

Participantes	Línguas	Áreas Temáticas
5 professores ELH 5 professores ER	Albanês Alemão Árabe Francês Italiano Russo Sérvio	Projeto "Radio" Sensibilização à diversidade linguística Projeto artístico - pintura Projeto de mobilidade e intercâmbio entre turmas

Os cinco tandems e as respetivas temáticas trabalhadas abrangeram todos os níveis da escolaridade obrigatória, nomeadamente, os três ciclos de ensino do ER, abrangendo todas as faixas etárias (dos 4 aos 15 anos).

Os projetos de ensino implementados pelos tandems contabilizaram um total de 20 sessões cada, envolvendo cinco LH diferentes, bem como diferentes escolas (de diferentes dimensões) e regiões do cantão de Berna (cf. Anexo 1 para uma visão mais detalhada do projeto).

Os professores envolvidos decidiram em conjunto a melhor forma de distribuir as 20 aulas ao longo do ano letivo. Um grupo trabalhou, em conjunto, uma hora por semana durante um semestre, outro grupo concentrou as 20 aulas em blocos para celebração das semanas das línguas. Os outros três grupos dividiram as 20 aulas pelos dois semestres do ano letivo.

#### *Desenrolar do projeto*

Para preparação da intervenção didática foram organizadas sessões de formação contínua para apoio aos professores participantes. Estas sessões foram complementadas



com sugestões de leitura e com materiais didáticos numa plataforma de aprendizagem para os grupos-alvo do ER e do ELH.

Foram realizadas sessões de observação mútua entre o professor de LH e o professor do ER da turma, desenvolvidas no âmbito do projeto. Estas permitiram a identificação de potencialidades, bem como o reconhecimento de problemas no trabalho com as línguas de herança em presença.

Após o apoio formativo inicial, observação mútua e consultas bilaterais, os cinco tandems planificaram e construíram sequências didáticas adequadas a implementar no ER, no âmbito da promoção integrada da LH e da prática da didática do plurilinguismo. Os materiais de ensino preparados digitalmente estão disponíveis online<sup>18</sup>, com acesso gratuito e foram apresentados e partilhados a um público especializado num evento final realizado em 10 de setembro de 2020. Também foi realizado um pequeno vídeo resumo do projeto<sup>19</sup>.

## Resultados

### a) Áreas de colaboração entre ELH e ER

Os professores de LH apreciaram o intercâmbio contínuo com os outros professores (tanto da LH como do ER) e expressaram o desejo de integração do ELH no ER. A experiência confirma que os professores do ELH e os do ER raramente se encontram no quotidiano escolar e que a colaboração pedagógica - também esporádica e com base em projeto - foi muito bem-vinda:

*Aprendi muito através da colaboração com o meu colega de tandem, tanto durante a aula, como na sua preparação e seleção de temas para serem desenvolvidos. Também foi muito útil ver como decorrem as aulas no ensino regular suíço, como as crianças se comportam e como o professor conduz as aulas. (PLH5)*

Vários professores do ELH manifestaram o desejo de uma colaboração mais estreita com o ER:

*Na qualidade de professor do ELH estou muito grato de ter tido a oportunidade de colaborar com um professor do ER e, acima de tudo, ter contribuído para a integração e valorização e de todos os alunos da turma junto das outras crianças com quem fizemos o projeto. (PLH3)*

Enquanto área de colaboração, a importância do plurilinguismo é enfatizada, o plurilinguismo é um recurso e uma riqueza nas escolas suíças (PLH2).

Os resultados do projeto piloto confirmam a disposição e o desejo dos professores do ELH em trabalhar de forma mais colaborativa com os seus colegas do ER. Esta

---

<sup>18</sup> Todos os materiais estão disponíveis em <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-mehr-sprachen-fuer-alle>

<sup>19</sup> O vídeo "Mehr Sprache(n) für alle - Les langues, un plaisir partagé" (Mais línguas para todos – As línguas, um prazer partilhado) foi realizado como parte das "Boas práticas 2021" pelo Departamento de Educação e Cultura do Cantão de Berna: [www.be.ch/goodpractice](http://www.be.ch/goodpractice)

tendência ficou clara nos comentários de avaliação elaborados na sequência da apresentação final em setembro de 2020:

*Gostaria que o trabalho desenvolvido chegasse cada vez mais ao conhecimento da direção da escola. A cooperação entre o nível primário e o ELH deve ser incentivada. (prof\_ERA, 10/9/2020)*

*Vou falar do evento de hoje na sala dos professores, afixar o endereço da página internet e sugerir que o tema seja incluído para a semana de projeto. (prof\_ERA, 09/10/2020)*

Trabalhar em aspectos específicos do plurilinguismo, como, por exemplo, a recolha de ideias de todos, publicações escritas em conjunto, participação em congressos, cursos de formação contínua realizados em conjunto ou a filmagem de uma curta-metragem foram consideradas áreas e experiências colaborativas particularmente interessantes.

b) Mais-valia do trabalho de articulação didática

Pôde constatar-se que no contexto do ER, tanto os professores em formação inicial como os professores em exercício de funções, pouco sabem sobre o ELH (Hild & Scherrer, 2020) e todos os professores participantes confirmaram que aprenderam muito sobre as particularidades do trabalho didático uns dos outros durante o projeto.

Em particular, foi destacado o benefício para os alunos das unidades didáticas planeadas em tandem, nomeadamente ao nível da consciência linguística. Os professores do ER descobriram novas facetas dos seus alunos, sobretudo no que diz respeito ao seu repertório linguístico:

*Foi impressionante ver como crianças de língua estrangeira, que tendem a ter dificuldades com o alemão, recorreram à sua experiência linguística, conseguindo identificar muitos nomes de cores a partir da sua língua de herança. Embora eu conhecesse a formação linguística dos meus alunos, foi apenas através do projeto que reconheci a diversidade linguística da nossa turma. (PER3)*

Em geral, os dez membros do projeto defendem que toda a escola se deveria dedicar à didática do plurilinguismo, integrando as LH, e que os diretores escolares têm um papel essencial a desempenhar:

*Durante anos como professora do ELH desejei projetos como este e fiquei feliz em participar agora. O motivo: Os alunos, assim como nós, beneficiamos muito das novas experiências, conhecimentos e experiências como estas permanecem mais tempo do que o projeto. (PLH5)*



Para partilhar e divulgar no âmbito do ER a mais-valia do trabalho de articulação didática no que diz respeito à diversidade linguística e plurilinguismo, os professores sugerem ações de formação, de acordo com o contexto específico e as necessidades dos professores, bem como a criação de um *link* para o conjunto de ideias e para os vários outros materiais e documentação de apoio disponíveis (por exemplo, Perregaux, Goumoëns, Jeannot, & de Pietro, 2003; Schader, 2016).

### *Projeto 2 - Tandem na escola*

O projeto *Tandem na escola* foi desenvolvido numa escola do cantão de Neuchâtel e foi divulgado ao corpo docente da escola pelas professoras proponentes. Estas elaboraram uma listagem de temáticas constantes do PER<sup>20</sup> possíveis de abordar em tandem para todas as disciplinas escolares, de modo a possibilitar a participação de todos os professores do ER, uma vez que os docentes do ELH já se tinham disponibilizado para o trabalho colaborativo.

Teve a duração de um ano letivo, nomeadamente em 2017-2018, e foi implementado por dois professores de PLH, com larga experiência no ELH, e por três do ER nas disciplinas de Francês (F), Ciências Sociais e Humanas (CSH) e Mundo Contemporâneo e Cidadania (MCC), também professores experientes.

#### Quadro 2

##### *Dados do projeto Tandem na escola*

Participantes	Línguas	Áreas Temáticas
2 professores ELH 3 professores ER	Francês Português	Literatura fantástica, lendas e mitos Descobrimientos Portugueses Migração Ditadura e Democracia

Os 3 tandems e as respetivas temáticas foram trabalhadas com alunos dos 7.º, 8.º e 9.º anos. Os projetos de ensino implementados pelos tandems contabilizaram um total de 10 sessões, envolvendo uma LH, o português e a língua de escolarização, o francês (cf. Anexo 2 para uma visão mais detalhada sobre o projeto).

#### *Desenrolar do projeto*

Para a preparação da intervenção didática, os professores reuniram-se para selecionarem as temáticas a partir das apresentadas previamente e planificaram as sequências didáticas no âmbito das abordagens plurais (Candelier et al., 2012; Lambelet & Mauron, 2015). Os professores trocaram impressões sobre as características dos alunos das 3 turmas envolvidas no projeto e identificaram os alunos de origem portuguesa, que eventualmente assumiriam uma participação mais destacada nas aulas de tandem.

<sup>20</sup> PER – Plan d'Études Roman <https://www.plandetudes.ch/>

O projeto foi sempre acompanhado com reuniões de monitorização pela parte das proponentes. Os materiais foram disponibilizados a todos os participantes no projeto. As sessões de tandem foram implementadas e foram realizadas reuniões de balanço do projeto com todos os participantes, as proponentes do projeto, o Diretor da Escola e a Coordenadora do Ensino de Português na Suíça.

Os resultados finais foram analisados e partilhados pelas proponentes do projeto com todos os participantes. Como continuação do projeto, previa-se a sua divulgação na escola ao corpo docente em geral e, mais especificamente, da área das línguas, aliando esta experiência à formação de professores, nomeadamente no âmbito das abordagens plurais, bem como a sua extensão a outras LH presentes no ER. Porém, isso não chegou a acontecer.

### *Resultados*

#### a) Áreas de colaboração entre ELH e ER

Os professores participantes salientam a importância do projeto no âmbito do intercâmbio intercultural como fonte de enriquecimento dos conteúdos curriculares, sobretudo nas disciplinas de Ciências Sociais e Humanas (CHS) e Mundo Contemporâneo e Cidadania (MC) tanto para os alunos, como para os professores. Neste contexto, destacam o elevado nível de participação e interação das turmas, bem como a facilidade com que a generalidade dos alunos aprendeu os conteúdos planificados.

*Fiquei surpreendido pelos níveis de participação e interação das turmas, mas, essencialmente, pela facilidade com que a generalidade dos alunos apreendeu os conteúdos planificados. (Prof\_ER2)*

Verificou-se um maior envolvimento dos alunos nas disciplinas de francês e CSH quando o tópico da migração foi discutido.

Na realidade, os professores participantes foram unânimes em concordar que a experiência resultou plenamente. Importa dizer que o projeto funcionou em verdadeiro tandem e codocência nas disciplinas de Francês (F) e CSH, uma vez que na disciplina MCC o professor do ER não interveio diretamente na condução das aulas, porque não tinha preparado as sequências didáticas totalmente em conjunto com o docente de LH. Desempenhou, porém, o papel de perito, à semelhança dos alunos de origem portuguesa.

#### b) Mais-valia do trabalho de articulação didática

De acordo com a análise dos dados, a articulação didática contribuiu para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos alunos e da sua capacidade de ativação de estratégias metacognitivas no âmbito dos seus repertórios linguísticos. A possibilidade de transferência de estratégias utilizadas para a compreensão de mensagens textuais foi uma das mais-valias apontadas pelos alunos,



bem como uma maior predisposição para a aprendizagem de outras línguas, valorizando a riqueza da diversidade linguística e do plurilinguismo.

*Os alunos demonstraram grande interesse nesta temática e mostraram-se recetivos ao facto de poderem ter uma experiência linguística diferente. (Prof\_ER2)*

Verifica-se que as turmas mais plurilingues se empenharam e investiram de forma mais positiva nas aulas em tandem, talvez fruto de um contacto frequente com a diversidade linguística e cultural.

*Na turma bastante heterogénea em termos de nacionalidades, todos os alunos referiram que gostam de aprender e/ou falar línguas estrangeiras, demonstrando, muitos deles, compreender a importância do domínio de várias línguas para o seu futuro profissional. (Prof\_ELH1)*

Nas turmas predominantemente monolingues, embora alguns alunos tivessem considerado esta experiência desnecessária e uma perda de tempo, também foi valorizada pela maioria dos alunos, enquanto algo diferente do normal funcionamento das aulas e os alunos de LH participaram duma forma diferente na aula, colocando as suas competências linguísticas ao serviço da aprendizagem dos colegas:

*A maior parte dos alunos participou e os alunos de origem portuguesa ajudaram os colegas a descodificar o significado de alguns vocábulos. (Prof\_ELH2)*

No que se refere ao desenvolvimento da competência de intercompreensão, as tarefas propostas na disciplina de francês orientaram os alunos para uma análise mais detalhada da língua portuguesa e incentivaram-nos a questionar as estratégias postas em prática para melhor compreender uma língua estrangeira, desenvolvendo consciência das estratégias de intercompreensão utilizadas.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo sido apresentados os dois projetos tandem e os seus resultados específicos, importa refletir sobre as questões centrais deste texto: 1. compreender em que áreas essa colaboração pode ser desenvolvida e 2. qual a mais-valia do trabalho de articulação didática para alunos e professores.

No que se refere ao primeiro aspeto – compreender em que áreas essa colaboração pode ser desenvolvida –, e de acordo com a análise efetuada, a colaboração entre professores do ELH e do ER pode, desde logo e como previsto nos currículos suíços, ser desenvolvida especificamente na área das línguas (De Pietro, Gerber, Leonforte, & Lichtenauer, 2015). Este espaço disciplinar é adequado à experimentação e desenvolvimento de estratégias de intercompreensão, no caso de línguas da mesma

família. A análise entre semelhanças e diferenças entre as diferentes línguas em presença na sala de aula, quer pertençam ou não à mesma família linguística, promove a reflexão sobre a(s) língua(s) e conseqüentemente o desenvolvimento do pensamento metalinguístico. Por outro lado, nas outras disciplinas do currículo, as diferentes temáticas podem ser abordadas numa perspectiva que inclua os conhecimentos específicos dos alunos da sua cultura de herança, como, por exemplo, no âmbito da geografia, história ou artes. Sabendo que não só a seleção das áreas temáticas mas também o seu tratamento pode influenciar a motivação dos alunos de forma significativa (Gonçalves, 2002), uma aposta diferenciada no tratamento de temáticas com a colaboração do professor de LH pode aumentar a motivação e enriquecer as aprendizagens efetuadas por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Moreira, 2020).

A articulação e o trabalho colaborativo entre os professores do ER e do ELH no desenvolvimento de projetos específicos no seio da escola poderá promover o desenvolvimento de competências transversais, essenciais ao ser humano do séc. XXI tendo em conta a cidadania democrática numa sociedade multilingue e transnacional (UNESCO, 2021).

No que se refere ao segundo aspeto – qual a mais-valia do trabalho de articulação didática para alunos e professores – embora inicialmente o trabalho colaborativo e a articulação didática no âmbito do currículo possa parecer uma sobrecarga para os professores, percebemos, em ambos os projetos, que os professores do ELH estão disponíveis e muito recetivos a projetos desta natureza, voluntariando-se para participar, e que os professores do ER também os consideram importantes, manifestando o seu agrado em participar. Por outro lado, constata-se que tanto os professores em exercício, como os futuros professores do ER, pouco sabem sobre as aulas de LH, embora, como referido, os três currículos da Suíça mencionem as LH e defendam uma didática do plurilinguismo, na qual as abordagens plurais se incluem (Di Pietro et al., 2015). Abrir esta possibilidade no ensino de línguas (tanto as nacionais, como a estrangeira) permite claramente criar pontes com as LH - pelo menos esporadicamente - e permite a colaboração com os professores do ELH.

Seguir uma didática do plurilinguismo, recorrendo a tandems transculturais e transnacionais parece ser uma abordagem valiosa quer para professores em exercício de funções, quer para futuros professores. Os projetos contribuem para uma mudança de paradigma, que pretende passar do hiato entre o “mundo paralelo” ou “satélite” do ELH a um modelo que integre os professores de LH, promova o ensino destas línguas de forma ativa e integrada (Zingg, Minnig & Mitrović, 2020), confira visibilidade e importância às LH, promovendo, em simultâneo, a construção de uma identidade coesa e de uma autoestima saudável de todos os alunos (Gonçalves, 2020). Contudo, para compreender em que medida estes projetos podem ter impacto nas representações dos alunos, seria necessário desenvolver as experiências durante mais tempo e acompanhar o desenvolvimento das competências e representações dos alunos.

De referir ainda que os proponentes de ambos os projetos, embora pertencendo ao sistema de ensino suíço (no Projeto 1, a Escola Superior de Educação de Berna e no projeto 2, duas professoras de uma escola do ER) não foram participantes, pelo que não trabalharam diretamente com os alunos. Este aspeto parece-nos pertinente uma vez que, apesar de bastante apreciados por todos os professores participantes, os projetos não tiveram desenvolvimento subsequente comprometendo, desse modo, a sustentabilidade das ações e dos conhecimentos adquiridos. Ou seja, não foram criados laços colaborativos para que o trabalho pudesse evoluir de uma forma mais “natural” no seio do ER suíço. Para criar sinergias colaborativas, parece-nos pertinente que os projetos possam continuar a ser pensados numa lógica de investigação-ação, mas envolvendo



todos os docentes em todas as fases do projeto, sobretudo na recolha e análise de dados da sua própria prática, já que aqui reside o potencial reflexivo dos projetos de investigação-ação. A planificação conjunta e definição de objetivos, prevendo uma maior reflexão por parte dos professores sobre as expectativas em relação ao projeto, poderá garantir uma orientação mais eficaz dos alunos, no sentido de desenvolver estratégias de intercompreensão, bem como um maior investimento no projeto que pudesse criar a sinergia necessária para a sua continuidade, o que naturalmente seria o impacto desejável em termos do desenvolvimento profissional dos docentes.

Por fim, há a salientar que estes projetos fizeram compreender que é igualmente necessário desenvolver uma didática do plurilinguismo no seio do ELH. Para os professores de LH também as práticas no âmbito das abordagens plurais constituíram uma aprendizagem e um alargamento dos seus repertórios didáticos. Este aspeto já tinha sido referido num estudo sobre as abordagens plurais no ELH (Gonçalves, 2016), cujos resultados no âmbito do ensino de PLH apontam para uma reduzida diversidade linguística, desenvolvendo-se o trabalho didático sobretudo em torno da LH e da(s) língua(s) de escolarização. Há, portanto, ainda um caminho a percorrer no sentido de aprofundar as práticas no âmbito das abordagens plurais tanto no seio do ER como no seio do ELH.

## CONCLUSÃO

Pela constituição linguística do país, a Suíça perspetiva o seu modelo de sociedade, no âmbito linguístico, numa forma distinta da tendência dominante (Ferreira & Melo-Pfeifer, 2018) de características “mono”, uma vez que se assume como um país multilingue e define políticas que apoiam e promovem essa pluralidade e diversidade linguística. Os planos curriculares recomendam uma didática do plurilinguismo e abordagens plurais, no âmbito das quais se deve trabalhar o repertório linguístico dos alunos. Igualmente, também têm sido desenvolvidos alguns projetos para uma maior inclusão de todas as LH no ensino regular suíço (Giudici & Bühlmann, 2014).

Os projetos tandem apresentados vão neste sentido e os resultados alcançados são encorajadores, uma vez que, para além da mais-valia do trabalho colaborativo entre docentes do ELH e do ER, que têm trabalhado em paralelo sem cruzamentos muito significativos, ajudam-nos a compreender as áreas nas quais essa colaboração pode ser desenvolvida e qual a mais-valia do trabalho de articulação didática para alunos e professores daqueles dois sistemas de ensino, promovendo uma aprendizagem mais integradora. Com efeito, parece ainda faltar a capacidade de construir sinergias que transformem ações pontuais, orientadas e implementadas no âmbito de projetos, em hábitos de trabalho sistemáticos tanto individual (professores do ER e do ELH na suas salas de aula com os seus alunos, explorando e dando espaço aos diferentes repertórios linguísticos e culturais), como colaborativo (professores do ELH a trabalhar articuladamente com o ER na exploração e rentabilização do repertório linguístico dos alunos com histórico de migração).

Parece-nos, portanto, crucial passar de projetos dispersos e esporádicos, levados a cabo por um grupo reduzido de professores entusiastas e com boa vontade (Apóstol, 2020), a projetos mais prolongados no tempo e propulsores de práticas inovadoras que ganham gradualmente consistência, visibilidade e credibilidade junto das direções escolares. As boas experiências não podem terminar com o final do projeto ou com o final do respetivo financiamento. Estas devem incluir a capacidade de continuidade e de sustentabilidade. Estamos convictas de que um possível caminho a trilhar passará

naturalmente pela divulgação das experiências em eventos de formação contínua, mas sobretudo pelo envolvimento dos docentes, tanto do ER como do ELH, em processos de investigação-ação colaborativos comprometendo as Direções Escolares nesse processo.

O facto do ELH não ser integrado no currículo do ER não pode significar que o ELH não tenha o seu lugar e que não seja dada visibilidade às LH. A criação de projetos comuns no âmbito das temáticas curriculares e a participação dos professores de LH nas atividades da escola podem promover a integração do ELH ao nível do desenvolvimento das competências transversais. Tanto o ER como o ELH têm um contributo a dar na preparação dos alunos para novas formas de aprendizagem que requerem outras competências e que passam pela possibilidade do sujeito se movimentar de uma língua a outra e de uma cultura a outra, criando as pontes necessárias, construindo uma identidade plural, que é mais do que uma nacionalidade.

Atividades pontuais e esporádicas, como os “Dias das Línguas” desenvolvidos em tandems nas aulas regulares, ou a Feira das Línguas (Basel) abrem potencial e mapeiam os recursos existentes da realidade multilingue de uma sociedade pós-migrante, sendo um benefício para crianças e jovens tanto monolíngues como plurilingues e para os seus professores. O ELH pode desempenhar um papel chave expandido e tornando visíveis as línguas da migração. Reconhecê-las poderá conduzir o quadrilinguismo constitucional a um multilinguismo vivido.

Concluimos defendendo que “O que falar quer dizer” terá que implicar a passagem da associação de cada aluno a “uma” língua, “uma cultura”, “uma nacionalidade”, – assumindo que este “fala” de um “lugar único” de acordo com essa representação – para uma visão de abertura à possibilidade de descobrir o “Outro”, de explorar “o mundo das línguas”, de poder “falar a partir de lugares vários” e, dessa forma, construir a sua própria identidade, necessariamente, plural.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Concetualização: Zingg e Gonçalves; Metodologia: Zingg e Gonçalves; Investigação: Zingg e Gonçalves; Redação do rascunho original: Zingg e Gonçalves; Redação – revisão e edição: Zingg e Gonçalves; Supervisão: Gonçalves.

## AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem, em particular, aos estudantes envolvidos nos dois projetos e aos respetivos professores. Agradecemos também os valiosos conselhos de Sílvia Melo-Pfeifer, bem como o trabalho dos revisores para a versão final deste texto.

## REFERÊNCIAS

Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. grundlegend überarbeitete Auflage. Heilbrunn: Klinkhardt.



- Apóstol, T. (2020). Zuallererst würdelos. *VPOD Bildungspolitik*, 220, 30-31.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bista BE (2008). Bildungs-und Kulturdirektion, Bildungsstatistik des Kantons Bern, *Schulkinder in Biel/Bienne* (28.08.2018). Disponível em [SDL – Statistik der Lernenden \(be.ch\)](#)
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Camilleri Grima, A. (Coord.) (2007). *Promoting linguistic diversity and whole school development*. Strasbourg: ECML, Council of Europe Publishing.
- Candelier, M. et al. (2012). *FREPA – A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.
- CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1991). *Recommandations concernant des enfants de langue étrangère des 24./25 octobre 1991* (en confirmation des décisions des 2 novembre 1972, 14 novembre 1974, 14 mai 1976 et 24 octobre 1985). Disponível em: EDK CDIP CDPE CDEP - [edudoc.ch](#)
- CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2017). «*Le système éducatif suisse*». Retirado de: <https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif-ch/generalites>
- CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2019). «*Langues étrangères: langues enseignées, introduction*». Retirado de: <https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/langues-etrangeres-langues-enseignees-introduction>
- CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2014). «*Recommandations de la CIIP du 22 octobre 2014 relatives à la mise en oeuvre des conditions cadre pour l'enseignement des langues nationales et étrangères dans la scolarité obligatoire*». Retirado de: <http://www.ciip.ch/FileDownload/Get/191>
- CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2011). «*L'accord intercantonal du 14.06.2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) : commentaire, genèse et perspectives, instruments: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP*». Retirado de: <https://edudoc.ch/record/96778>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Council of Europe. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Executive Version*. Retirado de: <https://rm.coe.int/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilin/16805a0113>
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Retirado de: <https://rm.coe.int/16806ccc07>

- De Pietro, J-F., Gerber, B., Leonforte, B., & Lichtenauer, K. (2015). Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse? *Babylonia*, 2, 59-65.
- Ferreira, T. S., & Melo-Pfeifer, S. (2018). Política linguística e ensino de português para a Diáspora. In P. F. Pinto & S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Políticas Linguísticas em Português* (pp. 240-258). Lisboa: Lidel.
- Frigerio, M. (2014). *Verbotene Kinder. Die Kinder der italienischen Saisoniers erzählen von Trennung und Illegalität*. Zürich: Rotpunktverlag.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Giudici, A., & Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Gonçalves, M. L. (2002). *Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu-afectivo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10773/21826>
- Gonçalves, M. L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10773/4330>
- Gonçalves, M. L. (2016). Mind the Gap! Langue d'héritage et approches plurielles. *Enjeux Pédagogiques*, 27, 27-30. Retirado de: <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/5914.pdf>
- Gonçalves, M. L. (2020). "Nasci na Suíça, mas sou do Porto". ELH e a construção de identidades plurais. In C. Lira & J. Azevedo-Gomes (Orgs.), *O POLH na Europa – Português como língua de herança* (volume 2 – Suíça, pp. 63-79). Lisboa: Sagarana Editora.
- Gonçalves, M. L. (2022) Ensinar Português Língua de Herança na Suíça in Pluricentrismo e heterogeneidade. In C. Döll, C. Hundt & D. Reimann (Eds.), *O Ensino do Português como Língua de Herança, Língua de Contacto e Língua Estrangeira* (pp. 107-128). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Grin, F. (2006). Economic Considerations in Language Policy. In Th. Ricento (Ed.), *An Introduction in Language Policy* (pp. 77-94). Maiden/Oxford: Blackwell.
- Hild, P., & Scherrer, R. (2020). Marginalisierung engagierter und kompetenter Lehrer\*innen. *VPOD Bildungspolitik*, 219, 25-28. Retirado de: <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=4088>
- Krompák, E. (2018). Promoting Multilingualism Through Heritage Language Courses: New Perspectives on the Transfer Effect. In R. Berthele & A. Lambelet (Eds.), *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children* (pp. 141-160). Bristol: Multilingual Matters.



- Lambelet, A., & Mauron, P.-Y. (2015). *Ilot de plurilinguisme en classe d'histoire et de l'approche d'intercompréhension*. Rapport du Centre Scientifique de Compétence sur le Plurilinguisme. Fribourg: HEP FR, Institut de plurilinguisme.
- Maissen, T. (2019). *Geschichte der Schweiz*. (6.ª Revisão e atualização). Baden: Hier und Jetzt Verlag.
- Moreira, E. V. (2020). Práticas de diferenciação pedagógica com alunos de PLH. *Lincool, Língua e Cultura, a revista eletrônica sobre PLH*, 4, 75-106. Retirado de: <http://www.lincool.org/lincool-no-4.html>
- OFS Office fédéral de la statistique. (2000). *Geographical distribution of the languages of Switzerland*. Neuchâtel: OFS.
- OFS Office fédéral de la statistique. (2021). Pratiques linguistiques en Suisse. Premiers résultats de l'Enquête sur la langue, la religion et la culture 2019. Neuchâtel: OFS.
- Oliveira, G. M. (2013). Política linguística e internacionalização: A Língua portuguesa no mundo globalizado do séc. XXI. *Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas*, 52(2), 409-433.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., & de Pietro, J.-F. (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP, 2 volumes. Retirado de: <http://eole.irdp.ch/eole/index.html>
- Protti, T. (2014). Sprache der Gefühle, der Emotionen und des Affekts. *Lingua dei sentimenti, delle emozioni, dell'affettività. VPOD Bildungspolitik* 188/189, 25-28.
- Schader, B. (Ed.) (2016). *Grundlagen und Hintergründe. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli. Retirado de: <https://myheritagelanguage.com>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together – A new social contract for education*. Paris: UNESCO Digital Library.
- Valdés, G. (2001). Heritage languages students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-77). Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems.
- Vertovec, St. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- VSA Volksschulamt. (2013). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur*. (Third Edition). Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Retirado de: <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterrichtsergaenzende-angebote/schulinfo-foerderung-erstsprache-hsk.html>
- VSA Volksschulamt. (2016). *Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) in der Zürcher Volksschule: Zusammenfassender Bericht 2016*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Retirado de: <https://docplayer.org/48044091-Heimatliche-sprache-und-kultur-hsk-in-der-zuercher-volksschule-zusammenfassender-bericht-2016.html>

- VSA Volksschulamt. (2020). *Leitfaden für Trägerschaften und Lehrpersonen von anerkannten Kursen in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Disponível em Schulinfo Förderung der Erstsprache (HSK) | Kanton Zürich (zh.ch)
- Walser, R. (1985). Jakob von Gunten. Ein Tagebuch. Sämtliche Werke in Einzelausgaben. Bd. 11. Herausgegeben von Jochen Greven. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zingg, I. (2019a). Reflektierende Praxis einer forschenden Lehre. *Babylonia*, 2, 22-25.
- Zingg, I. (2019b). Sprache – Macht – Schule. Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. *Tsantsa, Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft*, 24, 58-66.
- Zingg, I. (2020). Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schriften – écritures – scritti – shkrime – pisma – ПИСМА – шрифты – باڤاڤا. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA, numéro spécial (Frühjahr 2020)*, 243-258.
- Zingg, I., Minnig, M., & Mitrović, J. (2020). Mehr Sprache(n) für alle. Herkunftssprache übernimmt Brückenfunktion. *DaZ Sekundarstufe*, 2, 22-27.
- Zingg, I., Ouahes, K., Jann Ait Bahmane, N., Koch, T., Gribaleva, L., Isufi, S., Hügli, F., Lanzoni, S., & Ricklin, L. (2020). *IdeenSet Mehr Sprachen für alle*. Bern: Medien Online PHBern. OER Commens. Retirado de: <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-mehr-sprachen-fuer-alle>

\*

**Received:** May 26, 2022

**Revisions Required:** September 7, 2022

**Accepted:** October 18, 2022

**Published online:** October 31, 2022



## ANEXOS

### Anexo 1. Resumo do Projeto 1 *Mais línguas para todos*

Professores envolvidos	Temáticas relacionadas com o ER Currículo 21	Eixos de trabalho Tandem nas sequências didáticas	Número de aulas e alunos envolvidos
Tandem 1 PER1 PLH1 albanês	Projeto "Radio"	Sons e melodias como preparação para uma escuta (direcionada, global e detalhada) de boletins meteorológicos em diferentes línguas.  Os alunos são capazes de: - respeitar as pessoas que falam línguas diferentes e perceber essa diversidade linguística como uma riqueza, - trazer a sua própria língua (e dialeto) para a sala de aula, o que pode despertar e reforçar o desejo de aprender línguas, - reconhecer padrões num texto e usá-los para a planificação e realização de tarefas	20 aulas em Tandem durante um trimestre  24 Alunos (4-6 anos)
Tandem 2 PER2 PLH2 árabe	Sensibilização à diversidade linguística	Durante uma semana de projeto, os alunos da 3ª e 4 anos trabalham em turmas sob a orientação de um professor do ELH.  Os alunos são capazes de: - lidar com a diversidade linguística da escola e aprofundar sua consciência linguística, - vivem experiências positivas com a diversidade linguística, - experimentam outros sistemas de escrita do mundo.	20 aulas em Tandem distribuídas pelos dias de projeto  38 Alunos (10-12 anos)
Tandem 3 PER3 PLH3 Italiano	Sensibilização à diversidade linguística  Língua estrangeira e Língua de escolarização	Os nomes dos animais e os dias da semana servem como ponto de partida e são escritos em diferentes línguas e depois analisados nas línguas (estrangeiras) conhecidas  Os alunos desenvolvem: - a capacidade de observação e descobrem semelhanças entre as línguas - competências metalinguísticas e metacognitivas através da reflexão sobre a (s) língua (s) e a sua aprendizagem - uma imagem da riqueza linguística da sua turma	20 aulas em Tandem, 2 aulas por semana  18 Alunos (10 -12 anos)
Tandem 4 PER4 PLH4 russo	Projeto artístico  Pintura de Mesensk	Através de um projeto artístico, o professor de LH russa apresenta uma visão da mitologia russa e possibilita o contacto com imagens e representações desconhecidas.  Os alunos... - exploram diferentes sistemas de escrita, em articulação com «Alfabeto na Idade da Pedra», hieróglifos no «Antigo Egito», escrita cuneiforme, etc. - exercitam a observação de imagens e expandem seu conhecimento sobre o significado de vários símbolos.	20 aulas em Tandem, 2 aulas por semana  20 Alunos (12-14 anos)
Tandem 5 PER5 PLH5 sérvio	Projeto de mobilidade e intercâmbio entre turmas	Uma turma de LH sérvia desenvolve um trabalho de projeto com a turma do ER e, em conjunto, elaboram os preparativos para a viagem de final de ano à Sérvia.  Os alunos... - reconhecem semelhanças e diferenças entre pessoas - contactam com uma nova língua e sistema de escrita diferente, através de um exemplo concreto - contactam com uma nova forma de educação.	20 aulas em Tandem, distribuídas pelos dias de projeto  22 Alunos (14-16 anos)

Anexo 2. Resumo do projeto 2 *Tandem na escola*

Disciplinas	Temáticas relacionadas com o ER PER	Eixos de trabalho Tandem nas sequências didáticas	Número de aulas e alunos envolvidos
Professores envolvidos Francês Prof_PLH1 Prof_ER1	Literatura fantástica, lendas e mitos (Lenda das amendoeiras, Os músicos de Bremen)	- analisar os contos numa perspetiva da sua universalidades - identificar semelhanças e diferenças nas duas línguas vizinhas (francês e português) - desenvolver as competências de compreensão de uma língua estrangeira - identificar e valorizar as competências e estratégias de compreensão utilizadas pelos alunos para compreender um texto em língua estrangeira (estratégias de intercompreensão)	7 aulas em Tandem  Alunos 7.º ano – 18 alunos
CH e MCC Prof_PLH2 Prof_ER2 Prof_ER3	Descobrimentos Portugueses (7.º) (As grandes descobertas)  Migração (migração de portugueses para a Suíça) (8.º)  Ditadura (9.º) (da ditadura à democracia em PT)	- estudar as temáticas com a ajuda de exemplos da história de Portugal, - integrar as temáticas na história europeia e mundial, - identificar as competências de compreensão que os alunos podem desenvolver numa língua estrangeira, - identificar e valorizar as competências e estratégias concebidas pelos alunos para compreender um texto em língua estrangeira	3 aulas em Tandem (uma para cada tema e cada turma)  Alunos 7.º ano – 24 alunos 8.º ano – 22 alunos 9.º ano – 22 alunos



## Abdruck des Aufsatzes IV

Zingg, Irène 2023: Positionspapier für einen integrierten Herkunftssprachenunterricht: Impulse für innovative Modelle sprachlicher Bildung. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning* 1: 52–56.

<https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.272>



## POSITIONSPAPIER FÜR EINEN INTEGRIERTEN HERKUNFTSSPRACHENUNTERRICHT: IMPULSE FÜR INNOVATIVE MODELLE SPRACHLICHER BILDUNG

Qui gagne le plus dans la collaboration entre les enseignant.e.s des langues d'origine et les structures ordinaires ? Comment se présentent de tels modèles de coopération pour une formation linguistique intégrative ? Quand le dispositif éducatif reconnaît-il le plurilinguisme de vie en tant que ressource ? Pourquoi seule la langue d'enseignement joue-t-elle un rôle dans l'éducation linguistique ? La langue fait partie de la souveraineté de l'être humain et les langues d'origine et de migration sont un aspect important de la transculturalité vécue. Malgré la diversité linguistique invoquée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, les langues d'origine - c'est-à-dire les langues familiales et/ou premières - ne font toujours pas partie des curricula des régions linguistiques de la Suisse.

● Irène Zingg  
| PH Bern



Irène Zingg forscht und lehrt an der Pädagogischen Hochschule Bern. Ihre Interessen liegen in den Bereichen

Soziolinguistik, Zwei- und Mehrsprachigkeit(en) sowie Migration und Bildung. Sie ist Projektleiterin forschungsbasierter Entwicklungsprojekte im Umfeld einer integrierten Sprachförderung.

Die Herkunftssprachen werden im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Grundätzen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren erwähnt, nämlich dem Recht des Kindes, seine Sprache und die Kultur seines Herkunftslandes zu pflegen (EDK, 1991, s. Kasten). Die bereits 1972 formulierte Empfehlung, den herkunftssprachlichen Unterricht – auch als Unterricht für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) bekannt – in die Regelstruktur einzubinden, bleibt bis heute uneingelöst. Innovative Projekte wie jene des Bundesamts für Kultur (BAK) greifen in das Schweizer Schulsystem ein, um die Zusammenarbeit zwischen ausländischen und einheimischen Lehrkräften zu fördern. Eine langfristige und systematische Implementierung einer integrativen Sprachförderung blieb bisher aus. Das vorliegende Positionspapier zeigt einige Handlungsfelder für die Entwicklung der Familien- und Erstsprachen mittels innovativer Modelle auf, ebenso denkbare Entwicklungsmöglichkeiten einer Bildung gelebter, lebensweltlicher Mehr-

sprachigkeit. Eng damit verbunden ist eine Aufwertung des herkunftssprachlichen Unterrichts.

**«Sprachen der Migration sind ein Potenzial», sagt die EDK**

In den 1985 weiter ausdifferenzierten «Empfehlungen zur Förderung fremdsprachiger Kinder» (EDK, 1991) wird mit dem neu angefügten Punkt, das «Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen», erstmals auf eine spezifische Stärke der Ausländerkinder hingewiesen (Gretler, 1998: 180). Aktuell unterstreicht dieses höchste Bildungsorgan der Schweiz auf seiner Website Sprachen und Austausch, die positiven Aspekte und die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit und der Erstsprache: «Die EDK setzt sich für die Förderung der Mehrsprachigkeit und die Förderung von Austausch und Mobilität ein. Die Förderung in der Schul- und Erstsprache ist wichtig für eine gelingende Schullaufbahn». Auch der Lehrplan 21, Fachbereich Sprachen,

äussert sich im einleitenden Unterkapitel positiv zur Didaktik der Mehrsprachigkeit als «vielfältiges dynamisches Repertoire mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Kompetenzen bzw. Sprachen». Er verweist auf die Synergien zwischen den Sprachfächern, die beim Sprachenlernen entstehen, denn «Schülerinnen und Schüler greifen beim Sprachenlernen auf bereits Gelerntes zurück und erweitern so ihr mehrsprachiges Repertoire effizient. Mehrsprachigkeit kann in allen Fachbereichen gefördert und genutzt werden» (ERZ, 2016).

Wenn die EDK und der Lehrplan 21 die funktionale Mehrsprachigkeit propagieren, sind damit die schulisch erlernten Fremdsprachen (zweite Landessprache und Englisch) gemeint, nicht aber die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Die Sprachen der Migration sind (noch) nicht als Potenzial erkannt, ebenso wenig der HSK-Unterricht. So ergibt die Suchfunktion «HSK» im Lehrplan 21 für die meisten Kantone einen einzigen Treffer, der aus zwei Sätzen besteht: «Im Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) erweitern die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler Kompetenzen in ihrer Erstsprache und Kenntnisse über ihre Herkunftskultur. Das Angebot des HSK-Unterrichts in der Schule wird kantonale geregelt.» Diese kantonale Hoheit erschwert eine Weiterentwicklung dieser Erstsprachförderung und verunmöglicht eine minimale inhaltliche Koordination mit der Regelstruktur (ERZ, 2016).

Der Blick in die von der EDK im April 2022 veröffentlichte Übersicht über die gesetzlichen Grundlagen der einzelnen Kantone zeigt einen föderalistischen Flickenteppich: Einige Kantone (NW, UR) sowie Liechtenstein verfügen über keinerlei spezielle Rahmenbedingungen für den HSK-Unterricht, während andere ausführliche Bestimmungen kennen und auf ihren Websites umfangreiche Hinweise zur Verfügung stellen (EDK, 2022). Lediglich im Lehrplan des Kantons Zürich, Fachlehrplan Sprachen, gibt es jedoch einen expliziten Hinweis auf Kooperationen: «Zugleich kann durch die Zusammenarbeit von Lehrpersonen der Regelklasse mit Lehrpersonen des DaZ-Unterrichts und der Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) die gezielte Sprachförderung koordiniert und verstärkt werden» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017: 7).

Gestützt auf das Sprachengesetz des Bundes von 2007 kann das Bundesamt für Kultur (BAK) seit 2011 Finanzhilfen für Projekte zur «Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache» (Art. 11 SpV) gewähren, nebst der Projektförderung der «Landessprachen im Unterricht» (Art. 10 SpV). Das BAK publiziert die Zusammenstellungen der bisher geförderten Projekte: <https://www.edk.ch/de/themen/transversal/sprachen-und-austausch>

Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften vom 5. Oktober 2007 (Sprachengesetz SpG, SR 441.1) und auf den Artikel der Verordnung vom 4. Juni 2010 über die Landessprache und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (SpV, SR 441.11).

### **Integrative Sprachförderung berücksichtigt Herkunftssprachen**

Der von Ingrid Gogolin eingeführte Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit umfasst sehr viel mehr Sprachen als die Landessprachen und Englisch (Gogolin, 2017). Es wäre an der Zeit, die am häufigsten vertretenen Herkunftssprachen in die Regelstruktur einzubinden – etwa in Form von Frei- und Wahlpflichtfächern –, obschon es unmöglich ist, alle Erst- und Familiensprachen zu berücksichtigen. Im schweizerischen Grenzkanton Basel-Stadt (Giudici & Bühlmann, 2014:45) sowie in einigen Nachbarländern bzw. Teilen davon ist dies bereits heute der Fall, etwa in Nordrhein-Westfalen (Haller, 2021) oder in Sachsen (Sächsisches Bildungsinstitut, 2015). In Hamburg erhalten Kinder ab dem ersten Schuljahr an sechs bilingualen Grundschulen täglich Unterricht auf Deutsch und in der jeweiligen Partnersprache (Italienisch, Spanisch, Portugiesisch oder Türkisch). In einigen Hamburger Stadtteilschulen kann eine 2. und 3. Fremdsprache im Wahlpflichtbereich bzw. als Wahlpflichtfach am Gymnasium belegt werden, nämlich Arabisch, Chinesisch, Farsi, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch und Türkisch als Abiturfach im Schuljahr 2020/21 (Hamburg.de/ Behörde für Schule und Berufsbildung 2020). In diesen Beispielen wird der Mehrwert der Erst- und/oder Familiensprache anerkannt und schulisch gefördert. Laut einer Studie von Binanzer & Jessen (2020: 242) wünschten sich mehrsprachige Jugendliche grösstenteils eine stärkere Berücksichtigung ihrer Herkunftssprachen und sehen Optimierungspotenzial bezüglich Berücksichtigung und Wertschätzung des sprachlichen Mehrwerts seitens ihrer Lehrpersonen (2020: 227).

**«Wie lassen sich HSK-Lehrpersonen in multiprofessionelle Teams integrieren?»  
Petra Hild,  
Regina Scherrer und  
Sabrina Marruncheddu,  
PHZH**

# «Unter der integrativen Sprachförderung wird die Förderung der *critical language awareness* und der individuellen Mehrsprachigkeit verstanden. Diese Ansätze gehen über die einzelnen Sprachen hinaus und erlauben eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sprache als soziale Praxis.»

Edina Krompák, PHLU

Zukunftsweisend für eine umfassende Sprachförderung ist das Zitat von Edina Krompák im Umfeld ihres neuen BAK-Projektes: «Unter der integrativen Sprachförderung wird die Förderung der *critical language awareness* und der individuellen Mehrsprachigkeit verstanden. Diese Ansätze gehen über die einzelnen Sprachen hinaus und erlauben eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sprache als soziale Praxis» (persönliche Mitteilung via E-Mail, 15. Juli 2022).

Die vom BAK geförderten Projekte machen bei der Valorisierung der Migrationssprachen nicht halt; sie zielen beispielsweise mittels innovativer Modelle auf strukturelle Rahmenbedingungen ab, indem eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen dem Parallelsystem HSK-Kurse und der Regelstruktur angestrebt wird. Aufgrund der Teilautonomie können Schulleitungen Kooperationen mit HSK-Lehrpersonen eingehen, indem sie für punktuelle Projekte Ressourcen umla-

gern (Zingg et al. 2020: Kapitel Didaktischer Kommentar/ Organisation). Die immer wieder erwähnten Reflexionen über Sprachstrukturen, z.B. mit dem Ansatz Begegnung mit Sprachen / *Eveil aux langues* (EDK, 2012: 12) genügen nicht, um eine wirkliche Anerkennung und Einbindung der Erstsprachen herbeizuführen.

## Erprobte Modelle integrieren den Herkunftssprachenunterricht

Das BAK unterstützt seit 2011 innovative Projekte zur Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrem Erstspracherwerb (s. Kasten). Die drei neusten vom BAK finanzierten Projekte intendieren die Integration von HSK-Lehrpersonen in die multiprofessionellen Teams der Volksschule und somit in die Regelstruktur. Das Schulentwicklungsprojekt «Mehrsprachige integrieren – für eine sprach- und diversitätssensible Schulkultur» (2022–2024) von Petra Hild, Regina Scherrer und Sabrina Marruncheddu – drei Dozentinnen der Pädagogischen Hochschule Zürich – fokussiert die Zusammenarbeit zwischen HSK-, DaZ- und Klassenlehrpersonen. Ihre zentrale Frage lautet: «Wie lassen sich HSK-Lehrpersonen in multiprofessionelle Teams integrieren?» Das Projektteam beabsichtigt durch die Integration der HSK-Lehrpersonen und ihrem somit möglichen Beitrag zur Schulkultur, das Lernen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu fokussieren und zu stärken (persönliche Mitteilung via E-Mail von Regina Scherrer vom 18. Juli 2022).

Das Projekt «Mehrsprachige Bildungsräume» (Pädagogische Hochschule Luzern in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen) steht unter der Leitung von Edina Krompák und kooperiert mit Akteurinnen und Akteuren an Pädagogischen Hochschulen. Krompák führt dazu aus: «Die Zusammenarbeit der HSK-Lehrpersonen, Klassenlehrpersonen, Dozierenden und Studierenden – des sogenannten multiprofessionellen Teams – fördert die Sichtbarkeit und Wertschätzung der HSK-Kurse sowohl in der Regelschule als auch auf Hochschulebene und erlaubt einen breiten und multidirektionalen Wissenstransfer unter den Beteiligten (Wissenstransfer aus der Forschung in die Lehre, aus der Lehre in die Praxis, aus der Praxis in

1972 publizierte die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren die «Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder» und fordert darin die Kantone auf, geeignete Massnahmen zu treffen, um jede Diskriminierung in der Schule zu vermeiden. In diesem Dokument wird der Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) erstmals erwähnt mit der Empfehlung, diesen in das obligatorische Schulprogramm aufzunehmen. In den darauffolgenden Jahren wurden diese Ziele weiter ausformuliert. Den Kantonen wird empfohlen, einen unentgeltlichen zusätzlichen Unterricht in der Umgangssprache anzubieten und eine Förderung in der heimatlichen Sprache zu unterstützen. Zudem seien bei Promotions- und Selektionsentscheiden die Fremdsprachigkeit und das Mehrwissen in der heimatlichen Sprache und Kultur angemessen zu berücksichtigen. Selbst nach fünfzig Jahren wurden viele dieser Hinweise nicht umgesetzt. Die «Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder» wurden im Jahr 1991 letztmals aktualisiert (EDK, 1991).

<https://www.sprachenunterricht.ch/content/links>

die Lehre und Forschung)» (persönliche Mitteilung via E-Mail von Edina Krompák vom 15. Juli 2022).

Ein weiteres Projekt ist an der Pädagogischen Hochschule Bern angesiedelt. Das von der Autorin und Chloé Manfredi initiierte forschungsbasierte Entwicklungsprojekt «A l'abordage – Pour une exploration de la langue au travers des histoires. Usages de la littérature jeunesse dans les dispositifs d'enseignement plurilingue – L'exemple du français deuxième langue et langue d'origine» fokussiert nebst der Zusammenarbeit zwischen HSK-Lehrpersonen und der Regelstruktur der Volksschulen zusätzlich diejenige mit den Mediatheken. Dabei soll die Sichtbarkeit sowohl der mehrsprachigen Lernenden als auch der HSK-Lehrpersonen, in der Westschweiz unter der Bezeichnung *enseignant.e.s des cours de langue et de culture d'origine (LCO)* bekannt, unterstrichen werden, wie Chloé Manfredi die Zielsetzung auf den Punkt bringt: «Afin de donner plus de visibilité au plurilinguisme effectif des élèves, un petit corpus de littérature jeunesse dans une autre langue de la famille LCO sera identifié et mis à disposition de la communauté scolaire (enseignant.e.s ordinaires, enseignant.e.s LCO, médiathécaires).» (Projektbeschriftung Januar 2022). All diese Entwicklungsarbeiten in multiprofessionellen Teams explorieren die Kooperation mit der Regelstruktur; dank der finanziellen Unterstützung des Bundesamts für Kultur arbeiten die HSK-Lehrpersonen in diesen Entwicklungsprojekten unter guten Rahmenbedingungen. Die bereits 1972 in den Grundsätzen erwünschte Integration der Erstsprachförderung (EDK, 1991) würde der herrschenden Marginalisierung der HSK-Lehrpersonen entgegenwirken (Hild & Scherrer, 2020).

### **Translanguaging ermöglicht eine neue Bedeutsamkeit**

Das Konzept von *Translanguaging* ermöglicht eine andere Sichtweise auf das gesamte Repertoire der Sprachen (García & Li, 2015; Krompák, 2015). So erlaubt der Leitbegriff *Translanguaging* mit seinem konzeptuellen Rahmen einen neuen Blick auf Mehrsprachigkeit und pädagogische Praktiken und spricht den lebensweltlich mehrsprachigen Lernenden eine andere Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit zu. Die daraus entstehenden didakti-

schen Ansätze streben eine Aufhebung der Trennung zwischen den Sprachen an. Dieser vernetzende Ansatz zwischen den Sprachen zeichnet sich in den Positionen des Europarates ab. So definiert er Plurilingualismus, also die individuelle Mehrsprachigkeit, folgendermassen: «Die Tatsache, dass sich die Sprachlernerfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (...). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren» (Council of Europa, 2001: 17).

So erstaunt es, dass die Migrationssprachen nicht in die nationale Sprachenstrategie von 2004 aufgenommen wurden, obwohl der Europarat das Lernen aller Sprachen (Schulsprache, Herkunfts-/Migrations- und Fremdsprachen) in einen verbindenden Kontext gesetzt hat (Sprachenplattform Europarat, in: EDK, 2012: 6).

Vor diesem Hintergrund kann festgestellt werden, dass das defiziente Konzept der Migrationssprachen weiterhin die Schulstrukturen und das Verständnis dominiert. Nach Ansicht der Autorin verharret die Schule weiterhin in einem monolingualen Habitus und der HSK-

Unterricht steht unter ständigem Legitimationsdruck (Gogolin, 1994; Haller, 2021: 61; Krompák, 2015: 120). Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts könnte eine Scharnierfunktion einnehmen, nicht zuletzt, um den Mehrwert der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler vermehrt anzuerkennen und schulisch koordinierter zu fördern (Hutterli, 2012: 68ff). Dabei könnte der HSK-Unterricht die Dualität von Erst-, Zweit- und Drittsprache durchbrechen und alle Lernenden für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Sinne von *Translanguaging* – der Nutzung des gesamtsprachlichen Repertoires in Schule und Unterricht – sensibilisieren (García & Li, 2015; Krompák, 2018). Eine Good Practice existiert bereits, nicht zuletzt aufgrund der vom BAK geförderten Projekte, die dem Ziel eines gemeinsamen Kompetenzmodells für alle Sprachen folgen und sämtliche sprachliche Ressourcen der Lernenden und Lehrenden miteinbeziehen (Bildungsdirektion Kanton Zürich (in Überarb.); Giudici & Bühlmann, 2014; Mehlhorn, 2017; Zingg et al., 2020). Aufgrund der obigen Ausführungen plädiert die Autorin dieses HSK-Positionspapiers für die Aktualisierung der 1991 letztmals überarbeiteten «Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder», so dass das gesamte sprachliche Repertoire mehrsprachig aufwachsender Lernender berücksichtigt wird und über den bisherigen Rahmen der Schul- und Fremdsprachen hinausreicht, ganz im Sinne einer sprach- und diversitätssensiblen Schulkultur, die für mehr Chancengerechtigkeit sorgt.

«Afin de donner plus de visibilité au plurilinguisme effectif des élèves, un petit corpus de littérature jeunesse dans une autre langue de la famille LCO sera identifié et mis à disposition de la communauté scolaire (enseignant.e.s ordinaires, enseignant.e.s LCO, médiathécaires).»  
Irène Zingg et Chloé Manfredi, PHBE.

## Literatur

- Bildungsdirektion Kanton Zürich** (in Überarb.). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)*. Erlassen vom Bildungsrat am 28. Februar 2011. 3. Aufl. April 2013. Zürich: Volksschulamt.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich** (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich. Fachlehrplan Sprachen*. Zürich: Bildungsdirektion Kantons Zürich.
- Binanzer, A. & Jessen, S.** (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht* 25 (1), S. 221–225.
- Council of Europe** (2001). *Cadre européen commun pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Online unter <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (30.11.2022)
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)** (2022). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): rechtliche Grundlagen, inkl. Anhang mit Links zu weiterführenden Informationen*. IDES-Dossier. Stand 4. April 2022. Bern: EDK.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)** (2012). *Forum Sprachen 2012. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Curricula der Schweiz. Umsetzung in den aktuellen Lehrplänen, Auswirkungen auf die Lehrmittelentwicklung, Einfluss auf die Lehrerbildung und Zusammenspiel mit der Forschung & Entwicklung*. Bern: EDK. Online unter: [https://edudoc.ch/record/112619/files/forum\\_sprachen\\_2012\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/112619/files/forum_sprachen_2012_d.pdf) (30.11.2022)
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)** (1991). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder* vom 24. Oktober 1991 (mit Bestätigung der Beschlüsse vom 2. November 1972, 14. November 1974, 14. Mai 1976 und 24. Oktober 1985). Online unter: <https://www.sprachenunterricht.ch/content/links> (30.11.2022)
- ERZ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern)** (2016). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- García, O. & Li, W.** (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: O. García, S. Boun & W. E. Wright (Eds.). *The Handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223–240). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Giudici, A. & Bühlmann, R.** (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Gogolin, I.** (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I.** (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: M. Becker-Mrotzek & Roth, H.-J. (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37–54). Münster u.a.: Waxmann.
- Gretler, A.** (1998). Die EDK-Empfehlungen zur Schulung fremdsprachiger Kinder im Verlauf der Zeit. In: Lanfranchi, A. & Hagmann, T. (Hrsg.). *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Zürich, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, S. 179–183.
- Haller, P.** (2021). *Türkischer Herkunftssprachenunterricht an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Befragung von (angehenden) Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Hamburg.de/ Behörde für Schule und Berufsbildung.** *Fremdsprachenunterricht* (2020). Online unter: <https://www.hamburg.de/steigerung-der-bildungschancen/14243862> (30.11.2022)
- Hild, P. & Scherrer, R.** (2020). Marginalisierung engagierter und kompetenter Lehrer\*innen. *VPOD Bildungspolitik* 219, S. 25–28. Online unter: <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=4088> (30.11.2022)
- Hutterli, S.** (Hrsg.). (2012). *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Krompák, E.** (2018). Promoting Multilingualism Through Heritage Language Courses: New Perspectives on the Transfer Effect. In: Berthele, R. & Lambelet, A. (Ed.). *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children. Interdependence or Independence?* Bristol: Multilingual Matters, p. 141–160.
- Krompák, E.** (2015). Chancengerechtigkeit durch sprachliche Bildung von Mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Haenni Hoti, A. (Hrsg.). *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*. Bern: EDK.
- Mehlhorn, G.** (2017). Inklusion von Herkunftssprachenlernenden in den Fremdsprachenunterricht Russisch. In: E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 210–220.
- Sächsisches Bildungsinstitut** (Hrsg.) (2015). *Rahmenlehrpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Radebeul, Sächsisches Bildungsinstitut. Online unter: [https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21\\_02\\_11\\_HR\\_Rahmenplaene\\_herkunftssprachlicher\\_Unterricht.pdf](https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11_HR_Rahmenplaene_herkunftssprachlicher_Unterricht.pdf) (30.11.2022)
- Zingg, I., Ouahes, K., Jann Ait Bahmane, N., Koch, T., Gribaleva, L., Isufi, S., Hügli, F., Lanzoni, S. & Ricklin, L.** (2020). *Ideenset Mehr Sprachen für alle*. Bern: Medien Online PH Bern. <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-mehr-sprachen-fuer-alle> (30.11.2022)

## **Abdruck des Aufsatzes V**

Zingg, Irène und Jésabel Robin 2023 (angenommen, im Lektorat): (Fremd-)Sprache als Positionierung. Wenn die Sprache des Interviews Forschungshaltungen in Frage stellt. In: Bading, Cornelia, Kerstin Kazzazi und Jeanine Wintzer (Hg.): (Fremd-)Sprache und Qualitative Sozialforschung: Forschungsstrategien in interkulturellen Kontexten. Heidelberg: Springer Spektrum.

Hinweis: Der Verlag erklärt sich damit einverstanden, dass die Erstautorin das Kapitel als Preprint archivieren kann. Der Preprint ist definiert als die Version des Beitrages, welche die Autorinnen beim Verlag eingereicht haben, jedoch vor einer redaktionellen Bearbeitung durch den Verlag. Die Autorinnen dürfen den Preprint des Beitrages für persönliche und private Lesezwecke ausschliesslich auf einem rechtskonformen, nicht kommerziellen Preprint-Server stellen (Mail Springer Nature, 10.07.2023).

---

## 9 (Fremd-)Sprache als Positionierung

### Wenn die Sprache des Interviews Forschungshaltungen in Frage stellt

*Irène Zingg und Jésabel Robin*

#### Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie sich (fremd-)sprachliche Zugänge in der qualitativen Sozialforschung manifestieren. Dabei werden Erfahrungen aus zwei Forschungsprojekten herangezogen: Reflexionen über eine zurückliegende Feldforschung in einer Sprachgemeinschaft in Ostparaguay sowie die Analyse einer laufenden Forschung in der viersprachigen Schweiz. In beiden Fällen wurden qualitative Interviews in fremdsprachigen Kontexten durchgeführt, die in längere Phasen der teilnehmenden Beobachtung eingebettet waren. Das Zusammendenken der Erfahrungen in Paraguay und in der (vermeintlich) vertrauten Umgebung des zweisprachigen Kantons Bern (Schweiz) erweist sich als fruchtbar, um sich der eigenen Forschungshaltung bewusster zu werden, denn Sprache als Medium bedeutet immer auch eine Positionierung im Forschungsfeld.

### 9.1 Die Befremdung der eigenen Sprache

Das Andere der eigenen Kultur, dem wir im Fremden begegnen, bildet die Herausforderung, die den Horizont der eigenen Lebensweise transzendiert und für andere Möglichkeiten die Existenz öffnet, die eigene Lebensweise aber auch in Frage stellt (Berg und Fuchs 1995, S. 7).

Im Jahr 2000 führte eine der beiden Autorinnen, die Sozialanthropologin Irène Zingg, eine Feldforschung in Ostparaguay durch. Basierend auf qualitativen Interviews untersuchte sie Landabsicherungen bei den Paĩ-Tavyterã. Die leitfadengestützten Gespräche wurden mit Angehörigen der Dorfgemeinschaften Piraymĩ und Yetepoty geführt. Zwei Jahre vor der Studie hatte sich Irène Zingg Sprachkompetenzen in Guarani<sup>1</sup> angeeignet, sodass sich wenige sprachliche Irritationen bei der Verwendung dieser indigenen Sprache ergaben. Bei den in Piraymĩ und Yetepoty geführten Gesprächen nahmen folglich keine weiteren Personen (z. B. ÜbersetzerInnen) teil. In der Funktion als Sozialanthropologin wurde ihr die Rolle der Außenstehenden oder Fremden zugewiesen, verbunden mit geringen Erwartungen an ihre Sprachkompetenz.

Die Ausgangslage bei der Feldforschung in der Schweiz schien eine ganz andere zu sein: Im Forschungskontext innerhalb der eigenen Gesellschaft besetzte Zingg als Sozialanthropologin eine scheinbar unauffälliger Position als die in Ostparaguay zugewiesene. Obwohl ihr das Führen von leitfadengestützten Interviews in der Fremdsprache Französisch keine größeren Probleme bereitet, wurde sie aufgrund ihres Akzentes sogleich als *non-native speaker* erkannt. Französisch ist eine der vier Nationalsprachen der Schweiz und bezieht sich inhaltlich und formell auf die französische *Académie française*, die einem hohen Perfektionsgrad in Wort und Schrift verpflichtet ist. In den qualitativen Interviews mit meist gut gebildeten, teilweise aus dem akademischen Milieu stammenden französischen MuttersprachlerInnen sah sich Zingg mit Erwartungen konfrontiert, die sie trotz ihrer Sprachkompetenz in der Fremdsprache Französisch überraschten. Das sich eröffnende Konfrontationspotential wies weit über die Grenzen sprachlicher Asymmetrien hinaus und rückte soziolinguistische Inhalte und kulturelles Missverstehen in den Vordergrund.

---

<sup>1</sup> Guarani wird in Paraguay und in den angrenzenden Gebieten wie im nordöstlichen Argentinien, Teilen Boliviens und im südwestlichen Brasilien gesprochen. 1992 wurde Guarani neben Spanisch zur offiziellen Amtssprache erklärt, als einzige indigene Sprache in ganz Lateinamerika. Guarani (eigener Name *avañe'ẽ*) gehört zur Familie der Tupi-Sprachen, vgl. a. *Über die Sprachen in den Beiträgen*, Kap. 1.4 in diesem Band.

---

Es scheint also nur auf den ersten Blick, dass sich die Voraussetzungen für die Durchführung in den beiden Forschungsfeldern – Ostparaguay und Deutschschweiz – voneinander unterscheiden. Die sprachlichen Zugänge für die qualitativen Interviewsituationen könnten unterschiedlicher nicht sein: einerseits eine von Grund auf neu erlernte indigene Sprache, andererseits eine von Kindesbeinen an erlebte offizielle Sprache des eigenen Landes. Dennoch eröffnen gerade das Zusammendenken der und die Zuspitzung auf die fremdsprachlichen Kommunikationssituationen beider Projekte neue Denkräume sprachbezogener Positionierung im Forschungsfeld: Die Asymmetrien der Sprachen berühren Sprachhierarchien, soziale Unterschiede oder kulturelle Differenzen.

Im Folgenden möchten die Autorinnen zentrale Fragen der Asymmetrie des Verstehens und Positionierens markieren und am Beispiel des aktuellen soziolinguistisch geprägten Forschungsprojekts *Familien-Sprachenpolitik: der Fall der französischsprachigen Eltern in Bern*<sup>2</sup> reflektieren. Das mehrsprachig zusammengesetzte Forschungsteam der beiden Autorinnen befragt dabei die Praktiken des sprachlichen und kulturellen Distanzierens und Positionierens, die beim Führen der Interviews zur Anwendung kommen und stellt sich den damit einhergehenden Herausforderungen. Die Erfahrungen aus den anthropologischen Forschungen in Ostparaguay in den 2000er Jahren bleiben als Bezugsfeld relevant. Der sich hier anschließende Umweg über die klassische Anthropologie eröffnet Einblicke in die sprachlichen Praktiken der Datengewinnung. Hierzu wenden wir uns im ► Abschn. 9.2. in einem ersten Schritt der Sprache als Medium in den beiden Forschungsgebieten zu. In ► Abschn. 9.3 werden die sich manifestierenden Positionalitäten beider Forschenden beschrieben und die Dringlichkeit ihrer Berücksichtigung für den Verlauf der Forschung offenbar. Das mehrsprachig zusammengesetzte Team kann für die auftretenden Verzerrungen sensibilisiert werden, vgl. ► Abschn. 9.4, und sorgt für eine kontinuierliche Reflexion im Verlauf der qualitativen Forschung. Im darauffolgenden Kapitel (► Abschn. 9.5) werden anhand eines Fallbeispiels Aspekte von Verhandlungsinteraktionen aufgezeigt. Die abschließende Diskussion (► Abschn. 9.6) legt die kritische Haltung als notwendige Distanzierung offen, die ein zweisprachiges Team in einem mehrsprachigen Forschungsfeld besser zu kontrollieren in der Lage ist.

## 9.2 Feldforschungserfahrungen in einer indigenen Fremdsprache als Sensibilisierung für die Forschung in vertrauten Sprachen

Die Frage der Sprache und ihrer Beherrschung ist in einigen anthropologischen Studien inhärent. Das Erlernen von Grundlagen mindestens einer nicht-europäischen Sprache gehört noch immer zum Curriculum eines Studiums der Sozialanthropologie. So forderte Bronislaw Malinowski, dass EthnologInnen neben Beiträgen in ihrer Disziplin eine Grammatik und ein Wörterbuch jener Sprache verfassen sollten, in der sie forschen:

A collection of ethnographic statements, characteristic narratives, typical utterances, items of folk-lore [sic!] and magical formulae has to be given as a *corpus inscriptionum*, as documents of native mentality (Malinowski 2002 [1922], p. 24).

Wie differenziert die Sprachkenntnisse für eine Feldforschung zu sein haben, wird von James Clifford moderater umschrieben. Er hat lediglich den Anspruch an AnthropologInnen, dass eine Sprache so gut zu beherrschen ist, dass darin gearbeitet werden kann:

The fieldworker is 'adopted', 'learns' the culture and the language. (...) The field is also a set of discourse practices. Dwelling implies real communication competence: one no longer relies on translators, but speaks and listens for oneself. After Malinowski's generation, the discipline prescribed 'learning the language' or at least 'working in the local language'. This opens a rather large can of worms. Can one speak of *the* language, singular, as if there were only one? What does it mean to learn

---

<sup>2</sup> *Politiques Linguistiques Familiales de parents francophones à Berne* (PHBern 2018).

---

or use a language? How well can one learn a language in a few years? What about 'stranger talk', specific kinds of discourse used with outsiders? What about many anthropologists' continuing reliance on translators and explicators for complex events, idioms, and texts? (Clifford 1997, p. 22).

Erfahrungen mit Feldforschungen in nicht-europäischen Sprachen relativieren die teilweise hohen Ansprüche an die Sprachkompetenzen, um sich funktional in einer mehrsprachigen Umgebung bewegen zu können oder gar als zwei- und mehrsprachiges Individuum. Ein sinnvoller Ausgangspunkt scheint in der Annahme zu liegen, dass Sprachkompetenz und (inter-)kulturelle Kompetenz zusammenhängen, so wie es Michael Byram formuliert:

Definitions of being bilingual range from minimum ability to say something in two or more languages to the ability to be accepted, or 'pass', as a native speaker in two or more languages. Passing as a native speaker linguistically implies, however, also being seen or identified as someone who 'fits in' to a group of native speakers in terms of behaviour, of appearance, of opinions and beliefs, in short, of culture (Byram 2012, p. 85).

Die tatsächlichen Sprachkompetenzen von SozialanthropologInnen im Feld bewegen sich dementsprechend eher in einem Kontinuum, das entweder einer minimalen Zweisprachigkeit folgt oder ein Maximum fordert im Sinne der Akzeptanz als MuttersprachlerIn. Die sprachlichen Grundlagen, wie sie im Studium der Sozialanthropologie vermittelt werden, haben keinen Anspruch auf Perfektion. Aber sie zielen auf eine Verständigung im Forschungsfeld, also darauf, funktional mehrsprachig agieren zu können. Dies war denn auch die Ausgangslage der einjährigen Feldforschung in und mit der Fremdsprache Guaraní.

Die Paĩ-Tavyterā bezeichnen sich als *Menschen des Zentrums der Erde*; der Name ist die Kurzform von *paĩ-tava-yvy-ete-rā*. Sie sind eine Untergruppe der Guaraní, die im Norden Ostparaguays und im angrenzenden Süden Brasiliens lebt. Zur Vorbereitung meiner sozialanthropologischen Studien (Zingg 2003; Zingg 2004) in Zusammenhang mit Landforderungen von Indigenen gehörte eine mehrjährige, insbesondere auch sprachliche Vorbereitung. Die gesprochene Sprache der Paĩ-Tavyterā verweist mit dem Begriff *Ñe'e* auf die vereinigende Bedeutung von Wort, Sprache und Seele und gibt Hinweise auf die Symbolik (Cadogan 1971). Die über Jahre erworbenen Kompetenzen in Guaraní ermöglichten der Sozialanthropologin erst die wissenschaftliche Arbeit: Mit Fragebogen und leitfadengestützten Interviews konnten Daten zu Sozialstruktur, Zensus und Besitzverhältnissen einer indigenen Minderheit erhoben werden. Obwohl eine Verständigung im alltäglichen Gebrauch von Guaraní kein Problem darstellte, war es selbstverständlich, dass sich die studentische Forschende nie in die kulturelle Komplexität zum Beispiel der religiösen Mythen und Gesänge wagen würde. Durch die kontinuierliche Präsenz als teilnehmende Beobachterin in den indigenen Gruppen erschlossen sich Zingg Diskurse in der fremden Kultur. Als Fremde und Europäerin wurde ihr eine gewisse Naivität gegenüber dem Sprachverstehen zugestanden; Erwartungen bezüglich hoher Sprachkompetenzen konnte sie so gut wie keine erkennen.

Der Zugang zu GesprächspartnerInnen über die Sprache und damit verbundene Erwartungen sind jedoch nicht nur in Forschungssituationen im ‚Fremden‘ relevant. Sie können ebenso in der scheinbar vertrauten Gesellschaft problembehaftet sein, wie das Forschungsprojekt zu den Familien-Sprachpolitiken den Autorinnen zeigte. Ein Vergleich sprachlicher Erwartungen zwischen der Forschungsarbeit bei den Paĩ-Tavyterā und im Rahmen des Forschungsprojekts zu Sprachpolitiken an der Pädagogischen Hochschule Bern ist nur auf den ersten Blick gewagt. Gunter Senft erläutert das Spannungsverhältnis zwischen Erwartung und Sprachverhalten einer Gruppe:

Es ist unbedingt nötig, auch bei Untersuchungen von Sprechergruppen aus der eigenen Kultur etwas von deren Alltags hintergrund zu wissen, um nicht nur die unterschiedlichen Wortbedeutungen – also die semantischen Unterschiede, sondern auch die Unterschiede in der Art und Weise des aktuellen Sprachgebrauchs in der

---

verbalen Interaktion – also die pragmatischen Unterschiede im Sprachverhalten einzelner Sprechergruppen zu erkennen (Senft 2008, S. 58).

Bereits beim ersten Gespräch in Bern verorteten die interviewten Eltern Irène Zingg aufgrund des Akzentes als *non-native speaker* und es stand sogleich die Frage im Raum, ob ihr und damit dem Forschungsvorhaben durch diese eingeschränkten Sprachkompetenzen Inhalte bei den zu führenden Interviews vorenthalten werden. Wie könnte es ihr als nicht frankophone Interviewerin gelingen, in den nur zwei vorgesehenen Kontaktsituationen Vertrauen so weit aufzubauen, dass vertiefte Antworten der InterviewpartnerInnen auf die im Team erarbeiteten Forschungsfragen abgegeben würden? Trauen Zingg die interviewten Personen in einem einstündigen Interview zu, auch komplexere Inhalte zu verstehen und gewähren sie ihr dementsprechend Einblick in ihre Denkweisen?

Die Analogien zwischen der Forschung der Paï-Tavyterä und den französischsprachigen Eltern in Bern enden noch nicht mit den Sprachkompetenzen als Voraussetzung für den Feldzugang. Der sozialanthropologische Zugang öffnet den Blick auf Ungleichheiten von Sprache in der viersprachigen Schweiz, die um Dominanzen, Machtverhältnisse und asymmetrische Tendenzen kreisen.

### 9.3 Zugänge zum Forschungsfeld

In der deutschsprachigen Stadt Bern, Hauptstadt der viersprachigen Schweizer Konföderation und Kantonshauptstadt des zweisprachigen Kantons Bern, sind Dynamiken in Bezug auf die vier Nationalsprachen im Bildungskontext zu beobachten. So wurden beispielsweise gleich zwei bilinguale Bildungsprojekte aufgrund von privaten Einzelinitiativen lanciert: Zum einen wurde die zweisprachige Lehrpersonenausbildung auf Primarstufenniveau ins Leben gerufen, die an der frankophonen *Haute École Pédagogique BEJUNE* und der deutschsprachigen Pädagogischen Hochschule Bern absolviert werden kann. Zum anderen wurden die *Classes bilingues* (Clabi) – ein zweisprachiger Klassenzug der Volksschule in der Stadt Bern – initiiert. Gerade im Hinblick auf den europäischen Enthusiasmus für zwei- und mehrsprachige Bildung bietet Bern damit eine besonders interessante Ausgangslage, um die Akzeptanz und Auswirkungen dieser Entwicklungen hin zu mehrsprachigen Bildungsinitiativen näher zu untersuchen.

Diese Situation bildet die Ausgangslage von *Familien-Sprachenpolitik: der Fall der französischsprachigen Eltern in Bern* (2019-23), ein qualitativ ausgerichtetes Forschungsprojekt, verortet an der Schnittstelle von Soziolinguistik (Projektleiterin, Jésabel Robin, französischsprachig) und Sozialwissenschaften (wissenschaftliche Mitarbeiterin, Irène Zingg, deutschsprachig). Beide Forscherinnen, die zugleich die Autorinnen dieses Beitrages sind, arbeiten in allen Phasen des Projekts von der Sondierungsphase, Entwicklung der Instrumente, Sammlung des Korpus, den Analysen, Interpretationen bis zur Präsentation der Ergebnisse eng zusammen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie frankophone Eltern ihre Rolle und jene der Schule in Bezug auf die Sprachvermittlung sehen. Der spezielle Fokus auf die Romands und die französischsprachigen Eltern in der Stadt Bern ergab sich dabei aus deren spezieller Situation in Bern: Trotz ihres städtischen Anteils von rund 7% repräsentieren sie auf Gemeinde-, Kantons- und Bundesebene eine dreifache Minderheit.<sup>3</sup>

In der Sondierungsphase des Projekts wurden erste informelle Gespräche mit französischsprachigen Eltern aus der Romandie, die in Bern leben und arbeiten, geführt. Sie äußerten sich in diesen ersten Diskussionen kritisch; reagierten gar misstrauisch und ablehnend gegenüber dieser neuen zweisprachigen Ausrichtung der Schule. Die Argumentation kulminierte in dem Vorwurf der einseitigen Vorteilsnahme durch die Deutschsprachigen. Damit wird der Status der Deutschsprachigen und der Frankophonen in der Stadt Bern ein besonders relevanter Parameter – auch für die Zusammenarbeit mit ForschungspartnerInnen in dem hier diskutierten Projekt. Eine Tatsache, die Reflexionen über den Hintergrund der Forscherinnen umso relevanter

---

<sup>3</sup> Stadt Bern, Statistik Stadt Bern. Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren basierend auf den Strukturerhebungen 2014-2016. Zu Hause gesprochene Sprachen.

---

machte: Die Projektleiterin Jésabel Robin, Französin, steht in ihrer Position als Soziolinguistin, Didaktikerin an einem schweizerischen Bildungsinstitut und als Elternteil in einem zweisprachigen Haushalt in einem st ndigen Spannungsfeld zwischen „Engagement und Distanzierung“ (Norbert Elias, 1990). Sie muss sich sowohl von ihrem Forschungsobjekt als auch von sich selbst distanzieren. Das Mitwirken der deutschsprachigen wissenschaftlichen Mitarbeiterin Zingg hingegen sichert den notwendigen Blick von außen, um das Konzept von *emic* und *etic*<sup>4</sup> adäquat zu beachten.

Auf der sozialen Ebene der eigenen und Robin vermeintlich bekannten Gesellschaft erscheinen lediglich sprachliche Differenzen als Ursache von Schwierigkeiten und Irritationen der Gesprächsführung, wie dies bei dem Interview mit Zingg offenkundig wurde. Aber kulturelles übersetzen ist in jeder Interviewsituation notwendig, und zwar jenseits von Sprache. Immer erfolgt eine Übersetzungsleistung von Welt-Verstehen des Gegenübers. Im Kommunikationsfall müssen mögliche inhaltliche Verzerrungen ergänzt werden. Für die zu untersuchende Fragestellung muss sich die frankophone Soziolinguistin Robin bewusst sein, dass es durchaus zu sozialen Erw nschtheiten oder Unerw nschtheiten kommen und damit eine weitgehende Unvoreingenommenheit nicht schon deshalb vorausgesetzt werden kann, weil Robin über einen ähnlichen Bildungsstand verfügt wie die InterviewpartnerInnen.

Das aus einer Französin und einer Deutschschweizerin zusammengesetzte Forschungsteam ist sich der beschriebenen kritischen Intervieweffekte bewusst geworden. Im laufenden Forschungsprojekt bewegt sich das Team in einer Gesellschaft, die sie zu kennen glauben, wenn auch mit unterschiedlichen Vorzeichen in Bezug zur Sprache Französisch. Aber es hat sich als eine voreilige Schlussfolgerung herausgestellt, dass auf der Ebene des paradigmatisch Nahen die Analyse besser gelingt als beim paradigmatisch Fernen.

## 9.4 Arbeit im mehrsprachigen Forschungsteam

Das qualitative Forschungsprojekt *Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires: le cas de parents francophones   Berne* basiert auf einem umfassenden Ansatz der Ko-Konstruktion mit den ForschungspartnerInnen (PHBern 2018). Das Forschungsdesign basiert von Beginn an auf einem mehrsprachigen Team. Bereits vor einem ersten Kontakt mit den InterviewpartnerInnen werden die geeigneten Konstellationen im Team besprochen. Neben der sprachlichen Ausgangslage spielt die soziale und persönliche Konstellation zwischen den ForschungspartnerInnen und dem -team eine Rolle, also zwischen den interviewten Eltern und den Forschenden. Settings mit bekannten oder sogar vertrauten Personen werden so vermieden oder die Besetzung der Interviewsituationen können entsprechend zugeordnet und in begründeten F llen gemeinsam durchgeführt werden.

Das Forschungsprojekt ist als Langzeitforschung angelegt. Dies ermöglicht es, über ausgedehnte Zeiträume Gespräche zum selben Themenkomplex zu führen (Hangartner 2012). Mit einer iterativen Vorgehensweise wird die kontinuierliche kritische Reflexion ebenso unterstützt wie das Generieren von verschiedenen Interpretationssträngen. Das für die Untersuchung generierte Datenkorpus ist dreigliedrig: Einverständniserklärung und Datenblatt, Skizze mit Sprache(n) und Mobilitäten sowie Einzelinterview. Nach der Kontaktaufnahme und dem Einholen der Einverständniserklärung f llen die Forschungsteilnehmenden ein Datenblatt mit biografischen Angaben aus. Dies zeigt einerseits die sprachbiografischen Realitäten und bietet gleichzeitig die Möglichkeit, den sozioökonomischen Kontext der InterviewpartnerInnen einzuordnen. Zusammen mit der beim Erstkontakt gezeichneten Karte der skizzierten Sprache(n) und Mobilität(en) (Robin 2014) liegen damit wichtige Anhaltspunkte vor, die jeweils im Forschungsteam als Vorbereitung für das folgende Einzelinterview diskutiert werden. Aufgrund dieser graphischen Repräsentationen seitens der Elternteile können Fragen des qualitativen Leitfadenterviews generiert werden. In

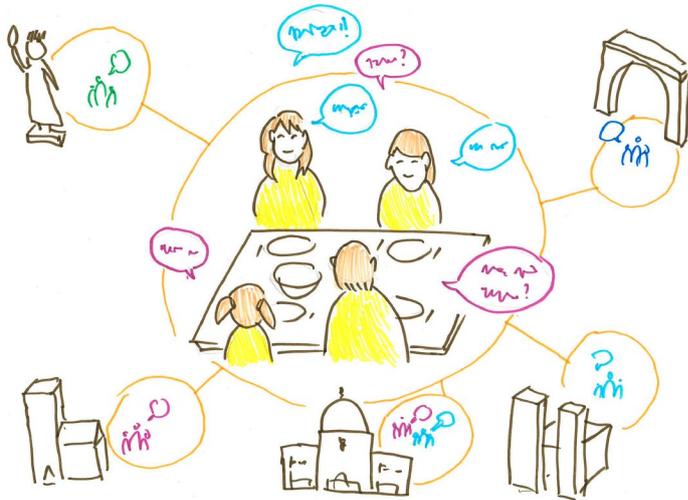
---

<sup>4</sup> Die Bezeichnung *emic* und/oder *etic* kennzeichnet die Position der Forschenden in Bezug auf ihr Studienobjekt. Die Begriffe beziehen sich auf das von innen Erlebte (*emic*) und das von außen Beobachtete (*etic*) (Kenneth L. Pike, 1954).

---

diesem individualisierenden Teil wird der Austausch im Team in Bezug auf sprachliche Aspekte intensiviert. Diese Vorbereitung stärkt insbesondere das sprachliche Bewusstsein der nicht-frankophonen Forscherin.

Abb. 9.1 Karte mit Sprache(n) und Mobilität(en) von Eric



Quelle: Eigene Abbildung

Im zweiten Kontaktgespräch mit den Teilnehmenden liegt als Kommunikationsgrundlage die Karte mit den Sprache(n) und Mobilität(en) vor (vgl. ● Abb. 9.1). Diese Methode ist auch als *Photo-Elicitation* bekannt (Harper 2000, 144); sie bewegt den Fokus weg von einem rein sprachlich ausgerichteten Interview und eröffnet weitere Diskussionsräume im mehrsprachigen Interviewsetting. Aufgrund von Erfahrungen mit dieser fotografischen Erweiterung bei den in Paraguay geführten Interviews waren sich die Forscherinnen bewusst, dass mit der grafischen Erweiterung des Interviews und der damit bedingten sprachlichen Zurückhaltung der Redefluss der InterviewpartnerInnen aufrecht erhalten werden kann – dies ist grundlegend für die als Langzeitstudie angelegte Forschungsarbeit.

Die eigenen Grenzen der Sprachkompetenz sowie Unsicherheiten in der Kontextualisierung von Verstehenskomplexen können in einem Forschungsteam aufgefangen werden. Im zweisprachig zusammengesetzten Team forschen wir über Sprachpolitiken, gestützt auf einen deutschschweizer und einen frankophonen Hintergrund. Diese je unterschiedlichen Zugänge bestimmen seit Beginn den Forschungsablauf. Der kontinuierliche Austausch und die Bereitschaft zur Reflexion über Verstehen und Nichtverstehen im Forschungsteam beleuchten kritisch die aufgestellten und die gegebenen Rahmenbedingungen ebenso wie die theoretischen Zielsetzungen der Interviewsituation. Ab- und Vergleich der beiden sprachlich differierten Forschungszugänge fördern erwartbare Unterschiede, aber auch unerwartete Gemeinsamkeiten zu Tage, die im Feldzugang durch ein monolinguales Team im bi-/multilingualen Feld kaum möglich wären.

### Reflexionen zur Positionierung im Feld

Wie Klaus Amann und Stefan Hirschauer (1997, S. 11) in *Die Befremdung der eigenen Kultur* relativieren, kann die Ethnographie – ein Teilgebiet der Sozialanthropologie – nicht umstandslos in die vertraute Gesellschaft übertragen werden. Dies könnte methodisch heißen, das Vertraute zu befremden, beispielsweise alltägliche Phänomene könnten mit einem Theaterstück verglichen werden. Um diese unterschiedlichen Versionen von Gehörtem und Gesehenem zu illustrieren, bedient sich Erving Goffman (1973) der Theatermetaphorik. So bewegen sich Forschende in der Interviewsituation auf der ‚Vorderbühne‘, haben Zugang zu den offiziellen Darstellungen. Bezogen auf das Forschungsprojekt erleben wir die in zweisprachigen Familien angewandten Sprachpraktiken. Der Zugang zu den ‚Hinterbühnen‘ wird durch informelle Kontakte und Informationen ermöglicht. Das heißt für unsere Forschung, dass wichtige Informationen über Ressentiments oder Ängste gegenüber einer deutschsprachigen Mehrheit gebunden sind an ein

---

Vertrauensverhältnis zu den InterviewpartnerInnen.

Mit der Strategie von niedrigschwelligen Einstiegsfragen und dem Einsatz von Audioaufnahmen der Interviews können sprachliche Hürden minimiert werden. Das Führen zahlreicher Gespräche zu den gleichen Themen befördert einen kontinuierlichen Zuwachs der Sprachkompetenzen. Der zirkuläre Prozess lässt die Verstehensprobleme auf kultureller und sprachlicher Ebene ausdifferenzieren.

Die Soziolinguistin Robin erkennt eine Voreingenommenheit (z. B. in ihrer Sozialisation als französische Muttersprachlerin) in ihrer Arbeit, die sich auf die Sprache konzentriert. In der Tat kann es durch eine sprachbedingte Komplizenschaft zu Verzerrungen und Fehlern in der Wahrnehmung kommen, da sie als Frankophone in der Deutschschweiz zur selben Minderheit gehört wie ihre InterviewpartnerInnen. Wie Jamila Guiza (2006, S. 56) betont: „Notre identité de française est déjà une forme de ‚discours venant sur-imprimer‘ les discours“ [„Unsere Identität als Französin ist bereits eine Form des Diskurses, der die Reden überzieht“ (Übers. d. Autorinnen)]. Robin repräsentiert damit einerseits die deutschsprachige Bildungsinstitution, die mit der Leitung der Forschung beauftragt ist (Dominanz der DeutschschweizerInnen) und andererseits ist sie Repräsentantin des Nachbarlandes (Dominanz der Franzosen und Französinen in der frankophonen Welt).

Les Suisses romands se sentent parfois comme une double minorité : d'une part, par rapport aux Alémaniques majoritaires en Suisse, et, d'autre part, par rapport aux Français qui les considèrent comme des locuteurs de la périphérie (Claudine Brohy 2013, S. 5f).

[Die Westschweizer fühlen sich manchmal wie eine doppelte Minderheit: einerseits im Vergleich zur deutschsprachigen Mehrheit in der Schweiz und andererseits zu den Franzosen, die sie als Sprecher der Peripherie betrachten (Übersetz. d. Autorinnen)].

Über die Sprache hinaus verbindet ihr Status als Mutter französischsprachiger/zweisprachiger Kinder aus der Stadt Bern sie mit den InterviewpartnerInnen. Es ist dieses soziale Bild, das die Interviewende an die interviewte Gruppe sendet und durch das sich eine gemeinsame Zugehörigkeit legitimiert oder ausschliesst. Einerseits ist die Beziehung zur eigenen Sprache (für die Forschungsleiterin) in Frage zu stellen, andererseits gilt es, die angenommene Positionalität der Minderheitensprache in der scheinbar vertrauten Gesellschaft zu betrachten. An dieser Stelle erhält die Sozialanthropologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin ihre Kontrollfunktion, die sie durch das Befremden vor falscher Vertrautheit bewahrt.

Selbstverständlich muss in qualitativen Interviewsituationen generell mit Antwortverzerrungen durch das Forschungsdesign gerechnet werden. Diese liegen wie in der vorliegenden Studie nicht nur im Sprachniveau der Teilnehmenden und Forschenden begründet, sondern resultieren ebenso durch (soziale) Erwünschtheitswahrnehmungen aus Selbstdarstellungsstrategien von Befragten, Alter, Geschlecht, sozialem Status oder weiteren Merkmalen und Verhaltensweisen der Interviewenden. In der Forschung sind wir aufgerufen, im Sinne Pierre Bourdieus (1993, S. 373f.), die gesellschaftlichen Determinierungen kontinuierlich in die wissenschaftlichen Analysen einzubeziehen, die Gegebenheiten der qualitativen Forschung zu reflektieren.

## 9.5 Interaktionen im Forschungsfeld

Im schweizerischen Projekt wurden Familien untersucht, bei denen beide Elternteile französischsprachig sind (schweiz- oder auslandsstämmig), aber auch Eltern von bereits zweisprachigen Kindern sprachlich gemischter Paare (französischsprachiger und deutschsprachiger Elternteil). Beispielhaft betrachten wir nun die Befragung eines sprachlich gemischten Paares: der Vater Eric<sup>5</sup> stammt aus der französischsprachigen Schweiz und Mutter Laura ist Deutschschweizerin. Ursprünglich war vorgesehen, dass nur die französischsprachige Projektleiterin Robin den Vater Eric über die Sprachkonzepte in der Familie und den

---

<sup>5</sup> Fiktiver Name.

Sprachgebrauch mit seinen Kindern befragen sollte. Im Hinblick auf die Zielsetzung der Selbstrepräsentation wurde entschieden, beide Elternteile gleichzeitig einzuladen und in zwei Interviewsituationen zu befragen: das ermöglichte es, sowohl in einer sprachlich homogenen als auch einer heterogenen Situation zu arbeiten.

Die nachfolgende Tabelle (● Tab. 9.1) beinhaltet einige Überlegungen, die im Vorfeld der Interviews im Quartett besprochen wurden, also ein Elternpaar und die zwei Forschenden. Je nach Betrachtung der Konstellation sind folgende AußenseiterInnenperspektiven oder Verzerrungen zu erwarten:

Tab. 9.1 *Verhandlungsinteraktionen im Forschungsfeld*

Konstellation	Mögliche Dynamiken
2 Französischsprachige 2 Deutschsprachige	2 parallel einsprachige Diskussionen ohne Interaktion
3 Frauen/Mütter 1 Mann	Dominanz Frauen Ausschluss des Mannes
3 SchweizerInnen 1 Französin (eingebürgert)	Dominanz SchweizerInnen Ausschluss der Französin
3 <i>emic</i> Eltern junger zweisprachiger Kinder aus Bern 1 <i>etic</i> ältere Forscherin aus Biel/Bienne	Ausschluss der Sozialanthropologin
<i>[Verhandlungsinteraktionen im Forschungsfeld]</i>	

Trotz oder gerade wegen der Unterschiedlichkeiten und der kommunikativen Einschränkungen gelingt es dem bilingualen Team besser, die Komplexität der projizierten Inhalte in Abstufungen abzubilden und tiefgründiger in das Forschungsfeld einzudringen.

Wie die oben abgebildeten Verhandlungsinteraktionen im Forschungsfeld zeigen, gibt es unterschiedliche Dynamiken, die bei den mehrsprachigen Interviewkonstellationen auftreten können. Diese sind jedoch weder grundsätzlich positiv noch negativ einzuordnen, solange die Dynamiken bewusst und allenfalls den Beteiligten explizit offengelegt werden. Das kann auch heißen, sich von partiellen Methodenzwängen in der Erhebungssituation zu befreien, sich wie in der oben geschilderten Interviewsituation von Eric und Laura Raum für Anpassungen an die konkreten Gegebenheiten zuzugestehen. Gleichzeitig unterstützt das Setting der Interviewsituation zu viert die Forschenden, das Verständnis des Gesamtprozesses nicht aus den Augen zu verlieren und die (eigenen) Analysen kontinuierlich zu schärfen. So werden die Sprachdaten bei ihrer Aufbereitung auf eine distanzierte (*etic*) und eine engagierte innere (*emic*) Sichtweise rückbezogen. Wie Senft (2008, S. 64) unterstreicht, gewinnt jede Ethnographie an Qualität und Aussagekraft, wenn sie die *emische* Perspektive berücksichtigt.

## 9.6 Positionierung in fremden und vertrauten Sprachkontexten

Die Kooperation in einem mehrsprachigen Team ist für Forschungsprojekte strategisch interessant und erhöht die Chancen der Verbreitung und Valorisierung der Arbeit. Bei der Datengewinnung in der qualitativen Sozialforschung rücken heute Zwei-, Fremd- und Mehrsprachigkeit zunehmend in den Fokus. Neben Migration und Internationalisierung können es Sprachkontakte in einem mehrsprachigen Land sein, die das Führen von Interviews in einer fremden Sprache erfordern. Ein mehrsprachiges Team ist für die verhüllenden Aspekte sprachlich begründeter Zusammenhänge besonders sensibel. Es darf vorausgesetzt werden, dass hier kreative Lösungen zur Überbrückung der genannten Herausforderungen gefunden werden.

In einem Team geschieht die Distanzierung zum Forschungsfeld nicht nur räumlich, beispielsweise am Schreibtisch, sondern durch kontinuierlichen Informationsaustausch und einer damit verbundenen Analysetätigkeit. Diese Aktivitäten forcieren und steuern den

---

Reflexionsprozess, der laut Amann und Hirschauer (1997, S. 27) die Distanzierung zum Feld begünstigt. Obwohl die Praxis des Analysierens nicht Fokus der vorliegenden Darstellung ist, sei an dieser Stelle der Hinweis erlaubt, dass eine transdisziplinär zusammengesetzte Forschungsgruppe vor einem *going method* bewahren kann (Breidenstein et al. 2013, S. 111). Die Gefahr, sich in den Methoden der Datenanalyse zu verlieren, analog übrigens zum *going native*, ist bei soziologischen Studien immer präsent. Denn primär ist nicht die Analyse der Daten das Forschungsziel, sondern die Sichtbarwerdung sozialer Phänomene, hier soziale Situationen, Praktiken und Welten (Geertz 1983).

Die kritische Haltung der beiden Forschenden zur Interviewsituation in einer (Fremd-)Sprache sorgt für die notwendigen Distanzierungen, die eine Positionierung im Forschungsfeld erst ermöglichen. Qualitative Interviewsituationen, sei es in der fremden Guaranísprache oder in der vertrauten (Fremd-)Sprache Französisch, erfordern immer die Bereitschaft zu einer konstanten Reflexion über das eigene Verstehen und Nichtverstehen sowie die selbstkritische Auseinandersetzung mit den eigenen sprachlichen Grenzen oder den Grenzen jenseits der Sprache. Dabei ist es ein Positionierungsfehler anzunehmen, dass wir wissen, was uns vertraut ist: Auf der paradigmatischen Achse von 'nah' und 'fern' ist bekannt, dass wir uns distanzieren müssen, um dem zu untersuchenden Objekt näher zu kommen. Der soziolinguistische Blick der Ausländerin Robin auf Phänomene der Sprachvermittlung ihrer Muttersprache hat sich als ebenso relevant erwiesen wie der sozialanthropologische Blick der Schweizerin Zingg auf Prozesse der Sprachvermittlung in der Fremdsprache. Wie das Eingangszitat von Berg und Fuchs vermittelt, besteht die Herausforderung darin, einen ‚befremdenden‘ Blick auch auf Phänomene der eigenen Kultur und Sprache zu behalten und so vor falscher Vertrautheit bewahrt zu bleiben.

## 9.7 Literatur

- [1] Amann K, Hirschauer S (1997) Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In Hirschauer S, Amann K (Hrsg) Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S 7–52.
- [2] Berg E, Fuchs M (1993) Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Suhrkamp, Frankfurt am Main
- [3] Bourdieu P (1993) Narzistische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In Berg E, Fuchs M (Hrsg) Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S 365–374.
- [4] Breidenstein G, Hirschauer S, Kalthoff H, Nieswand B (2013) Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. UTB, Stuttgart
- [5] Brohy C (2013) Plurilinguisme, diglossie et minorités: le cas de la Suisse. *Lengas* 73, <https://lengas.revues.org/163> (Zugriff 13.09.2021)
- [6] Byram M (2012) Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In Jackson J (ed) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Routledge, London/New York, S 85–97
- [7] Cadogan L (1971) Ywyrã Ñe'ery. Fluye del árbol la palabra. Sugestiones para el estudio de la cultura guaraní. El Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica CEADUC, Asunción
- [8] Clifford J (1997) *Routes. Travel and translation in the late twentieth century*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts/London
- [9] Clifford J, Marcus G E (eds) (1986) *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. University of California Press, Berkeley/Los Angeles/London
- [10] Elias N (1990) *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I*. (Hrsg von Michael Schröter). Suhrkamp, Frankfurt am Main
- [11] Geertz C (1983) *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp, Frankfurt am Main
- [12] Goffman E (1973) *The presentation of self in everyday life*. Overlook Press, Woodstock/New York
- [13] Guiza J (2006) L'entretien en situation de biculturalisme: un jeu de distance et de proximité. In *L'entretien: ses apports à la didactique des langues*. Le Manuscrit, Paris pp 55–59
- [14] Hangartner J (2012) Verstehen und ‚kulturelles Übersetzen‘ in einer anthropologischen Feldforschung. In: Kruse J, Bethmann S, Niermann D, Schmieder C (Hrsg) *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine*

---

Einführung in Theorie und Praxis. Beltz Juventa, Weinheim, S 136–150.

- [15] Harper, D (2000) On the authority of the image: visual methods at the crossroads. In Denzin N, Lincoln Y.S. (eds) *Collecting and interpreting qualitative materials*, Thousand Oaks, SAGE, pp 130-149.
- [16] Malinowski B (2002 [1922]) *Argonauts of the Western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Routledge, London/New York
- [17] PHBern (2018) Forschungsprojekt: Familien-Sprachenpolitik: der Fall der französischsprachigen Eltern in Bern <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/politiques-linguistiques-familiales-et-institutions-scolaires-les-cas-de-parents-francophones-a-berne> (Zugriff 13.09.2021)
- [18] Pike KL (1954) *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. Mouton, The Hague
- [19] Robin J (2014) Cartes de langue(s) et de mobilité(s) de futurs enseignants du primaire à Berne: quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français. *Glottopol* 24: 64–79
- [20] Senft G (2008) Zur Bedeutung der Sprache in der Feldforschung. In: Beer B (Hrsg) *Methoden ethnologischer Feldforschung*. Dietrich Reimer Verlag, Berlin, 2. Auflage, S 103–118
- [21] Zingg I (2004) Menschen im Zentrum der Welt. Ein Bild-Essay über die Suche nach dem 'Land ohne Übel'. *Tsantsa. Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft* 9: 144–162
- [22] Zingg I (2003) *Ani reñembotavy* – stell dich nicht dumm. Aufwachsen im Spannungsfeld zwischen Tradition und Transformation. Zum Beispiel die Kinder in Piraymí, Ostparaguay. Universität Bern, Bern

## Abdruck des Aufsatzes VI

Zingg, Irène und Jésabel Robin 2023 (angenommen, in print): «Il ne faut pas trop tarder...». Wie sehen Eltern ihre Rolle und die der Schule bei der Vermittlung der Sprache(n) an ihre Kinder? *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachendidaktik*.

<https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3662/>

Hinweis: Der angenommene Artikel in der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF) geht auf einen Call für den Themenschwerpunkt «Mehrsprachigkeit und Spracherhalt im Kontext von schulischen, ausserschulischen und familiären Lernorten» zurück. Er wird ab Oktober 2023 in der Diamant Open Access-Zeitschrift ZIF frei zugänglich sein: <https://doi.org/10.48694/zif.3662>



# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

## MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 28, Nummer 2 (Oktober 2023), ISSN 1205-6545

THEMENSCHWERPUNKT:

Mehrsprachigkeit und Spracherhalt im Kontext von  
schulischen, außerschulischen und familiären Lernorten

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Katja F. Cantone & Friederike Dobutowitsch

## « Il ne faut pas trop tarder ... Man darf nicht zu lange warten ». Sprachvermittlung als elterliche Kompetenz

*Irène Zingg & Jésabel Robin*

**Abstract:** Die deutschsprachige Stadt Bern, Hauptstadt der viersprachigen Schweizer Konföderation und Kantonshauptstadt des zweisprachigen Kantons Bern, bildet die Ausgangslage von «Familiale Sprachenpolitik: der Fall der französischsprachigen Eltern in der Stadt Bern». Das qualitativ ausgerichtete Forschungsprojekt ist an der Schnittstelle von Soziolinguistik und Sozialwissenschaften verortet. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die in dreifacher Minderheit stehenden, frankophonen Eltern ihre Rolle in Bezug auf die Sprachvermittlung sehen. Die ausgewählten Akteurinnen und Akteure werden mithilfe von Kartografien und Interviews befragt und beteiligen sich in Ko-Konstruktion an den Interpretationen. Ein kritisch-reflexiver Ansatz, der zugleich distanziert und engagiert ist, begleitet in allen Phasen die Beziehung der Interviewerinnen zum Forschungsfeld. Der ausgewählte Fokus auf die französischsprachigen Eltern in der deutschsprachigen Stadt Bern rekurriert auf die Herausforderungen, denen die Eltern schulpflichtiger Kinder in der Bundeshauptstadt ausgesetzt sind.

Zingg, Irène & Robin, Jésabel Robin (2023):  
« Il ne faut pas trop tarder ... Man darf nicht zu lange warten ».  
Sprachvermittlung als elterliche Kompetenz.  
*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 2, 157–175.  
<https://doi.org/10.48694/zif.3662>



**« *Il ne faut pas trop tarder...* One shouldn't wait too long » Language transmission as a parental competence**

The project “Family language policies and school institutions: the case of French-speaking parents in Berne” focuses on French-speaking parents in the German-speaking city of Berne, Switzerland. How does this linguistic minority see its role and that of the school in transmitting languages to their children? The qualitative research project is rooted in sociolinguistics as well as in social sciences: selected actors/parents participate in the co-construction of interpretations and the researchers offer a critical and reflective approach at every stage of the process. Linguistic landscapes and interviews show that parental authority is a form of governance exercised through a series of strategies and organized around an agenda.

**« *Il ne faut pas trop tarder...* » La transmission des langues familiales comme compétence parentale**

Le projet de recherche *Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires : le cas de parents francophones à Berne* se penche sur le cas de parents francophones de Berne. Comment ces acteur.es, issu.es d’une communauté linguistique triplement minoritaire se représentent-elles leur rôle et celui de l’école dans la transmission des langues à leurs enfants ? Cette recherche qualitative selon une approche compréhensive est ancrée en sociolinguistique et en sciences sociales. Les acteur.es sélectionné.es sont interrogé.es par le biais de cartographies et d’entretiens et participent en co-construction aux interprétations. Une démarche réflexive critique à la fois distanciée et engagée accompagne à toutes les étapes le rapport des enquêtrices au terrain. Procédant de la gouvernementalité, l’autorité parentale s’exerce selon des stratégies de transmission des langues révélant leurs ambitions pour leur progéniture.

**Schlagwörter:** Familiäre Sprachenpolitik, Gouvernementalität, Zwei- und Mehrsprachigkeit(en), Sprachvermittlung; Family language policy, governmentality, bilingualism and multilingualism(s), language transmission; politiques linguistiques familiales, gouvernementalité, bi/plurilinguisme, transmission des langues

## 1 Einführung – Das Projekt

In der deutschsprachigen Stadt Bern, Hauptstadt der viersprachigen Schweizer Konföderation (vgl. Brohy 2013) und Kantonshauptstadt des mit Deutsch und Französisch zweisprachigen Kantons Bern, sind Dynamiken in Bezug auf die vier Nationalsprachen, Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch, im Bildungskontext zu beobachten. So wurden hier beispielsweise gleich zwei bilinguale Bildungsprojekte lanciert: Die 2018 ins Leben gerufene zweisprachige Lehrpersonenausbildung auf Primarstufenniveau. Dieses Bachelorstudium wird je zur Hälfte an der frankophonen *Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE)* und der deutschsprachigen Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) absolviert. Das zweite Projekt sind die *Classes bilingues (Clabi)* – ein zweisprachiger Klassenzug der öffentlichen Volksschule in der Stadt Bern – im Jahr 2019 initiiert. Gerade im Hinblick auf den europäischen Enthusiasmus für zwei- und mehrsprachige Bildung bildet Bern damit eine besonders interessante Ausgangslage, um die Akzeptanz und Auswirkungen dieser Entwicklungen hin zu mehrsprachigen Bildungsinitiativen näher zu untersuchen.

Das Projekt «Familiale Sprachenpolitik: der Fall der französischsprachigen Eltern in Bern» (2019–2023), ist ein auf der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Demazière/Dubar 2004) basierendes Forschungsprojekt, verortet an der Schnittstelle von Soziolinguistik und Sozialwissenschaften. Die beiden Forscherinnen sind sprachlich komplementär – die Projektleiterin ist französischsprachig und die wissenschaftliche Mitarbeiterin ist deutschsprachiger Erstsprache, beide mit jeweils guten Kenntnissen der anderen Sprache – sind die Autorinnen dieses Beitrags. Sie arbeiten in allen Phasen des Projekts von der Sondierung, der Entwicklung der Instrumente, der Sammlung des Korpus, den Analysen und Interpretationen bis zur Präsentation der Ergebnisse eng zusammen. Im Zentrum der Forschung steht dabei die Frage, wie frankophone Eltern ihre Rolle in Bezug auf die Sprachvermittlung sehen. Der ausgewählte Fokus auf die französischsprachigen Eltern in der deutschsprachigen Stadt Bern rekurriert auf die Herausforderungen, denen die Eltern schulpflichtiger Kinder in der Bundeshauptstadt ausgesetzt sind.

In der Sondierungsphase des Projekts wurden erste informelle Gespräche mit französischsprachigen Eltern aus der frankophonen Region der Schweiz, die in Bern leben und arbeiten, geführt. Sie äusserten sich in diesen ersten Diskussionen kritisch gegenüber einem neu initiierten, zweisprachigen Klassenzug der öffentlichen Schule, reagierten gar misstrauisch und ablehnend. Die vorgebrachten Argumentationen kulminierten im Vorwurf, dass dieses Angebot insbesondere der deutschsprachigen Mehrheit dienen würde. Damit wird der Status der deutschsprachigen und der frankophonen Bevölkerung der Stadt Bern ein besonders relevanter Parameter – auch für die Zusammenarbeit mit den Forscherinnen im Projekt.

Das von der PHBern geförderte Projekt ist als Langzeitforschung angelegt. Dies ermöglicht es, über ausgedehnte Zeiträume Gespräche zum selben Themenkomplex zu führen (vgl.

Hangartner 2012). Mit der iterativen Vorgehensweise wird sowohl die kontinuierliche, kritische Reflexion als auch das Generieren von verschiedenen Interpretationssträngen unterstützt (vgl. Robin 2021b).

Die Tatsache, dass Familien sich bewusst dafür entscheiden, ein für sie entwickeltes System abzulehnen und zu ignorieren, deutet auf Diskrepanzen zwischen der dem System immanenten Logik und der individuellen Logik hin. Diese Diskrepanzen zu untersuchen bedeutet, sich mit den Strategien der Zielgruppe zu befassen. Die untersuchte Gruppe hat die freie Wahl sich für die Schulsprache zu entscheiden. Eine Wahl, die keine unbedeutende Entscheidung ist, da mit der Sprache eine institutionelle Bedeutung und ein normativer Charakter übertragen wird (vgl. Verdelhan-Bourgade 2002). Die Frage nach dem «Umgang mit der Herkunftssprache»<sup>1</sup> in migrationsbedingten Mobilitäten stellt sich seit mehreren Jahrzehnten (Tabouret-Keller/Varro 1999: Editorial). Kinder vermitteln die Beziehungen der Eltern zur Region und zur Aufnahmesprache und die Eltern vermitteln die Beziehungen der Kinder zur Region und zur Herkunfts- und Familiensprache (vgl. Lüdi/Py 1986). Die Aufmerksamkeit, die der Weitergabe der Sprache als «Familienkonstante über Generationen hinweg» und dem «Erleben als Minderheit» (Rachedi 2009: 107) gewidmet wird, berührt Identitätsfragen. Die Untersuchung der ausgehandelten Lösungen zur Weitergabe des sprachlichen Kapitals in der Familie bestimmt die angenommenen Verhaltensweisen und wirft die Frage auf, ob die Sprache zugunsten der Integration «geopfert» wird (oder nicht) (Deprez 1996: 40). Mehrere Studien haben sich mit den Strategien mehrsprachiger, gemischtsprachiger Paare (vgl. Zeiter 2018) und den Herausforderungen bei der Wahl der Sprache(n) für die Einschulung der Kinder befasst, wie beispielsweise in baskischen (vgl. Lacroix 2014), franko-ontarischen (vgl. Heller/Levy 1994) oder freiburgischen (vgl. Brohy 1993) Familien. Sprachen werden als Familienkapital betrachtet, das weitergegeben werden muss: «Zweisprachige Eltern wollen ihre Kinder zweisprachig machen» (Brohy 1993: 73), und dies erst recht in einem Minderheitenkontext. Ziel ist hier, dass sich die eigene Sprache im Einwanderungskontext durchsetzt und verewigt (vgl. Deprez/Varro/Collet 2014: 10).

Die meisten Staaten erlassen Gesetze über den Status, die Beschäftigungsbereiche und die Norm der auf ihrem Territorium gesprochenen Sprachen. Diese politischen Massnahmen berühren die Bereiche des öffentlichen Lebens. Deprez (1996: 35) sieht hier durchaus innere Bezüge zu der von ihr aufgestellten Idee einer «Sprachenpolitik», die den Umgang mit Sprachen einer zweisprachigen Familie kennzeichnet. Das Konzept der Familiensprachpolitik (vgl. Adam 2020; Dreyfus 1996; Spolsky 2009: 10) umfasst die soziolinguistischen und sozio-erzieherischen Strategien der Eltern. Soziale Repräsentationen sind als funktionierendes Konzept eine Lesart, an dem Diskrepanzen zwischen familialen Sprachpolitiken einerseits und institutionellen Logiken andererseits gelesen werden können.

---

<sup>1</sup> Die fremdsprachigen Zitate wurden von den Autorinnen übersetzt.

## 2 Qualitative Zugänge als Grundlage der Methodologie

Der methodologische Rahmen des qualitativen Forschungsprojekts *Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires: les cas de parents francophones à Berne (2019–2023)* basiert auf einem umfassenden Ansatz der Ko-Konstruktion mit den Forschungspartnerinnen und -partnern. Das Individuum wird als sozialer Akteur/soziale Akteurin betrachtet, dabei stehen seine bzw. ihre Fähigkeit mit der Umwelt zu interagieren im Zentrum der Forschung. Die Auseinandersetzung mit der Thematik ist als Langzeituntersuchung angelegt. Dies ermöglicht es, über längere Zeit Gespräche zu ein und demselben Themenkomplex zu führen. Mit dieser iterativen Vorgehensweise wird die kontinuierliche, kritische Reflexion ebenso unterstützt wie das Generieren von verschiedenen Interpretationssträngen (vgl. Strauss/Corbin 1996). Die elterliche Autorität wird entsprechend einer *gouvernance* ausgeübt, wobei die Strategien der Sprachvermittlung ihre Ambitionen für ihre Kinder offenbaren.

Bei unserer Suche nach frankophonen Akteurinnen und Akteuren, die wir unabhängig von ihrem Wohnquartier in der Stadt Bern befragen wollten, war es auffällig, dass wir immer wieder denselben Profiltyp der oberen Mittel- oder Oberschicht fanden. In der Folge versuchten wir, unsere Akteurstypen zu diversifizieren, indem wir uns beispielsweise von der Bezeichnung frankophon lösten und stattdessen die Bezeichnung mehrsprachig (mit Französisch als Repertoiresprache) verwendeten, also von der Zweisprachigkeit zur Mehrsprachigkeit übergingen. Wir sind grösstenteils erfolglos durch verschiedene Netzwerke, Institutionen, Vereine, interkulturelle Übersetzungsdienste, Kirchen (alle bekannten Konfessionen), Bekannte von Bekannten usw. gegangen (vgl. Biichlé 2015; Deprez 2005). Vom Formellen zum Informellen, vom Realen zum Digitalen – doch das erhoffte Ergebnis blieb bisher aus und die sozioprofessionellen Kategorien der Forschungspartnerinnen und -partner sind bis heute relativ homogen geblieben.

Tab. 1: Auszug: Sozioprofessionelle Kategorien der Personen mit Hauptsprache Französisch in der Stadt Bern, Strukturhebungen 2016-2018 (Datenquelle: Bundesamt für Statistik)

Sozioprofessionelle Kategorie	Personen Hauptsprache Französisch			Grundgesamtheit		
	Total	VI +/- (in %)	Anteil (in %)	Total	VI +/- (in %)	Anteil (in %)
Oberstes Management	***175	***34,4	***2,3	2 270	9,5	2,1
Freie und gleichgestellte Berufe	***189	***32,7	***2,5	1 851	10,5	1,7
Andere Selbstständige	***272	***27,9	***3,6	4 190	7,0	3,8
Akademische Berufe und oberes Kader	1 861	10,7	24,3	22 239	2,8	20,2
Intermediäre Berufe	1 115	13,9	14,6	19 147	3,1	17,4
Qualifizierte nichtmanuelle Berufe	510	20,5	6,7	12 315	4,0	11,2
Qualifizierte manuelle Berufe	***115	***44,0	***1,5	3 228	8,3	2,9
Ungelernte Angestellte und Arbeiter	***116	***45,5	***1,5	4 222	7,4	3,8
Lernende in dualer beruflicher Grundbildung (Lehrlinge)	***68	***61,8	***0,9	1 510	12,7	1,4
Nicht zuteilbare Erwerbstätige (fehlende oder unklare Basisdaten oder unplausible Kombination)	***233	***30,3	***3,0	3 418	8,1	3,1
Erwerbslose	337	26,5	4,4	3 395	8,2	3,1
Nichterwerbspersonen in Aus- / Weiterbildung	326	27,5	4,3	5 661	6,4	5,1
Nichterwerbspersonen im Ruhestand	1 914	10,1	25,0	20 541	2,8	18,6
Invalide Nichterwerbspersonen	122	41,7	1,6	1 671	11,3	1,5
Nichterwerbstätige Hausfrauen / Hausmänner	***209	***31,9	***2,7	2 576	9,3	2,3
Andere Nichterwerbspersonen	***86	***49,8	***1,1	2 125	10,4	1,9
<b>Total</b>	<b>7 647</b>	<b>5,1</b>	<b>6,9</b>	<b>110 035</b>	<b>0,2</b>	<b>100,0</b>

Das Statistische Amt der Stadt Bern hat im Frühjahr 2021 die für das Forschungsprojekt relevanten Daten der sozioprofessionellen Kategorien der gemeldeten, französischsprachigen Einwohnerinnen und Einwohner der Stadt Bern aufbereitet. Aus Tabelle 1 geht hervor, dass der grösste Anteil (Akademische Berufe und oberes Kader), 20,2 %, gut ein Fünftel ausmacht, gefolgt von den Nichterwerbspersonen im Ruhestand, 18,6 %, was der heute alternden, früher unter Residenzpflicht gestandenen Bevölkerung aus ehemaligen Beamtinnen und Beamten entspricht. Die Gruppe der sogenannten «qualifiziert manuellen Berufe» sind mit 2,9 % knapp vertreten. Die Zahlen der Bevölkerungsstatistik bestätigen unsere Annahme und erklären unsere Schwierigkeiten, französischsprachige Eltern mit schulpflichtigen Kindern aus anderen sozioprofessionellen Kategorien zu finden. In der nur knapp 40 km entfernt liegenden Stadt Biel/Bienne zeigen sich dagegen ganz andere sozioökonomische Verhältnisse. Biel/Bienne weist eine weit grössere Vielfalt auf als Bundesbern (vgl. Zingg/Gonçalves 2022). Diese weniger privilegierte, frankophon/mehrsprachige Bevölkerung scheint von den Berner Stadtmauern ausgeschlossen zu sein – vermutlich wegen der hohen Mietpreise in der Hauptstadt. Wohl ist diese Gruppe in der Stadt Bern als Arbeitnehmende anzutreffen, doch wohnen sie im Agglomerationsgürtel und damit ausserhalb der Bundeshauptstadt, wo sie ihren Lebensmittelpunkt haben und ihre Kinder in die öffentliche Schule schicken.

Der für die Untersuchung generierte Datenkorpus besteht aus 18 französischsprachigen Familien/Elternteilen und ist dreiteilig: Datenblatt, Skizze mit Sprache(n) und Mobilitäten (sogenannte Kartografien) sowie Einzelinterviews. Nach der Kontaktaufnahme und dem Einholen der Einverständniserklärung füllen die Forschungsteilnehmenden ein Datenblatt mit biografischen Angaben aus. Neben sozialen Variablen (Wohnadresse, Alter, Beruf) werden insbesondere die sprachlichen Ressourcen erhoben, um Anhaltspunkte über

Sprachen in der eigenen Kindheit und die der Eltern sowie die aktuellen Sprachen in der Familie und in der Kinderbetreuung, respektive Schulbildung der eigenen Kinder zu erfahren (vgl. Adam 2020: 144; Biichlé 2015). Auf diese Weise erhalten die Forschenden zentrale Informationen über die sprachenbiografische Ausgangslage der Familien, die es ihnen erlaubt, den sozio-ökonomischen Kontext der Interviewpartnerinnen und -partner einzuordnen. Zusammen mit der beim Erstkontakt entworfenen Kartografie der skizzierten Sprache(n) und Mobilität(en) (vgl. Robin 2014) liegen damit wichtige Anhaltspunkte vor, die jeweils im Forschungsteam als Vorbereitung für das folgende Einzelinterview diskutiert werden. Aufgrund dieser grafischen Repräsentationen seitens der Elternteile können Fragen für die qualitativen Leitfadeninterviews<sup>2</sup> generiert werden. Im individualisierenden Teil des Interviews wird der Austausch im Team in Bezug auf sprachliche Aspekte intensiviert (d.h. die kontinuierliche Reflexion im mehrsprachigen und transdisziplinär zusammengesetzten Forschungsteam). Diese Vorbereitung stärkt insbesondere das sprachliche Bewusstsein der nicht-frankophonen Forscherin.

Die beim Erstkontakt gezeichneten, individuellen Kartografien der Sprache(n) und Mobilität(en) unterstützen die eigenen Erzählungen der Befragten. So ermöglicht dieser grafische Zugang Elsa (siehe Abbildung 1), ihre vielfältige Sprachenbiografie mit den unterschiedlichen Etappen des eigenen Sprachenlernens aus der Erinnerung abzurufen und diese zu analysieren. Die Kartografie der Sprache(n) und Mobilität(en) eröffnet z.T. neue Sichtweisen, die sie während des Interviews ausführt. Viele Eltern oder Elternteile waren auch erfreut, dass sich die Forschungsgruppe für die sprachliche Vermittlungspraxis in der Familie interessiert.

Die in Abbildung 1 eingefügte Sprach- und Mobilitätskarte von Elsa mag für Aussenstehende auf den ersten Blick nicht verständlich sein. Aus der Rekonstruktion der Forschenden auf die skizzierte Kartografie kann gedeutet werden, dass die Flaggen von Spanien, Galizien und Frankreich für die aktuell im Familienverband benutzten Sprachen stehen; sie sind rot, unterstrichen und bilden die kommunikative Basis für das Familienleben mit den Kindern und den (Gross-)Eltern. Flaggen sind eine oftmals beigezogene Lösung, um ein linguistisches Repertoire symbolisch abzubilden. Die von einem grünen Kreis erfassten Klötzchen erinnern an ein Podest und könnten als Sprachhierarchien interpretiert werden; in diesem Fall steht das rote Wappen mit dem gelben Bären für das Berndeutsche, das als lokale Sprache sowohl das Deutsche wie auch das Französische überragt. Die darüberstehenden Sterne erinnern an die Europäische Union und symbolisieren die unterschiedlichen Reisen und Aufenthalte der Befragten in Amerika. Sie könnten durchaus auch als Traum gedeutet werden. Der grüne Kreis, an dessen Rand das Ungarische der Grossmutter mütterlicherseits sichtbar wird, könnte als Sprachkosmos oder eigenes Weltbild betrachtet

---

<sup>2</sup> Der Leitfaden der Interviews besteht aus einem gemeinsamen, für alle Interviews identischen und einem individuellen Teil.

werden. Diese kleine ungarische Flagge lässt eine Assimilationsgeschichte erahnen: der Fokus liegt nach Angaben der Interviewpartnerin Elsa auf dem Französischen.

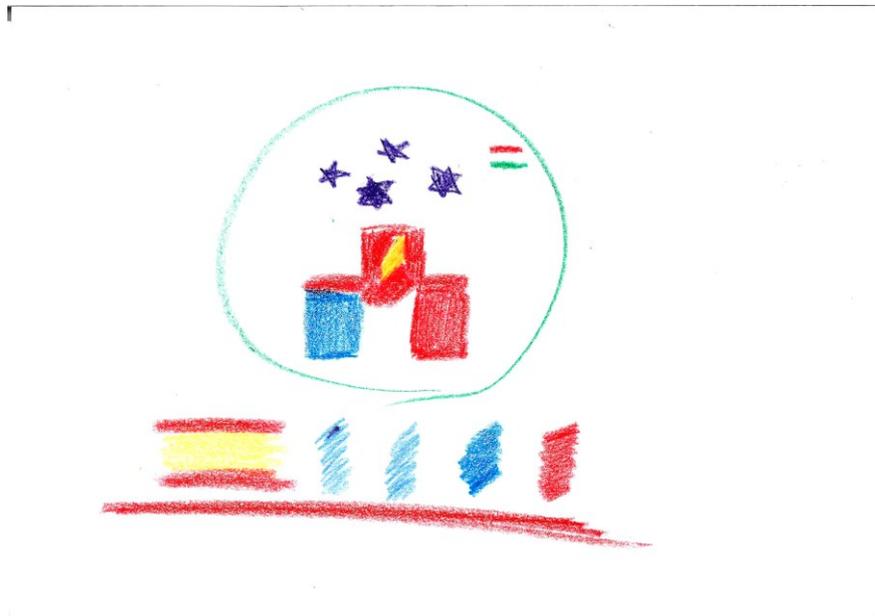


Abb. 1: Sprach- und Mobilitätskarte von Elsa

Diese Sicht auf die eigene Sprachwelt ist ganzheitlich, lässt eine Wertschätzung und Identifizierung mit diesen Sprachen vermuten.

### 3 Bewusst gewählte Praktiken in der familialen Sprachenpolitik

Wir werden sehen, dass die im Forschungsprojekt aufgedeckte familiale Sprachenpolitik nach dem Modus der *gouvernance* funktioniert. Wenn man Foucaults Definition auf den Familienkontext anwendet, sieht man, dass *gouvernance* ganz bewusste Ambitionen der Eltern widerspiegelt.

Unter «Gouvernementalität» verstehe ich die Gesamtheit, die aus den Institutionen der elterlichen Autorität, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und Taktiken besteht, die es ermöglichen, diese ganz spezifische, wenn auch sehr komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptziel [die Gruppe der Kinder] hat. (Foucault 2004: 111)<sup>3</sup> [Übersetzung durch die Autorinnen]

<sup>3</sup> Par « gouvernementalité », j'entends l'ensemble constitué par [les institutions d'autorité parentale], les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d'exercer cette forme bien spécifique, quoique très complexe, de pouvoir qui a pour cible principale [la population les enfants] (Foucault 2004: 111).

Das offene, sozialwissenschaftliche Konzept der Gouvernamentalität ermöglicht einen erweiterten Blick auf familiäre Sprachenpolitiken. Bei der Auswertung der verschriftlichten Interviewtranskriptionen nach der *Grounded Theory* wurden die Aussagen in Sinnabschnitte gegliedert und Codes zugeordnet. Bei diesem Kodieren werden die «Daten aufgebrochen und konzeptualisiert» (Strauss/Corbin 1996: 39), um aus dem untersuchten Phänomen in einem zirkulären Prozess der Auswertung eine Theorie zu entwickeln. Im Folgenden werden drei sprachpolitische Typen vorgestellt, die sich aus den laufenden Analysen herauskristallisieren: «Realistischer Pragmatismus», «Sprachliche Ambitionen» sowie «Globalisierte Elite». Diese Typologien von Sprachenpolitiken sind nicht trennscharf, sondern befinden sich vielmehr auf einem Kontinuum (vgl. Adam 2020: 233).

### **3.1 Familiensprachenpolitik Typus «Realistischer Pragmatismus»**

Die selbst mehrsprachig aufgewachsene Elsa erlebt die Sprachenvielfalt als Selbstverständlichkeit (s. Abbildung 1). In ihren Erzählungen betont die 41-Jährige dabei immer wieder, wie wichtig die eigenen Erfahrungen mit den Sprachen während ihrer Kindheit gewesen seien. Sie bilden laut Elsa die Grundlage für alles andere. In ihrem Familienalltag jongliert sie mit diesen für sie selbstverständlichen Ressourcen und wechselt mit grosser Leichtigkeit von einer Sprache zur anderen: mit ihrem spanischsprechenden Partner spricht sie Schweizerdeutsch, mit dessen Eltern *Castellano*, also Spanisch, und mit seinen Grosseltern Galizisch. Mit ihren Kindern spricht Elsa Französisch und in ihrem Berufsalltag dominiert der schweizerdeutsche Dialekt oder aber das Schweizerhochdeutsch. Das während ihrer Jugendzeit häufig verwendete Englisch kommt momentan weniger zum Einsatz.

Und um die Mehrsprachigkeit der Familie bewusst aufrecht zu erhalten, haben Elsa und ihr ebenfalls mehrsprachiger Partner (Spanisch, Deutsch, Italienisch, Französisch, Englisch) ihre beiden Kinder in einer spanischsprachigen KiTa angemeldet. Die dem Entscheid zu Grunde liegende Überlegung der in Bern wohnenden und arbeitenden Eltern war die Aufrechterhaltung der innerfamiliären Kommunikation der Kinder mit den Grosseltern väterlicherseits (vgl. Haque 2019: 45). Dies wird auch vom Vater der Kinder als Beweggrund angeführt, der mit den beiden Kindern Spanisch spricht und so die Kontakte zu den Grosseltern unterstützt. Diese Familiensprachpolitik ordnen wir nach dem theorieorientierten Kodieren nach der *Grounded Theory Methodology* (vgl. Strauss/Corbin 1996: 39) dem Typus «Realistischer Pragmatismus» zu.

In dieser als bildungsnah gekennzeichneten Familie gehören Sprachen zum Alltag. Elsa hat in den ersten Wochen nach der Geburt mit ihrer Tochter Berndeutsch gesprochen und ist dann zum Französischen gewechselt, ein Entscheid, den sie bis heute nicht bereut:

Ich habe nach zwei Monaten bemerkt, nachdem die erste Tochter auf der Welt gewesen ist, dass es für mich nicht stimmt von der Sprache, im Sinne, dass ich ganz viele Begriffe, die ich nur auf Französisch hatte, oder die mir viel näher liegen, wenn

ich diese auf Französisch sage, Lieder und Geschichten; da habe ich wieder die alten Kinderbücher hervorgegriffen, welche meine Eltern aufgehoben haben, ganz viele Erinnerungen, und da habe ich plötzlich bemerkt, dass es - ich weiss nicht wie man das nennt - die Kindersprache. Das war für mich sehr seltsam, Berndeutsch mit meiner Tochter zu sprechen, und dann habe ich nach zwei Monaten nach der Geburt gewechselt. (Elsa)

Die von Elsa bewusste Sprachwahl Französisch, das Idiom aus ihrer eigenen Kindheit zu sprechen und so weiter zu tradieren, anstatt auf die Umgebungssprache Berndeutsch zu wechseln, diesen Entscheid hält sie auch nach acht Jahren Elternschaft aufrecht, auch wenn er mit kleinen Schwierigkeiten verbunden ist.

Französisch - mit meinen Kindern spreche ich nur Französisch, bei N. [ihrem ersten Kind] wird es langsam schwierig, weil sie lediglich auf Berndeutsch antwortet, was völlig normal ist, und dann falle ich allmählich auch etwas da rein, also da muss ich sehr aufpassen, dass man da konsequent bleibt. (Elsa)

Diese Selbstverständlichkeit, die eigenen Sprachen den Kindern weiterzugeben, ist auch beim französischsprachigen Eric die Motivation, mit seinen beiden Kindern ausschliesslich Französisch zu sprechen. Dieses Beispiel zeigt, dass es auch die Väter sind, die sich bei der Sprachwahl bewusst für die Weitergabe ihrer Sprache entscheiden (vgl. Cognini 2019; Heller/Levy 1994; Robin 2021c):

Ich hoffe, dass wir das weitergeben können, eine Affinität zur Sprache (...). Ich meine, wenn sie es schaffen, zu lesen, zu kommunizieren, Kontakte mit französischsprachigen Menschen zu knüpfen, ohne Probleme wegen der Sprache zu haben, dann ist das natürlich gut. Ich denke, das wird möglich sein. (Eric)<sup>4</sup> [Übersetzung durch die Autorinnen]

Eric gibt an, die Frankophonie seiner Kinder durch kleine alltägliche Strategien zu unterstützen: Vorlesen von Geschichten auf Französisch, diskrete Wiederholung und Modellierung von fehlerhaften Sätzen oder Wörtern in korrektem Französisch, bewusste Wahl der Sprache für Zeichentrickfilme usw. Die Reichweite dieser Strategien schätzt er jedoch sehr realistisch und gelassen ein. Die Ambitionen sind gemässigt und die Sprachpolitik der Familie, die von Fachlektüre zu diesem Thema und häufigen Diskussionen mit seiner Partnerin begleitet wird, ist nur einer von vielen Aspekten in seinem Leben als frankophoner Vater in einem deutschsprachigen Umfeld. Die elterliche Sprachenpolitik von Eric könnte, wie bei der Familie von Elsa, mit «Realistischem Pragmatismus» bezeichnet werden.

---

<sup>4</sup> « J'espère qu'on pourra le transmettre... une affinité avec la langue (...). Enfin, si elles arrivent à lire, à communiquer, à faire des contacts avec des gens francophones sans avoir de problèmes à cause de la langue, naturellement c'est bien. Je pense que ça, ça va être possible. » Eric

### 3.2 Familiensprachenpolitik Typus «Sprachliche Ambitionen»

Eine Gruppe der befragten Eltern zu den familialen Sprachenpolitiken könnte mit einer Form von Ehrgeiz umschrieben werden. Diese Eltern waren besonders willens, ja wurden von einem Sendungsbewusstsein motiviert, von ihren Praktiken und Überlegungen im Familienalltag zu sprechen. So erzählt das binationale Elternpaar – Yann kommt aus dem italienischsprachigen Tessin und Lisa ist Französin – dass sie sich die Option freihalten, für ein Jahr ins Tessin zu den (Schwieger-)Eltern zu ziehen:

Ja, das heisst, zu sagen: «Also, das Schuljahr, das nächste Schuljahr, ziehen die Kinder und wir ins Tessin». Ich mache ein bisschen Home-Office, komme für ein paar Tage in der Woche hierher, aber wir behalten die Arbeit und alles natürlich hier, aber sie können wirklich davon profitieren, Italienisch zu lernen und die Tessiner Kultur zu erleben (...).

Man darf nicht zu lange warten, denn, je mehr Zeit vergeht, desto schwieriger wird es. (Yann)<sup>5</sup> [Übersetzung durch die Autorinnen]

Wenn Sprachweitergabe in der Familie mitunter einen Wohnsitz bestimmt, respektive einen temporären Umzug motivieren kann, wird ihre Bedeutung und die daraus resultierenden elterlichen Taktiken deutlich. Mutter Lisa unterstreicht die Bedeutung einer solchen Überlegung, indem sie sich fragt: «*On sait pas s'ils perdent une année en fait déjà*». Die geschilderte Unsicherheit, ob man aus sprachlichen Ambitionen ein Jahr verlieren kann, illustriert die so gekennzeichnete Kategorie.

Die Wichtigkeit für und die Sensibilisierung auf die Sprachen in den Familien ist selbst bei den Kindern spürbar. So zeichnet Adèle, Tochter von Yann und Lisa, während dem Interview mit den Eltern spontan ihre Sicht auf die gelebte Mehrsprachigkeit. Wie in Abbildung 2 ersichtlich, ist die 9-jährige Adèle stolz auf ihre sprachlichen Ressourcen in Deutsch, Französisch und Italienisch. Der Fokus liegt (noch) nicht auf der Perfektion von Orthografie und Grammatik (was altersgerecht ist, unabhängig von der Sprache), sondern auf der Möglichkeit, sich in verschiedenen Sprachen ausdrücken und kommunizieren zu können.

---

<sup>5</sup> « Oui, c'est-à-dire que de dire bon, l'année scolaire, la prochaine année scolaire, les enfants et on déménage au Tessin. Moi je fais un peu de home office, un peu je viens ici quelques jours par semaine mais que on garde ici le travail et tout évidemment mais que eux ils puissent vraiment pour profiter aussi d'apprendre l'italien, de s'imprégner aussi de la culture tessinoise. (...) Il ne faut pas trop tarder parce qu'après, plus ça passe, le temps, plus c'est difficile.» Yann



Abb. 2: «Sprachliche Ambitionen», Zeichnung von Adèle, Tochter von Yann und Lisa, 9-jährig

Diese Praktik, die von der Forschungsgruppe unter dem Typus «Sprachliche Ambitionen» subsumiert wird, ist auch in der Familie von Romane zu finden, denn auch diese mehrsprachige Familie spielt mit dem Gedanken eines sprachbedingten Wohnsitzwechsels, damit sich ihre Tochter in einem optimalen Sprachumfeld bewegen könne (vgl. Spolsky 2009: 24). Die frankophone Mutter Romane erinnert sich an die erste Zeit in der Familie wie folgt zurück:

Er sprach mit ihr Italienisch. Sie ging ab sechs Monaten in die Krippe (...) auf Schweizerdeutsch. Also das war gut, sie hatte die drei Sprachen. Und dann (...) haben wir eine Tagesmutter gefunden, die Italienerin war (...) und wir haben uns gesagt: «Gut, der Papa, der Italienisch spricht, die Nanny, die Italienisch spricht, das ist ein bisschen, vielleicht sogar viel. Und deshalb gibt es kein Deutsch mehr. Also hat der Papa die Sprache gewechselt und von diesem Tag an hat er Schweizerdeutsch gesprochen». (...). Als die italienische Nanny Ende letzten Jahres umzog und wir sie wechseln mussten und die neue Nanny Schweizerdeutsch ist, hatten wir wieder kein Italienisch mehr. Ich versuchte, dem Vater zu erklären, dass es gut wäre, wenn er mit seiner Tochter wieder Italienisch sprechen würde... Er fand den Kompromiss, zu sagen: «So, die ersten fünf Tage des Monats sprechen wir Italienisch» (...). Momentan überlegen wir uns, in eine Gemeinde zu ziehen, die französischsprachig ist. (Romane)<sup>6</sup> [Übersetzung durch die Autorinnen]

<sup>6</sup> « Il lui a parlé italien. Elle, elle allait à la crèche à partir de six mois (...) en suisse allemand. Donc, ça c'était bien, elle avait les trois langues. Et puis, (...) on a trouvé une maman de jour qui était italienne (...) et on s'est dit : « Bon, le papa qui parle italien, la nounou qui parle italien, ça fait un peu peut-être beaucoup. Et du coup y'a plus d'allemand ». Donc, le papa a changé de langue et depuis ce jour-là, il a parlé en suisse allemand. (...). Quand la nounou italienne a déménagé à la fin de l'année dernière, et qu'on a dû en changer et que la nouvelle, elle est suisse allemande, on n'avait de nouveau plus l'italien. Alors là, j'ai essayé d'expliquer au papa que ce serait bien qu'il reparle à nouveau en italien avec sa fille... Il a trouvé le compromis de dire : « Voilà, les 5 premiers jours du mois on parle italien. (...) » « Ce qu'on pense maintenant, c'est de déménager dans une commune qui soit francophone ». Romane

Romane ist auf eine Familiensprachenpolitik ausgerichtet, deren Umsetzung eine hohe Disziplin der Eltern erfordert. Sie folgt damit bürgerlichen Bildungsidealen und kann als ambitioniert bezeichnet werden. In ihren Überlegungen geht es um die Beherrschung von drei Sprachen. Sprachen stehen im Mittelpunkt ihres Familienprojekts und bestimmen sowohl die Art und Weise der intimen, zwischenmenschlichen Beziehungen als auch die Wahl des Wohnorts und der Menschen, mit denen sie in Kontakt treten möchte. Im Namen einer Gleichgewichtung von drei Sprachen Französisch, Deutsch, Italienisch, denen Romane ihre Tochter aussetzen möchte, werden die Lebensmodalitäten der gesamten Familie überprüft und angepasst: Betreuungsperson, Schulwechsel, Umzug bis zu Änderungen der sprachlichen Gebote im Familienalltag.

### 3.3 Familiensprachenpolitik Typus «Globalisierte Elite»

Clara kam bereits früh in ihrem Elternhaus mit unterschiedlichen Sprachen in Kontakt. Der aus Tschechien in die Schweiz geflohene Vater sprach neben seiner Herkunftssprache auch Russisch, ihre Basler Mutter erlernte durch ihn das Tschechische so gut, dass es zur Partnersprache und gegenüber den Kindern auch zur Geheimsprache wurde. Ihr Interesse an Sprachen scheint durch die osteuropäisch erweiterte Familie (Grossmutter und Kusinen) zusätzlich angeregt worden zu sein. Mehrsprachigkeit wird zur Normalität (vgl. Adami 2015), die sie auf ihre drei Kinder überträgt. So berichtet Clara, dass die Kinder ihrer Kusine in eine englische Schule in Prag gehen würden und nun die Kinder gemeinsam kommunizieren könnten. Wichtig sei ein persönlicher Zugang zu Sprachen, so wie sie dies durch die Migrationsgeschichte ihres Vaters miterlebt habe, und eine Offenheit sich den Herausforderungen zu stellen.



Abb. 3: Beispiel eine Kartografie der Mobilitäten, gezeichnet von der mehrsprachigen Mutter Clara

Sie selber machte während der gymnasialen Schulzeit ein Austauschjahr in Australien, beendete ihr Studium zur Ärztin in Lausanne, qualifizierte sich weiter und folgte ihrem Partner nach Hongkong, der dort aufgewachsen ist und neben Englisch, Deutsch und Französisch auch Mandarin spricht. Damit die in Hongkong zur Welt gekommenen Kinder diese weltweit am häufigsten gesprochene Sprache nach dem Umzug nach Bern weiter pflegen können, kommt eine Taiwanerin einmal in der Woche in die Familie.

Und jetzt haben wir eine tolle junge Frau aus Taiwan, die einmal pro Woche am Freitagnachmittag kommt. (...) Sie hören zu. Genau, ich habe auch ein bisschen darüber gelesen, dass Kinder manchmal nicht sprechen, weil sie noch in der Phase sind, in der sie sich in eine Sprache einhören. (Clara)<sup>7</sup> [Übersetzung durch die Autorinnen]

Der jüngste Sohn besucht seit der Rückkehr der Familie nach Bern eine deutschsprachige Spielgruppe, während die mittlere Tochter damals in Hongkong ihre Spielgruppe und die ersten Klassen in einer zweisprachigen Schule Mandarin/Englisch besuchte. Die kleinen Unsicherheiten in Bezug auf die sprachliche Familienpolitik, insbesondere von Seiten des Vaters artikuliert, wurden alsbald ignoriert. Die von Clara selbst erlebten, überaus positiven Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit(en) durch Mobilitäten dominieren heute den familialen Diskurs:

Und dann sagte ich: «aber sie werden es lernen». Und dann war er sehr skeptisch. Und ich war mir aufgrund meiner eigenen Erfahrung sicher, denn ich war im Kindergarten und sprach kein Wort Deutsch. Also habe ich mir gesagt: «Sie werden es lernen. Wenn sie in die Sprache eingetaucht sind, werden sie lernen». Und das war vielleicht ein bisschen eine Wette, ich weiss nicht, aber für mich war es eine Selbstverständlichkeit. Mein Mann war etwas skeptischer. Er sagte: «Ja, aber was ist, wenn es nicht klappt». Und siehe da, eigentlich habe ich die Wette gewonnen (lächelt)<sup>8</sup>. (Clara) [Übersetzung durch die Autorinnen]

Obwohl sie nicht mit einer Form von Elitarismus in Verbindung gebracht werden möchte, spiegeln Claras Aussagen über die Sprachenpolitik der Familie sehr wohl den Typus «Globalisierte Elite». Das Wissen um das tradierte Sprachenrepertoire der Kinder, das ohne besondere Anstrengungen seitens der Eltern verfügbar ist, entspricht einem klassischen

---

<sup>7</sup> « Et voilà, on a une super jeune femme de Taïwan qui vient une fois par semaine, le vendredi après-midi. (...) Ils écoutent. Exactement, j'ai aussi lu un peu là-dessus, finalement parfois les enfants ils ne parlent pas parce que voilà, ils sont encore dans cette phase où ils s'imprègnent ». Clara

<sup>8</sup> Et puis j'ai dit « mais ils apprendront ». Et puis il était très sceptique. Et puis, moi, j'avais un peu cette assurance de ma propre expérience parce que moi, voilà, j'étais au *Kindergarten* et puis je ne parlais pas un mot d'allemand. Alors moi je me suis dit « voilà, ils vont apprendre. Quand ils seront immergés dans la langue, ils vont apprendre ». Et c'était peut-être un peu un pari, je ne sais pas, mais pour moi c'était une évidence. Pour mon mari, il était un peu plus sceptique. Il a dit « oui, et puis quoi, si ça ne va pas ». Et voilà, en fait, j'ai gagné le pari (sourire). Clara

Elitedenken. Da Clara und ihr Mann selbst der Mobilität und einem reichen und prestigeträchtigen Sprachenrepertoire auf dem «Sprachenmarkt» (Bourdieu 1977; Calvet 2002) ausgesetzt waren, zeigen die Eltern eine Gelassenheit, sich um ihre Kinder diesbezüglich keine Sorgen machen zu müssen. Es handelt sich um ein Musterbeispiel von «mehrsprachigem und multikulturellem Kapital» (Coste/Moore/Zarate 1997) sowie «Mobilitätskapital» (Murphy-Lejeune 2001), die ungehindert weitergegeben werden. Die Entschlossenheit bezieht sich dabei eher auf eine Art, in der Welt zu sein, ein *être-au-monde*, und damit auf eine Haltung der Offenheit und des Interesses für Sprachen und Kulturen, denn als auf die Beherrschung tatsächlicher Sprachkenntnisse.

## 4 Diskussion und Fazit: Ambitionen *de luxe*?

Ob es sich um pragmatische oder ehrgeizige Ambitionen handelt, die Familiensprachenpolitik spiegelt in jedem Fall die Bestrebungen der Eltern, die Sprachen als Kapital (im Sinne Bourdieus 1980) zu vermitteln. In diesem Sinne drückt die im Titel zitierte Aussage von Yann, «*Il ne faut pas trop tarder – Wir dürfen nicht zu lange warten*», die Furcht vor einem möglichen Verlust des Kapitals der Sprachen aus, oder beinhaltet den Gedanken, dass es nicht genutzt oder ausgeschöpft wird.

Derweil scheint die Tatsache, ob eine Person französischsprachig aus der Schweiz stammt oder französischsprachig aus dem Ausland kommt und sich in Bern niedergelassen hat, in unserem Forschungsfeld kein relevanter Parameter zu sein. Vielmehr stellt sich heraus, dass die soziale Schicht von zentraler Bedeutung im Sinne der untersuchten Fragestellung ist. Wie im Kapitel 2 aufgezeigt, auch unter Mithilfe der Statistischen Dienste der Stadt Bern, konnten wir keine Forschungspartnerinnen und -partner aus anderen sozialen Schichten finden. Die Beteiligung der befragten Eltern am lokalen Leben (Kontakt mit den Behörden und Institutionen, Vereinen usw.) gehen laut unserem Datenkorpus und gemäss dem Bildungsniveau miteinander einher. Diese Eltern repräsentieren eine Kategorie von Akteurinnen und Akteuren, die gebildet sind, eine gute Ausbildung geniessen konnten und französisch- (respektive mehrsprachig) sind. Die hier analysierte Gruppe lässt sich von schulischen Institutionen nicht beeindrucken. Das sprachliche, wirtschaftliche und kulturelle Kapital sowie die Erfahrungswerte der eigenen Sozialisierung verleiht ihnen eine gewisse Unabhängigkeit in Bezug auf offizielle Interaktionen.

Eine wichtige Erkenntnis der vorliegenden Studie ist, dass Eltern bewusste Entscheidungen in der Wahl der Sprache(n) fällen und das in allen drei von uns vorgenommenen Typologisierungen. Die gesprochenen Sprachen in den Familien beruhen auf Strategien, auch wenn sie sich in den Erzählungen oft unterschiedlich manifestieren. So werden diese Entscheide beim Typus «Sprachliche Ambitionen» ganz klar thematisiert und dominieren den Familienalltag, während vergleichbare Strategien am Beispiel der «Globalisierten Elite» kaum thematisiert oder benannt werden. Wie es den Aussagen von Clara, zu dieser Gruppe

gehörig, zu entnehmen ist, findet die gelebte Mehrsprachigkeit fast ohne explizite Erwähnung statt, obwohl auch diese von Mobilität geprägte Familie immer wieder bewusste Entschiede für die Wahl der Sprachen zwischen den einzelnen Familienmitgliedern trifft oder nahe Kontaktpersonen wie Nanny und Haushaltsunterstützung aufgrund ihrer Herkunftssprachen auswählt.

Die Ergebnisse sind eindeutig und unterstützen die Annahme, dass ein Grossteil der 7 % französischsprachiger Einwohnerinnen und Einwohner der Stadt Bern einer Elite angehören: universitärer Abschluss, prestigeträchtige Arbeitsplätze, hohes berufliches Engagement, Mehrsprachigkeit, urbaner Habitus mit frei gewählten Mobilitätsverläufen (s. Tabelle 1). Die vom Forschungsprojekt ins Zentrum gerückte Bevölkerungsgruppe der Frankophonen hat die Stadt Bern bewusst gewählt. Die von der Forschungsgruppe erwarteten Diskurse über Minderheitensprachen oder Minorisierungen (vgl. Robin 2021a) blieben aus, stattdessen häuften sich die Erzählungen über intra-nationale oder internationale Mobilität, die nach Bern führten. Die in Bern untersuchten französischsprachigen/mehrsprachigen Eltern, stellten sich als eine stark internationalisierte Gruppe von Französischsprachigen heraus, die zur Hälfte aus dem Ausland stammt, sehr mobil ist und freiwillig und bewusst in die Deutschschweiz gezogen ist. Das laufende Forschungsprojekt *Politiques linguistiques familiales et institutions scolaires: les cas de parents francophones à Berne* zeigt, dass die Weitergabe von Sprache(n) unter den Vorzeichen von Bildungsnähe und einer prestigeträchtigen Sprache mehr als eine Selbstverständlichkeit ist. Sie wird als zentrale, elterliche Aufgabe verstanden im Bewusstsein von Sprache als Kapital. Damit reiht sich ein weiteres subtiles Zusammenspiel zwischen individueller und institutioneller Mehrsprachigkeit inmitten von Europa ein (vgl. Brohy 2013). Die sprachliche Situation der offiziell viersprachigen Schweiz ist zwar stabil, führt jedoch zu neuen Diskussionen und Kontroversen innerhalb der jeweiligen Sprachgemeinschaften. Letztere vertreten keine homogene Meinung gegenüber den aufstrebenden, zweisprachigen Bildungsangeboten.

## Literatur

Adam, Catherine (2020): *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*. Berlin: Peter Lang.

Adami, Hervé (2015): De quoi les études plurilingues sont-elles le nom ? In: Adami, Hervé & André, Virginie (Hrsg.): *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Berne: Peter Lang, 43–90.

Biichlé, Luc (2015): Ces familles bilingues qui nous entourent de pratiques langagières et de la transmission des langues et identités dans les familles "mixtes" plurilingues de France. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique* 7, 39–55.

- Bourdieu, Pierre (1977): The economics of linguistic exchanges. *Social science information* 16: 6, 645–668.
- Bourdieu, Pierre (1980): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Brohy, Claudine (1993): Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ALSA* 58, 69–78.
- Brohy, Claudine (2013): Plurilinguisme, diglossie et minorités: le cas de la Suisse. *Lengas* 73, <https://journals.openedition.org/lengas/163>.
- Calvet, Louis-Jean (2002): *Le marché aux langues : essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon.
- Cognigni, Edith (2019): Migrant family language policies and plurilingual practices: from mothers' representations to language education policies. In: Haque, Shahzaman (Hrsg.): *Family language policy. Dynamics in language transmission under a migratory context*. München: LINCOM, 67–78.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (1997): *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Demazière, Didier & Dubar, Claude (2004): *Analyser les entretiens biographiques*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Deprez, Christine (1996): Une politique linguistique familiale : le rôle des femmes, *Education et sociétés plurilingues* 1, 35–42.
- Deprez, Christine. (2005): *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.
- Deprez, Christine; Varro, Gabrielle & Collet, Beate (2014): Familles plurilingues dans le monde. Mixités conjugales et transmission des langues. *Langage et société* 147, 7–22.
- Dreyfus, Martine (1996): Politiques linguistiques familiales et individuelles : quels modèles ? In: Juillard, Caroline & Calvet, Luis-Jean (Hrsg.) : *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*: AUF Editions, 35–42.
- Foucault, Michel. (2004): *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977-1978*. Paris: Editions du Seuil.
- Hangartner, Judith (2012): Verstehen und ‚kulturelles Übersetzen‘ in einer anthropologischen Feldforschung. In: Kruse Jan; Bethmann, Stephanie; Niermann, Debra & Schmieder, Christian (Hrsg.): *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Beltz Juventa, Weinheim, 136–150.
- Haque, Shahzaman (Hrsg.) (2019): *Family language policy. Dynamics in language transmission under a migratory context*. München: LINCOM.
- Heller, Monica & Levy, Laurette (1994): Les contradictions des mariages linguistiquement mixtes: stratégies des femmes franco-ontariennes. *Langage et société* 67, 53–88.

- Lacroix, Isabelle (2014): Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes : Familles plurilingues dans le monde. Mixité conjugales et transmission des langues. *Langage et société* 147, 67–82.
- Lüdi, Georges, & Py, Bernard (1986): *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Murphy-Lejeune, Elisabeth (2001): Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges CRAPEL* 26, 137–165.
- Rachedi, Lilyane. (2009): Appréhender l'altérité à travers le récit de soi : histoire et identité. In: Yanaprasart, Patchareerat (Ed.): *Paroles d'acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilité intellectuelle*. Paris: L'Harmattan, 107–120.
- Robin, Jésabel (2014): Cartes de langue(s) et de mobilité(s) de futurs enseignants du primaire à Berne : quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français. *Glottopol* 24, 64–79.
- Robin, Jésabel (2021a): Apparentes résistances envers les dispositifs bilingues à Berne: approche pluridisciplinaire et plurilingue de politiques linguistiques familiales francophones. *TDFLE*, 78. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-78/2558-apparentes-resistances-envers-les-dispositifs-bilingues-a-berne-approche-pluridisciplinaire-et-plurilingue-de-politiques-linguistiques-familiales-francophones>.
- Robin, Jésabel (2021b): Le projet bilingue et pluridisciplinaire « Politiques linguistiques familiales de parents francophones à Berne » : réflexions méthodologiques en cours et premières esquisses. In: Sorba, N. (Ed.): *Transmettre les langues : pourquoi et comment ? Questions politiques, familiales et migratoires*. Louvain-La-Neuve: Editions EME, 282–307.
- Robin, Jésabel (2021c): La transmission des langues familiales : un rôle genré ? Exemple de pères francophones en ville de Berne. *Babylonia* 3, 74–78.
- Spolsky, Bernard (2009): *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Tabouret-Keller, Andrée & Varro, Gabrielle (1999): Pour ou contre le plurilinguisme ? Des positions contradictoires. *Education et Sociétés Plurilingues* 6, Editorial.
- Verdelhan-Bourgade, Michèle (2002): *Le français langue de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Zeiter, Anne-Christel (2018): *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple mixte plurilingue*. Lyon: ENS Editions.
- Zingg, Irène & Gonçalves, Maria de Lurdes (2022): Línguas (i)legítimas ou "o que falar quer dizer": o caso da Suíça. *Sisyphus, Journal of Education* 10: 3, 265–293. <https://doi.org/10.25749/sis.27255>.

---

**Kurzbio:**

**Irene Zingg** ist Sozialanthropologin, Sprachwissenschaftlerin und Historikerin. Ihre Forschungstätigkeit bewegt sich an der Schnittstelle zwischen Sozialanthropologie, Soziolinguistik und im Bereich Mehrsprachigkeit. Als Forschungsleiterin betreut sie Entwicklungsprojekte im Umfeld einer critical language awareness. Zingg interessiert sich für die Rolle der Sprache in der Konstruktion von sozialen Unterschieden und Ungleichheiten, insbesondere für die Sprachen der Migration und beschäftigt sich mit der qualitativen Sozialforschung. Sie lehrt an der Pädagogischen Hochschule Bern und ist Co-Leiterin des Bilingualen Studiengangs am Institut Primarstufe.

**Jésabel Robin** ist Professorin für Sprachendidaktik und Soziolinguistik an der Pädagogischen Hochschule Bern, Schweiz. Hier ist sie ausserdem Co-Leiterin des Bilingualen Studiengangs am Institut Primarstufe. In ihrer Forschung thematisiert Robin die Dynamiken zwischen Akteur\*innen und Bildungssystemen, Mobilitätserfahrungen, Zwei-/Mehrsprachigkeit und die Beziehungen zwischen den Schweizer Sprachregionen sowie Familiensprachenpolitiken. In ihrem aktuellen Forschungsprojekt leitet sie ein transdisziplinäres Team (Sprachendidaktik, Sozialanthropologie und Soziologie) mehrsprachiger Forscherinnen (mit den Erstsprachen Albanisch, Deutsch und Französisch).

**Anschrift:**

PHBern  
Institut Primarstufe  
Fabrikstrasse 8  
CH-3012 Bern

[irene.zingg@phbern.ch](mailto:irene.zingg@phbern.ch)

PHBern  
Institut Primarstufe  
Fabrikstrasse 8  
CH-3012 Bern

[jésabel.robin@phbern.ch](mailto:jésabel.robin@phbern.ch)

## **Abdruck des Aufsatzes VII**

Zingg, Irène 2024 (submitted): Beyond Marginalised Multilingualism: What Perspectives does the Concept of Translanguaging offer for the Heritage Languages? In: Krompák, Edina, Elena Makarova and Stephan Meyer (eds.): Beyond Multilingualism – Translanguaging in Education. Translanguaging in Theory and Practice. London: Multilingual Matters.

Hinweis: Dieses Kapitel ist für den peer-reviewten Sammelband Beyond Multilingualism – Translanguaging in Education eingereicht. Es handelt sich um eine unbearbeitete Vorabversion eines Kapitels, das in Krompák et al. (2024, Multilingual Matters) erscheinen wird (Mail mit dem Verlag Multilingual Matters, 07.07.2023).

# 19 Beyond Marginalised Multilingualism(s):

## What Perspectives Does the Concept of Translanguaging Offer for the Teaching and Learning of Heritage Languages?

Irene Zingg

French I speak with my teacher, Albanian I speak with my parents, Turkish I speak with my cousin,  
English I speak with my grandfather, and German I speak at school.

Somali is my mother tongue, English I speak with my cousin, French I speak at school,  
German I speak with my cousins and my brothers and sisters, and Arabic I speak with my grandmother.

French I speak at school, Arabic I speak at Arabic school, Montenegrin is my mother tongue,  
German I speak at school and with my mother, English I learn with my colleagues.

10- and 11-year-old students (16 March 2022; translated by the author)

### Introduction

The linguistic repertoires of bilingual and multilingual students are among their most powerful resources. Yet schools still make little use of these multilingual competences for teaching subject areas, even in a country that has extensive experience of immigration such as Switzerland (1). School teaching is oriented towards the norm of monolingualism in the language of instruction, even though

social reality is characterised by linguistic superdiversity (Blommaert & Rampton, 2015; Vertovec 2007). Students that grow up as bilinguals or multilinguals are disadvantaged by a monolingual practice language policy, the concept of ‘monolingual habitus’ as Ingrid Gogolin (1994) termed it, and cannot use their entire repertoire of linguistic resources for learning. The concept of *translanguaging* provides a framework for describing multilingual communicative action (García 2009; Vallejo & Dooly, 2020). The resulting didactic approaches for using this lifeworld multilingualism have been demonstrated in a tandem language project conducted from 2018 to 2023 in cooperation with the teacher training programme of the Bern University of Teacher Education and various project schools. The ongoing research project focuses on teaching in heritage language (HL) as a parallel system that is not allowed a qualification function in the Swiss education system. Migrant languages remain unconsidered in mainstream teaching and irrelevant to educational selection (Krompák 2018). Consequently, implicit and explicit language hierarchies are constructed. This barely veiled language policy with its unwritten sociolinguistic rules is internalised by both learners and teachers.

This chapter addresses two research questions: (1) How does the concept of translanguaging alter perceptions of migration-related multilingualism? (2) To what extent does the concept abandon the ‘deficit interpretation’ of real-life multilingualism?

To answer these two central questions, we present a superdiverse school in a Swiss city to show how multilingual pupils gain and use insight into their resources. Three project-like language days conducted in this school provided an opportunity to show how the concept of translanguaging can be used to increase students’ confidence in their multilingualism and promote metalinguistic awareness, and how teachers become more attentive to the performance of multilinguals. As the Italo-Canadian expert Antony Mollina put it, *il monolinguisimo è curabile*: monolingualism can be cured.

In this chapter, we first introduce the concept of pedagogical translanguaging as the theoretical framework of this study. Then, we present both the tandem project initiated and accompanied by the Bern University of Education and this superdiverse neighbourhood. The pedagogical sequences within this tandem model and the results obtained allow us to answer the research questions. Then, the methods applied in this development research project are outlined. Finally, we discuss how heritage language teaching (HLT) can contribute to the application of the translanguaging concept and thus contribute to the further development of multilingual competences in multilingual and multicultural

educational contexts in Switzerland.

### **Guiding Concept: Translanguaging**

Translanguaging implies a willingness to communicate between ideologies, social practices, histories, beliefs, legal statuses, geographies, biographies, life histories, and aspirations. Yet when people bring multiple dimensions of difference into contact, asymmetrical power relations are often at play. In such circumstances, translanguaging becomes a crucial means of giving voice to those who are otherwise disenfranchised. Otheguy et al. (2015: 283) present a definition that emphasises the social construct of a language:

*Translanguaging is the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages (emphasis in the original text).*

This definition emphasises the social aspect of translanguaging and plays a central role in understanding migratory languages and multilingual speakers in this chapter. Moore and Sabatier (2016) draw attention to awareness of intra- and intervareties as similar categories. They use the paradigm of multilingualism to study the translanguaging practices of multilingual speakers. How can the language competences of multilingual speakers be defined in social contexts? How can they be evaluated in educational contexts, in language tests? Do such evaluations correspond to the reality that multilinguale students experience? The concept of translanguaging represents an important shift, and the concept entails consequences for many diverse issues and topics. A useful analogy might be that of a ball of wool that can be knitted into different scarves.

Multilingualism is a feature of migration societies, yet monolingualism continues to be deeply entrenched in educational systems (Gogolin 1994). Knappik and Thoma summarise the persistent devaluation of speakers within the prevailing national language hierarchies:

The ongoing theatre of monolingualism, which migration societies try to play on with all means despite the multilingualism that of exclusions of migration-related multilinguals and at the same time to the privileging of those who are considered monolingual or 'prestigiously multilingual' (Knappik & Thoma 2015: 11; translated by the author) (2)

## Beyond Marginalised Multilingualism(s)

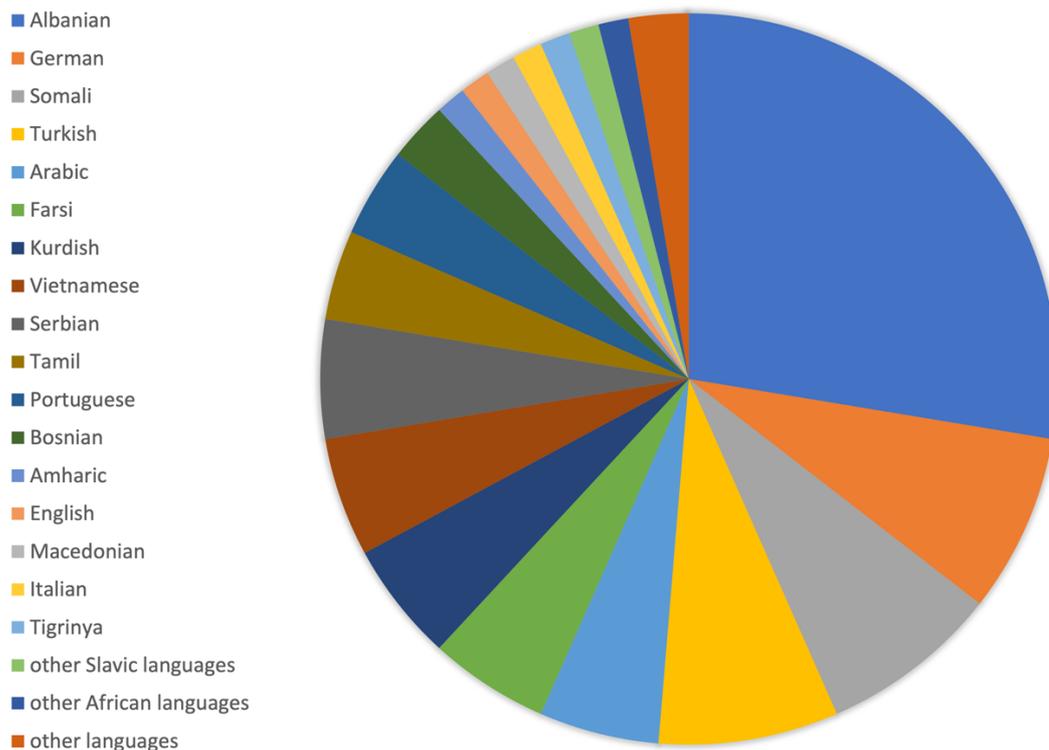
Knappik and Thoma's statement encapsulates how migration-related multilingualism has found its way into neither framework papers nor curricula, let alone becoming valued as positive; this stands in stark contrast to the privileged multilingualism praised.

## Translanguaging and Superdiversity

Schools in Switzerland's immigrant society are becoming increasingly linguistically heterogeneous. Despite votes for diversity and individual and societal multilingualism in the curricula, educational institutions are far from providing just learning environments that could meet the particular needs of multilingual pupils. In this postmigrant and transnationalised society, systematic inequalities in socioeconomic status are evident between population groups (Krompák & Preite, 2019). Language is at the centre of these repeatedly highlighted differences in educational resources and opportunities. It is the fulcrum with which social injustice can be both created and combated. Some schools offer lessons in HL, often known as the language of origin. These are offered to children from families with migration backgrounds and take place outside of regular school hours. These lessons in first or family languages, promoted from the 1970s onwards, originally maintained the ability to return so that children brought to Switzerland for family reunification could be re-enrolled in schools in their country of origin after their parents' employment in Switzerland had ended. With the new concept of translanguaging, the consideration and promotion of first and family languages acquires a different meaning. Migration languages are part of a total language repertoire. The HL can play an important hinge function between the languages of instruction and foreign languages taught in schools. In addition, the HL acknowledges the migration-related multilingualism present in the Swiss school system.

Figure 19.1 illustrates the linguistic distribution of the 76 students in the four project classes who participated in the language days. The Albanian language is the most frequently represented with 21 mentions, followed by German as the language of instruction, and Somali and Turkish with 6 mentions each. This fragmentation into very many languages was similarly shown in the elementary schools of the city of Biel/Bienne, Switzerland (Zingg & Gonçalves, 2022: 272). This school is located in an suburban district of the capital Bern and could be described as a socio-economically disadvantaged location (cf. Oester, Fichter & Kappus, 2008: 11).

## Beyond Marginalised Multilingualism(s)



**Figure 19.1** Example of linguistic superdiversity: distribution of first languages in the four 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade classes at the school site of the Language Days, Bern West, (Switzerland), March 2022.

### The Project: language days

The language days were initiated and realised in this school to sensitise students and teachers to the existing language diversity. One HLT and one assistant were invited for a collaboration from each of the three most well-represented language groups at the school: Albanian, Arabic, and Tigrinya. The children were to be immersed in these languages and scripts with one input per language. Another workshop was devoted to general language awareness, taught by an experienced teacher at the school site, and a project collaborator in this research-based development project. During these two-hour interclass groups, the focus was not primarily on learning these languages but on understanding that these languages are regularly present in their schools. All the students, not only those from the language groups represented, should become aware that these and other languages are welcome and present in the school and may well continue to be used. This aspect applied in particular to the teachers, who have diverse backgrounds and experience with multilingualism.

Complementary to the work with four classes of the middle school, training for the teachers took place

## Beyond Marginalised Multilingualism(s)

during the language days. The teachers were able to attend the language workshops and the various materials, to exchange information with HLT, and to clarify questions. As can be seen from Figure 19.1 and the opening quotations from students, languages play a central role in everyday school life at this location. This chapter reports on this pedagogical intervention project, which provides insight into this new pedagogical collaboration.

## Translanguaging practices

The importance of multilingualism is steadily increasing in a globalised and transnationalised world, as indicated by the Council of Europe's frameworks (Council of Europe 2016; Beacco et al., 2016). Thus, the Council of Europe's progressive didactic models combine languages of instruction, bilingualism, foreign languages, and HL promote an overall multilingual repertoire and intercultural competencies as an overarching educational goal

Plurilingual competence refers to the repertoire of resources that individual learners acquire in all the languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with those languages: languages of schooling, regional, minority, and migration languages, modern foreign languages, and classical languages. (Council of Europe, 2010: 4)

The goal of multilingualism is not perfect bilingualism but the development of functional multilingualism. Functional multilingualism strives for a diverse dynamic repertoire with varying levels of competence or languages in order to be able to behave linguistically successfully in various situations. (ERZ: 2016, Lehrplan 21; translated by the author) (3)

## Heritage Language and educational policies in Switzerland

An essential characteristic of Switzerland is the coexistence of four national languages: German, French, Italian, and Romansh. However, globalisation and transnationalisation have increased the proportion of the migrant population and thus the proportion of multilingual people who do not speak only one national language (OFS, 2021). According to the Institute New Switzerland (INES, 2021), about 50% of children

## Beyond Marginalised Multilingualism(s)

grow up with more than one language at home, although no statements can be made about competence. The languages of migration are becoming increasingly important. In the Swiss-German Curriculum 21, *Lehrplan 21*, an open attitude towards multilingualism is mentioned, especially the national languages and English, but the languages of migration are not explicitly mentioned (Zingg, 2022). The teaching of HLs is delegated to the individual cantons and with very few exceptions is not scheduled in the regular timetable. In this chapter, HLT, also known as native language and culture education, currently takes place in Switzerland in more than 40 languages (Giudici & Bühlmann, 2014). Until now, HLT has been considered an extracurricular activity for students with a language other than that of the host country. Therefore, HLT is not generally organised or funded by the Swiss educational authorities. HLT is sponsored by (i) private local, regional, and national associations; (ii) the countries of origin through embassies and consulates in the case of traditional immigration countries such as Italy, Portugal, Spain, Turkey, and previously the former Yugoslavia; and (iii) Swiss social organisations.

According to Reich (2017, 82), Switzerland practices a communitarian, British model that regards HLT as a matter for the migrant community and gives them a free hand in both organisation and content. In addition, the 26 cantons of Switzerland are organised in a federalist way, so that each of them has a different legal basis for this voluntary HLT. Depending on the language, embassies and parents' associations are behind the HLT (Reich 2017, 83). In Switzerland, the range of languages on offer varies by region. Most HL courses are attended by children of primary school age, and far fewer courses are available at secondary school. In contrast to some federal states in Germany, no HL is yet recognised in Switzerland as a second or third foreign language or is even relevant for graduation. Because heritage language courses, with very few exceptions, take place at off-peak times, they compete with many other leisure activities. These nonbinding activities have a low prestige and struggle with difficult conditions such as low numbers of hours and heterogeneous and fluctuating learning groups. Two further considerations are that these teachers are not integrated into the individual schools, and their pay is low depending on the affiliation. Consequently, despite an increasing appreciation of multilingualism, HLs hardly play a role in the school curriculum. Languages that do not correspond to the school and surrounding language are usually ignored or even suppressed by the school, as in prohibitions that occur regularly against speaking migrant languages in the school playground. It is argued that students would no longer be able to communicate with each other if some spoke Albanian, for example, or that students

## Beyond Marginalised Multilingualism(s)

should learn German even during breaks. Brehmer and Mehlhorn (2018) show that including the prior knowledge of first-language speakers from countries and cultures in discussions, for example, in geography and history lessons is an exception and that even in cross-language and cross-curricular lessons, the languages with higher prestige tend to play greater roles. The multilingualism of first-language speakers is not used as a resource in regular lessons for productive learning. And as Reich (2016) observes, the positive effects of HLT only arise under certain conditions. These include collegial cooperation, methodological and didactic coordination between teachers, and the recognition of HLs as a subject.

Originally, HLT was seen as preparation for a possible return to the country of origin, both in emigration and immigration countries. Today, the teaching of HLs in the school context is politically recognised as a valuable contribution to the development of the multilingual and intercultural competence of pupils with migrant backgrounds and as supporting the construction of a cohesive and pluralistic social identity.

Nevertheless, in practice these first or family languages are not integrated into the curricula, although both the Council of Europe statements and Curriculum 21, which has been in force for all German-speaking cantons of Switzerland since 2016, require it.

HLs are mentioned in the educational policy principles of the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education with the right of children to cultivate their languages and the cultures of their countries of origin (CDIP 1991). The recommendation to integrate instruction in the language of origin, also known as instruction in HL, into the regular structure was formulated as early as 1972, but it remains unfulfilled to this day. Innovative projects, such as that discussed in this chapter, are now intervening in the Swiss school system to promote the appreciation of family languages and cooperation between teachers of HLs and class teachers. However, long-term and systematic implementation of inclusive language education has not yet been realised, and neither has any move toward translanguaging. Thus, this term, translanguaging, does not appear in any of the Swiss curricula, not even in framework papers on language policy; languages are still considered as separate systems.

## Heritage language teaching as a parallel system

The HLs, initially a politically motivated instrument, offer not only the school system an opportunity for integrating and further training HL teachers but also the possibility of better integrating the HL teachers

## Beyond Marginalised Multilingualism(s)

working in Switzerland into the education system (Giudici & Bühlmann, 2014). If the HLs are taught in a parallel system, the students can experience tension: if there is no pedagogical cooperation between the language teachers and they know nothing about each other or their teaching concepts, these language didactics may differ greatly and cannot use synergies. In addition, this means that students have to attend HLT in their free time. Bringing regular and HL teachers closer together would enhance the learning of increasingly multilingual pupil cohorts. Even mostly monolingual teachers could, for example, be enriched by the subject-didactic competences of teachers trained abroad, some of whom have been educated to university level. Previously, the HLT and regular teachers only taught in separate parallel courses. Questions of ‘migration-related multilingualism’, a term introduced by Inci Dirim (2016: 311), have so far been largely neglected. Yet migration-related preoccupation with languages underscores the disadvantages that people can face due to their languages.

## Materials and Methods

The three language days are part of a larger project (Zingg 2020). This case study focuses on a didactic intervention in a superdiverse school. The author accompanied this process as a participant observer and worked with qualitative methods. Framework texts such as curricula, laws, and the school’s mission statement were included in the corpus. In addition, sequences such as the statements of students mentioned at the beginning were recorded, and interviews were conducted with teachers, head teachers, and the cleaning staff. In addition, worksheets and emerging products were collected and photographed. These data were continuously supplemented with field notes and diary entries. Grounded theory methodology with coding provided the basis for analysis.

The language days discussed here are part of a research-based development project at a school in Bern West that has been run by the University of Teacher Education Bern since 2018 (Zingg, 2019a; 2022). The focus is on cooperation between teachers of HLs and teachers of the regular school working in tandems. The research project was selected for this chapter because better integration of HLT into primary schools generates new synergies for language teaching. The innovative tandem model brings migration languages and pupils’ first languages, the school language and foreign languages, closer together. The use of all linguistic resources during the language days is exemplary and provides impulses for the whole school. The

## Beyond Marginalised Multilingualism(s)

languages of migration are given a platform: HL teachers are on the ‘main stage’ of the school for once.

The tandem educational intervention projects see existing multilingualism not as a problem but as an opportunity. Within the didactic units, they advocate the implementation of teaching practices that involve pedagogical translanguaging (García & Li, 2014). These collaborative projects between HL teachers and regular teachers could also promote the initiation of new didactic approaches to deal with translanguaging. Moreover, the collaboration between these two groups could help counteract prejudices against migrant languages by deconstructing stereotypical classifications of languages, a prerequisite for a language-friendly school, and by highlighting all the languages present in the school.

This joint work aimed at the linguistic enrichment and development of the students and the professional development of the teachers (Zingg, 2019a). During the project days, it was possible to draw on previous project weeks and didactic material (Zingg et al. 2020). The further training for the teaching staff during the language days was able to consolidate the objectives of - albeit sporadic – integrated first language support, even if translanguaging was not a direct topic. The two groups of teachers trained together one afternoon, were able to engage in an in-depth exchange, and received input on concepts such as basic interpersonal communicative skills (BICS) and cognitive academic language proficiency (CALP), which provide a basis for translanguaging.

The language days followed an action research methodology (Altrichter et al. 2018) and involved the voluntary participation of teachers who were willing to cooperate collegially. Indeed, participant motivation is a prerequisite for results-oriented action research, where practical relevance and scientific research complement each other. The teachers adopted an enquiring attitude towards their practice, as is natural in projects of this kind. Systematic and critical questioning of their own teaching practice can help to identify difficulties and stimulate changes in practice aimed at pedagogical innovation. The involvement of teachers enabled analysis of the implementation processes and allowed the research questions to be answered despite the low numbers of participants. This in turn enabled next steps towards translanguaging to be derived.

**Table 19.1** The table summarises the data from the three language days and shows the languages involved and the content of the four workshops.

Participants	Languages	Workshops
3 HL teachers	Albanian	Albanian spring song encourages vocabulary work

## Beyond Marginalised Multilingualism(s)

and assistants		Arabic characters build a bridge to other writing systems
1 experienced teacher from the project	Arabic	
Class and subject teachers	Tigrinya	Counting in Tigrinya opens up thinking about number systems
	German Swiss German	Raising awareness encourages reflection on the origins of languages and dialects

Students attended the four workshops listed in Table 19.1. in cross-class groups. The inputs were led by the HL teachers and thus both students and class teachers experienced one language of migration as the main topic of each input. The learners were explicitly invited to bring their first and other languages to the workshops for speaking, listening, reading, and writing. The teachers received good examples of how the students' existing languages can be included in the lessons in all linguistic competence areas from both the students and the other teachers (cf. García & Li, 2014: 131).

Reading suggestions and teaching materials were prepared for the language days and further training. Mutual observation was arranged between the HL teachers and the regular teachers to help them understand each other's teaching realities and to prepare them for further small-scale teaching.

**Table 19.2** Four keywords in 16 languages for the common conclusion

Albanian	Arabic	Chinese	Croatian	English	French	German	Italian
respekt	احترام	尊重	poštovanje	respect	respect	Respekt	rispetto
fat	سعادة	机遇	sreća	luck	bonheur	Glück	felicità
dashuri	حب	热爱	ljubav	love	amour	Liebe	amore
gëzim	فرح	喜悦	radost	joy	joie	Freude	gioia

Portuguese	Serbian	Somali	Spanish	Tamil	Tigrinya	Turkish	Vietnamese
respeito	поштовање	ixtiraam	respeto	மரியாதை	ኣኽብሮት	Saygı	Tôn Trọng
felicidade	срећа	farxad	suerte	நல்வாய்ப்பு	ዕድል	mutluluk	May Mãn, Hạnh phúc
amar	љубав	jacayl	amor	அன்பு	ፍቅር	sevgi	Yêu Thương
alegría	радост	farxad	alegría	மகிழ்ச்சி	ሓጎስ	neşe	Niềm Vui

To conclude the language days, 3rd and 4th grade students created posters from the four key words:

## Beyond Marginalised Multilingualism(s)

'respect', 'happiness', 'love', and 'joy'. These were translated into 16 languages and are displayed on colourful postcards at landmarks throughout the school building. By visualising the same words in the first languages most commonly spoken in this school, all students, including monolingual German speakers, were encouraged to identify parallels between the languages and formulate reasons for the differences. The children were able to draw on input from a workshop on language awareness, where they used language trees to search for and discover the languages spoken by their peers (4). Even this short, guided exploration was sufficient to arouse interest in the reasons for commonalities and differences between languages. The hitherto unnoticed migration languages have received a boost and, literally, a place in the school through visualisation. This exhibition is intended to remind everyone of this shared exploration of languages and continues to encourage the path toward translanguaging in a symbolic way.

**Figure 19.2** The poster created by the pupils with one of the key words in 16 languages



## Beyond Marginalised Multilingualism(s)

Basically, the pedagogical approach, i.e. the pedagogical aspects of translanguaging, is predominant in the language days presented here. The results of the pedagogical cooperation project indicate that the cooperation between HL and regular teachers is a win–win situation (Zingg, 2020). Both the previously excluded HL teachers and the class teachers see the value added by this didactic collaboration. During all four workshops, the students were repeatedly guided to use their first languages and/or Swiss dialects orally and in writing. The HL teachers also brought books, charts, music, and interactive dictionaries. Posters designed with the 16 languages from the key words are on view everywhere in the school building and should provide a lasting reminder both of these language days and that other first languages are explicitly desired and may be used in everyday school life, in sharp contrast th the language bans in isolated school communities.

By attending the four workshops, teachers had the opportunity not only to learn about new aspects of their students' multilingualism but also to observe how fruitful the use of their first languages can be. In all workshops, the students were guided to use their own resources: in Albanian, vocabulary clouds were enriched with parallel words, and talking about learning strategies was encouraged. With the Arabic script, the children were explicitly encouraged to verbalise differences from their own sign systems. The Tygrine teacher tackled knowledge beyond the students' languages by reciting the number sequences written on the blackboard. By using the students' first languages, the students' and teachers' views on multilingualism(s) werde broadened. Through the jointly experienced examples, the students first languages gain a different significance and the chance that these are explicitly allowed and desired for solving tasks.

During the activities, in addition to the pedagogical approach to translanguaging, linguistic aspects also emerged: the comparison of the four key words promoted linguistic transfer in most students. In general, the language workshops stimulated intercomprehension and language learning strategies. The evaluation of the diaries and fieldnotes show that most of the students and their teachers appreciated the diversity of the languages present in class in addition to becoming acquainted with the new languages and scripts of their classmates. As the opening quotations show, most of the students at this neighbourhood school are more multilingual than the teachers believed. As one regular teacher said, 'I noticed that one of my student speaks even more languages than I thought'. The lessons during the three language days also showed that several students started to compare and analyse languages on their own.

## Concluding Discussion

This chapter aims to answer two questions: (1) How does the concept of translanguaging alter perceptions of migration-related multilingualism? (2) To what extent does the concept abandon the ‘deficit interpretation’ of real-life multilingualism? Observations and individual statements by teachers and school administrators confirm that cooperation with HL teachers thus consciously allow migration languages and can shed a new light on linguistic superdiversity. Admittedly, the term translanguaging was not used, not least because translanguaging has not found its way into curricula or language concepts in Switzerland. The language days were able to stimulate educational stakeholders to reflect on their attitudes and approaches to multilingualism, translanguaging, and their relationship to language teaching and learning (García et al., 2017). A new concept such as translanguaging can unlock the currently separate models of language education and policies, critically rethink them, and open new approaches to all languages. There is a legitimate demand to integrate HL into mainstream structures. Among the challenges of translating theory into practice is a need for public engagement, so that thinking and wishing can also be translated into action. Teachers can act as agents of change at various levels, by incorporating flexible adaptations into their teaching. For example, sporadic collaboration with the HLT, as exemplified by the three language days, can overcome initial hurdles. Above all, the mostly monolingual Swiss teachers become aware of the linguistic resources their multilingual students have and that they would do well to incorporate this into their teaching now and then when they can. An example could be that in a letter-writing task the students would address a letter in their first language to a real person in the family; many elements of the letter genre can be implemented just as well in the family language. Something similar can be implemented with the task of creating a poster about a country.

And do these hidden language problems not also point to social challenges? Even if a new term cannot yet make spark a pedagogical revolution, and translanguaging must not be overrated, the concept offers a possibility to rethink the values predominantly ascribed to various languages. Why not renegotiate the structures and attitudes of teachers to adapt to the existing new situation? What is possible and what is society prepared to do? Or how long can the education system afford to do without these neglected resources? A new view of first languages as HLs could be the starting point of represent an opportunity for multilingual education, for all and through all languages, not only the privileged and legitimised ones. As this insight into cooperation between two groups of teachers in a superdiverse district in Switzerland has

## Beyond Marginalised Multilingualism(s)

shown, regular teachers can be moved to rethink their existing beliefs and attitudes.

Not only has the sporadic inclusion of HLs into the regular school timetable given value to multilingual learners by placing HL teachers on the main stage of the school as figures of identification; HLs can also act as a hinge, making teachers and educators agents of transformation. However, such activities can never bring about complete equality; all first languages in a class can never be accounted for, and exclusion can occur especially in the case of rare first languages.

## Translanguaging can go beyond marginalised multilingualism

How does the concept of translanguaging shed new light on alter perceptions of migration-related multilingualism? To what extent does the concept succeed in abandoning the deficit perspective? The concept of translanguaging goes beyond marginalised multilingualism. The linguistic analyses from the language days were able to show that, given explicit cues and appropriate frameworks, students can show their linguistic resources and mobilise them for school assignments. This new openness to using migration first languages in the classroom is explicitly desired and can still grow. However, the pedagogical aspects of the concept of translanguaging could be observed again and again during the three language days. The example of HL teachers motivated students to show their language knowledge to the class with confidence and pride. This conscious use of first languages is not always in demand in everyday school life and is sometimes even forbidden, as has been shown by the bans on language use in school playgrounds. The concept of translanguaging offers perspectives that involve both students and teachers and can even serve social development. Furthermore, the cooperation enabled the two groups of teachers to develop their teaching competences in multilingual educational contexts: the HL teachers, who otherwise teach in a parallel system, gained an insight into other forms of teaching; thus regular teachers are confronted with their mostly 'monolingual habitus' (Gogolin, 1994) and can gradually broaden their experience with these other languages through this collaboration. With the support of a whole school and continuous training, the conviction can grow that languages are not an additive system but are interrelated (García, 2009). Thinking and talking about various languages also helps to break the silence about hidden hierarchies and power structures that exist between majority and minority languages (Krompák & Preite, 2019). Even if this is sometimes a tightrope walk, the concept of translanguaging makes it possible to address the prestige

languages of the majority society and to discover the previously invisible languages of students.

### Notes/Footnotes

1) Swiss society has changed fundamentally in recent decades as a result of following migration and globalisation. This can be seen in the rising proportion of the population with a migration background, which will be 37.7% in 2019 and over 50% among children and young people. The Institute New Switzerland, Institut Neue Schweiz INES, has shown that due to restrictive naturalisations, around a quarter of the permanent resident population of Switzerland does not have Swiss citizenship (INES, 2021: 14).

2) *Das fortwährende Theater der Einsprachigkeit, das Migrationsgesellschaften trotz der sie prägenden Mehrsprachigkeit mit allen Mitteln weiterzuspielen versuchen, führt zur Erschwerung und/ oder Begrenzung von Handlungsmacht und zur Legitimation von Ausschlüssen migrationsbedingt mehrsprachiger Menschen – und gleichzeitig zur Privilegierung jener, die als einsprachig oder «prestigemehrsprachig» gelten.* (Knappik & Thoma, 2015: 11)

3) *Ziel der Mehrsprachigkeit ist nicht die perfekte Zweisprachigkeit, sondern die Ausbildung zur funktionalen Mehrsprachigkeit. Funktionale Mehrsprachigkeit strebt ein vielfältiges, dynamisches Repertoire mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Kompetenzen in den verschiedenen Kompetenzbereichen bzw. Sprachen an, um in unterschiedlichen Situationen sprachlich erfolgreich handeln zu können.* (ERZ: 2016, Lehrplan 21)

4) The language awareness workshop worked with poster 02, 'Languages also have relatives' (*Auch Sprachen haben Verwandte*), which is available for download in various languages Exhibition on Multilingualism in Switzerland (*Sprachenausstellung zur Mehrsprachigkeit in der Schweiz SAMS*): <https://www.mehrsprachen.ch/interaktive-wanderausstellung-sams/bausteine/plakate/>

### Acknowledgements

The author would like to thank the students and teachers of the school for their openness to participating in

this project and my two project collaborators, Kenza Ouahes and Nicole Jann Ait Bahmane. Further thanks go to the two anonymous reviewers; due to their advice, the chapter has gained greatly in clarity and conciseness. This development-oriented research project was funded by the Swiss Federal Office of Culture.

## References

- Altrichter, H., Posch, P. and Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. grundlegend überarbeitete Auflage. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. and Panthier, J. (2016) *Guide pour l'élaboration des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Blommaert, J. and B. Rampton (2015) Language and Superdiversity. In K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton and M. Spotti (Eds.). *Language and Superdiversity* (1st ed.) (pp. 21–48). New York, London: Routledge.
- Brehmer, B. and Mehlhorn, G. (2018) *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (1991) *Recommendations concernant des enfants de langue étrangère des 24./25 octobre 1991* (en confirmation des décisions des 2 novembre 1972, 14 novembre 1974, 14 mai 1976 et 24 octobre 1985).  
<https://www.edk.ch/dyn/14694.php>
- Council of Europe (2010) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Executive Version*. <https://rm.coe.int/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilin/16805a0113>
- Council of Europe (2016) *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Dirim, I. (2016) Sprachverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg), *Handbuch Migrationspädagogik* (pp. 311–325). Weinheim, Basel: Beltz.
- ERZ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern) (2016) *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

## Beyond Marginalised Multilingualism(s)

- Gantefort, C. (2020) Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel ‚Translanguaging‘. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle and D. Rauch (eds) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 201–206). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_29)
- Giudici, A. and Bühlmann, R. (2014) *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. and Li, W. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Pivot.
- García, O., Johnson, S. I. and Seltzer, K. (2017) *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Carlson.
- Gogolin, I. (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- INES - Institut Neue Schweiz (Hrsg) Redaktion: M. Fischer, A. Imhasly, R. Jain, M. Krebs, T. Naguib and S. Shahbazi (2021) *Handbuch Neue Schweiz*. Zürich: Diaphanes.
- Knappik, M. and Thoma, N. (2015) *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis*. Bielefeld: Transcript.
- Krompák, E. (2018) Promoting Multilingualism Through Heritage Language Courses: New Perspectives on the Transfer Effect. In R. Berthele and A. Lambelet (Ed) *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children. Interdependence or Independence?* (pp. 141–160). Clevedon: Multilingual Matters.
- Krompák, E. and Preite, L. (2019) Legitime und illegitime Sprachen in der Migrationsgesellschaft. In A. Ballis. and N. Hodaie (Hrsg). *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft* (pp. 279–295). Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Moore, D. and Sabatier, C. (2016) An ethnography of emergent writing, multilingual literacy, and translanguaging in French immersion in Canada. *Les Carnets de sociolinguistique*, 41(2), 157–171.
- Oester, K., Fiechter, U. and Kappus, E.-N. (2008) *Schulen in transnationalen Lebenswelten. Integrations- und Segregationsprozesse am Beispiel von Bern West*. Zürich: Seismo.

OFS Office fédéral de la statistique (2021) *Pratiques linguistiques en Suisse. Premiers résultats de l'Enquête sur la langue, la religion et la culture 2019*. Neuchâtel: OFS.

Otheguy, R., García, O. and Reid, W. (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6 (3), 281–307.

<https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>

Reich, H.H. (2016) Herkunftssprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 211–226). Tübingen: A. Francke.

Reich, H.H. (2017) Institutionelle Entwicklungen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland (mit einem Seitenblick auf Österreich und die Schweiz). In C. Yildiz, N. Topaj, T. Reyhan and I. Gülzow (Hrsg) *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (pp. 81–97). Frankfurt/M.: Peter Lang.

Vallejo, C. and Dooly, M. (2020) Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23:1, 1–16.

Vertovec, St. (2007) Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054.

Zingg, I. (2019a) Reflektierende Praxis einer forschenden Lehre. *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*. 2, 22 – 25.

Zingg, I. (2019b) Sprache – Macht – Schule. Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. In *Tsantsa*, Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft, 24, 58 – 66.

Zingg, I. (2020) Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schriften – écritures – scritti – shkrime – pisma – ПИСМА – шрифты – تباثكللا. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*. numéro spécial (Frühjahr 2020), 243 – 258.

Zingg, I., Ouahes, K., Jann Ait Bahmane, N., Koch, T., Gribaleva, L., Isufi, S., Hügli, F., Lanzoni, S. and Ricklin, L. (2020) IdeenSet Mehr Sprachen für alle. Bern: Medien Online PHBern. OER Commens.

<https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-mehr-sprachen-fuer-alle>

## Beyond Marginalised Multilingualism(s)

Zingg, I. (2022) Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Lehrer\*innenbildung – welche Perspektiven eröffnen die Erstsprachen innerhalb der Sprach(en)didaktik? *Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari*, 547–551. <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.88>

Zingg, I. and Gonçalves, M. (2022) Línguas (i)legítimas ou «o que falar quer dizer”: o caso da Suíça. *Sisyphus, Journal of Education*. 10(3), 265–293. <https://doi.org/10.25749/sis.27255>

## **C Curriculum Vitae**

Entfällt aus datenschutzrechtlichen Gründen

## D Liste der Publikationen und Präsentationen (Stand 08.10.2023)

### Publikationen in wissenschaftlichen Zeitschriften (mit peer-review)

- Zingg, Irène und Jésabel Robin 2024 (in Vorbereitung): Pratiques translangagières dans l'enseignement - apprentissage des disciplines en context bi- ou plurilingue. *Le Langage & L'Homme*.
- Zingg, Irène und Jésabel Robin 2024 (in Vorbereitung): Wenn die Fremdsprache auch Zweit- und Migrationssprache ist. Zweisprachige Modelle als «Dritter Raum»? Nummer zu Fremdsprachunterricht - Voraussetzungen, Ziele und Lerngelegenheiten am sogenannten dritten Ort. *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachendidaktik*. Migrations-sensibler
- Zingg, Irène und Jésabel Robin 2023: «Il ne faut pas trop tarder... Man darf nicht zu lange warten». Sprachvermittlung als elterliche Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachendidaktik*. Mehrsprachigkeit und Spracherhalt im Kontext von schulischen und ausserschulischen und familiären Lernorten. <https://doi.org/10.48694/zif.3662>.**
- Zingg, Irène 2023: Positionspapier für einen integrierten Herkunftssprachenunterricht: Impulse für innovative Modelle sprachlicher Bildung. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning* 1: 52–56. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.272>**
- Zingg, Irène und Maria de Lurdes Gonçalves 2022: Línguas (i)legítimas ou 'o que falar quer dizer': o caso da Suíça. *Sisyphus, Journal of Education* 10 (3): 265–293. <https://doi.org/10.25749/sis.27255>**
- Zingg, Irène 2022: Der mehrsprachige Homo digitalis geht online. Einblick in das neue «IdeenSet» Sprachförderprojekte und Mehrsprachigkeit. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning* 2: 40–44. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.181>
- Zingg, Irène und Christina Rothen 2021: Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und Kindergarten: zwei marginalisierte Bildungsberufe im Spiegel der Geschlechtergeschichte. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning* 3: 46–51. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.65>
- Zingg, Irène 2020: Mehr Sprache(n) für alle und noch mehr Schriften – écritures – scritti – shkrime – pisma – ПИСМА – шрифты – الكتابة. *Bulletin suisse de linguistique appliquée. Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz VALS/ Association suisse de linguistique appliquée ASLA*: 243–258. [https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user\\_upload/Journal/BAT\\_Def\\_lulu\\_reduit.pdf](https://www.vals-asla.ch/fileadmin/user_upload/Journal/BAT_Def_lulu_reduit.pdf)**
- Zingg, Irène 2019: Sprache – Macht – Schule. Dekoloniale Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit. *Tsantsa, Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft* 24: 58–66. <https://journal-sa.ch/article/view/6904/9800>**
- Zingg, Irène 2019: Reflektierende Praxis einer forschenden Lehre. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning* 2: 22–25. <https://www.eskon.ch/wp-content/uploads/sites/137/2021/03/Zingg-2019-Reflektierende-Praxis-Babylonia-1.pdf>

Zingg, Irène 2004: Menschen im Zentrum der Welt. Ein Bildessay über die Suche nach dem Land ohne Übel. *Tsantsa, Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft* 9: 144–162.

### **Beiträge in Sammelbänden (mit peer-review)**

Ganguillet, Simone, Irène Zingg und Jésabel Robin 2023 (eingereicht): Articuler mobilité, institutionnelle et professionnelle : Bilingualer Studiengang auf dem Prüfstand der Praxis. In: Robin, Jésabel und Simone Ganguillet 2024: La mobilité dans les formations d'enseignant.es en Suisse : quelles conceptions scientifique pour quels défis didactiques ? HEP Berne.

Zingg, Irène 2023 (angenommen): Spiel der Varietäten: ethnographische Einblicke in sprachliche Grenzgebiete einer diglossisch geprägten Schweiz. In: Schiesser, Alexandra, Nina Gregori und Stefan Hauser (Hg.): Dialekt und Standard in der Schule. HEP Berne.

**Zingg, Irène 2023 (eingereicht): Beyond Marginalised Multilingualism: What Perspectives does the Concept of Translanguaging offer for the Heritage Languages? In: Krompák, Edina, Elena Makarova und Stephan Meyer (eds.): Beyond Multilingualism - Translanguaging in Education. Translanguaging in Theory and Practice. London: Multilingual Matters.**

**Zingg, Irène und Jésabel Robin 2023 (in press): (Fremd-)Sprache als Positionierung. Wenn die Sprache des Interviews Forschungshaltungen in Frage stellt. In: Bading, Cornelia, Kerstin Kazzazi und Jeannine Wintzer (Hg.): (Fremd-)Sprache und Qualitative Sozialforschung: Forschungsstrategien in interkulturellen Kontexten. Heidelberg: Springer Spektrum.**

### **Weitere Publikationen**

Zingg, Irène 2023: Mehr Sprachigkeit! Auch mit Migrationssprachen. *4 bis 8, Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* (Schwerpunkt Migrationssprachen) 6: 18.

Zingg, Irène 2023: HSK – Mehrsprachigkeit statt Rückkehrfähigkeit. Erstsprachförderung - aktuelle Situation Heimatliche Sprache und Kultur (HSK). *4 bis 8, Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe* (Schwerpunkt Migrationssprachen) 6: 19.

Zingg, Irène, Kenza Ouahes und Nicole Jann Ait Bahmane 2023: Welche Sprachen hörst du? Teaching Tasters – Gluschterli – amuse-bouche didactique. *Babylonia, The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.280>

Zingg, Irène 2022: Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Lehrer\*innenbildung - welche Perspektiven eröffnen die Erstsprachen innerhalb der Sprach(en)didaktik? In: 5th Conference on Subject-Specific Education. Locarno: Swissuniversities. 549–553. <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.88>

Zingg, Irène 2022: Mehrsprachigkeit und soziale (Un-)Gerechtigkeit. *Berner Schule/ École bernoise* 2: 35.

Zingg, Irène 2021: Mehr Sprache(n) und Schriften für alle: Pilotprojekt zur pädagogischen Kooperation von Lehrpersonen. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Zingg, Irène, Marco Minnig und Jelena Mitrović 2020: Mehr Sprache(n) für alle. Herkunftssprache übernimmt Brückenfunktion. *DaZ Sekundarstufe – Konzepte und Materialien schreiben*. Cornelsen Schulverlag GmbH 2: 22–27.

Dronske, Ulrich, Gabriele Kniffka, Nadia Montefiori, Regina Bühlmann, Yvonne Decker-Ernst, Nora von Drewitz, Helmut Kehlenbeck, Hannes Schweiger und Irène Zingg 2017: Deutsch als Zweitsprache in der Erstintegration im schulischen Bereich im deutschsprachigen Raum. IDT Fribourg: Bericht der SIG-Arbeitsgruppe 1.1. <http://www.idt-2017.ch/index.php/ag-1-1>

Zingg, Irène 2016: Und weiter geht's mit Bildung. Der Zertifikatslehrgang Deutsch als Zweitsprache. In: Drumbl, Hans, Dimitri Kletschko, Daniela Sorrentino und Renata Zanin (Hg.): Lerngruppenspezifisch in DaF, DaZ, DaM. Unterricht erforschen, bewerten, gestalten / Fertigkeiten und Binnendifferenzierung im Unterricht / Wortschatz und mentales Lexikon. Bozen: University Press. 35–42.

Zingg, Irène 2010: TranskulturElle – oder wenn Lehrerinnen auf patriarchale Familienstrukturen treffen. *Kulturelle. Info Frauenplatz Biel/ Femmes en réseau Bienne*. Doppelseite 11: 3.

Zingg, Irène 2008: Zertifikatslehrgang Deutsch als Zweitsprache. *Education, Amtliches Schulblatt des Kanton Bern* 2: 32.

Zingg, Irène 2004: Sprachförderung und sprachliche Vielfalt. *e-ducation* 1: 32–34.

## Rezension

Rezension zu: Robin, Jésabel und Martina Zimmermann (Hg.) 2022: La didactique des langues dans la formation initiale des enseignant.e.s en Suisse. Quelles postures scientifiques face aux pratiques de terrain? Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer\*innenbildung. An welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis? Bruxelles: Peter Lang. Rezensiert von Irène Zingg. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27 (2): 379–383. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3520/>

## Beiträge an internationalen Konferenzen

Zingg, Irène (18.11.2022): *The critical perspective in question: The transmission of family languages in the context of mobility, globalisation and migration is not always gender-specific as the example of French-speaking fathers in the city of Berne show*. Workshop in «Critical Perspectives on Parenting in Switzerland», University of Lucerne, Institute of Social and Cultural Anthropology.

Zingg, Irène (09.09.2022): *Lernen durch Sprachenvielfalt - digital unterstützt*. Congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana, Confini nelle lingue e tra le lingue. Brixen-Bressanone-Personen, Libera Università di Bolzano (Italien).

Zingg, Irène und Maria de Lurdes Gonçalves (10.03.2022): *(I)legitimate languages? Space(s) for didactic collaboration between Heritage Language Teaching and Compulsory Education in Switzerland*. Paper presented at the International Congress «Educação E Migração», Porto (Portugal).

Zingg, Irène (08.11.2021): *Beyond marginalised multilingualism*. Paper presented at the Conference «Translanguaging in Education» University of Basel, Basel (online).

- Zingg, Irène (08./09.09.2021): *Mehr Sprache(n) für alle. Pädagogische Kooperation zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und Regellehrpersonen*. Input und Poster an der Tagung «Mehrsprachigkeit als Chance: Mehrsprachigkeit – Identität und Bildung». Pädagogische Hochschule Kärnten/Klagenfurt, Kärnten (Österreich).
- Zingg, Irène (06.07.2021): *Les langues, un plaisir partagé. Bonnes pratiques pour briser les stéréotypes*. Communication présentée au 9<sup>ième</sup> Congrès EDILIC, «Approches plurielles, compétences plurilingues, appropriation langagières : l'apprenant.e au centre des réalités éducatives». Université Aristote de Thessalonique, Thessalonique (Grèce) (online).
- Zingg, Irène (28./29.11.2019): *Spirale recherche-action et pratique réflexive: quand les tandems multilingues explorent différentes situations scolaires au moyen de la recherche action*. Internationales Kolloquium «Des recherches participatives dans les didactiques disciplinaires et autres domaines de connaissance. Quelles finalités ? Quels savoirs ? Et quelles stratégies méthodologiques pour favoriser leur circulation dans les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique ?» HEP Fribourg, Fribourg.
- Zingg, Irène (11.-13.07.2019): *Langues (il)légitimes ou 'ce que parler veut dire' ; Plus de langues pour tous. Projet pilote de coopération pédagogique entre les enseignant(e)s de langue et de culture d'origine (LCO) et les enseignant(e)s de classe* (Beirag). 8<sup>ème</sup> Congrès international de l'Association Education et Diversité Linguistique et Culturelle (EDiLiC). Universidade de Lisboa, Lisbonne (Portugal).
- Zingg, Irène (26.-28.10.18): *Die Macht der Sprache - die Sprache(n) der Macht*. International Conference «Failing Identities, Schools and Migrations. Teaching in (Trans)National Constellations». University of Bremen, Bremen (Deutschland).

## Öffentlichkeitsarbeit

### Beiträge an Konferenzen, Tagungen, Kolloquien

- Zingg, Irène (chair) 2023 (eingereicht, 09./10.11.2023): Symposium Tagung *Mehrsprachigkeit aus einer wissenschaftlichen, schulischen und politischen Perspektive*, in Zusammenarbeit mit Edina Krompák (PHLU); Petra Hild, Regina Scherrer, Sabrina Marruncheddu (PHZH) und Chloé Manfredi (PHBern). Davos.
- Ogay, Tania (Uni Fribourg), Rahel Banholzer (PHFribourg), Carole Veuthey, Valérie Hutter (Uni Genève) und Irène Zingg (PHBern) (28-30.06.2023) : Symposium Groupe de travail Éducation interculturelle. Donner à l'objet «relation école-famille» sa dimension proprement relationnelle: une approche de communication interculturelle. Congrès SSRE Une époque en mutation? L'éducation entre continuité et changement. PH Zürich, Zürich.
- Zingg, Irène (24.06.2022): *Les langues, la diversification et leurs valorisations dans les sociétés superdiversifiées*. Ecole doctorale CUSO, «Langue et diversité : de la variation au plurilinguisme». Université de Genève, Faculté des lettres.
- Zingg, Irène (03.06.2022): *Quelle(s) démocratie(s) pour quelle(s) langue(s)? Quelques perspectives sur les plurilinguismes (il)légitimes de la Suisse*. Communication présentée à l'Università di Corsica Pasquale Paoli, Corte (Korsika).
- Zingg, Irène (11.05.2022): *Mehrsprachigkeit und soziale (Un-) Gerechtigkeit*. Inputreferat Bildungsmedien aktuell, Bern (anlässlich des 2. Platzes des CSLS Prize in Language and Social Justice, Universität Bern). PHBern, Bern.

Zingg, Irène (08.04.2022): *Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Lehrer\*innenbildung – welche Perspektiven eröffnen die Erstsprachen innerhalb der Sprach(en)didaktik?* Referat an der 5. Tagung Fachdidaktiken. Swissuniversities, SUPSI-DFA, Locarno.

Zingg, Irène (24.01.2022): *(Il)legitime Sprachen? Räum(e) für die didaktische Zusammenarbeit zwischen dem herkunftssprachlichen Unterricht und der obligatorischen Schule in der Schweiz.* Kolloquium Migration, Mobilität, Globales Lernen. Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der PHBern, Bern (online).

Zingg, Irène (07.10.2021): *Der mehrsprachige Homo digitalis geht online.* Workshop an der Convegno «Homo digitalis. Was kümmert ihn die Mehrsprachigkeit». HEP Valais, Brig (online).

## Gastvorträge

Zingg, Irène, Kenza Ouahes, Nicole Jann Ait Bahmane (02.05.2023): *Projektwoche zum Thema Sprachenvielfalt Primarschule Bern.* Seminar F. Hänggi und M. Oliveira «Mehrsprachigkeit sichtbar machen und nutzen: Planung und Durchführung eines Schuleinsatzes». PH FHNW, Muttenz.

Zingg, Irène (FS 2023, online): *Vom Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK), Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) bis zu einer integrierten Erstsprachförderung - Wertewandel und Werteentscheidung.*, Vorlesung M. Mathier, P. Schaller und S. Ganguillet «Mehrsprachigkeit». IPS PHBern, Bern.

Zingg, Irène, Kenza Ouahes und Nicole Jann Ait Bahmane (16.03.2022): *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK).* Module d'accompagnement Coursus Bilingue/ Bilingualer Studiengang. Séminaire de J. Robin, «Module d'accompagnement 4». Haute École Pédagogique HEP-BEJUNE et PHBern, Bern.

Zingg, Irène (16.12.2022): *Schulische Mehrsprachigkeit neu bestimmen.* Seminar A. Stienen und S. Strulik «Aspekte soziokultureller Differenz. Mehrsprachigkeit in der postmigrantischen Gesellschaft: legitime und illegitime Sprachen?». IPS PHBern, Bern.

Zingg, Irène (05.11.2022): *«Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen...» Der bewusste Umgang mit Mehrsprachigkeit(en) in der interkulturellen Bibliothek - einige linguizismuskritische Anmerkungen.* Referat an der Interbiblio-Tagung «Wenn es gute und schlechte Kulturen gibt: Hierarchien in der soziokulturellen Landschaft». Interbiblio, Bern.

Zingg, Irène (FS 2022, online): *Vom Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK), Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) bis zu einer integrierten Erstsprachförderung - Wertewandel und Werteentscheidung.* Vorlesung M. Mathier, P. Schaller und S. Ganguillet «Mehrsprachigkeit». IPS PHBern, Bern.

Zingg, Irène (09.06.2022): *Langues (il)légitimes – Zwei und Mehrsprachigkeit(en) in der Migrationsgesellschaft.* Referat Retraite Institut Vorschul- und Primarstufe NMS PHBern, Bern.

Zingg, Irène (28.05.2021): *Schulische Mehrsprachigkeit neu bestimmen.* Seminar A. Stienen und S. Strulik «Aspekte soziokultureller Differenz. Mehrsprachigkeit in der postmigrantischen Gesellschaft: legitime und illegitime Sprachen?». IPS PHBern, Bern.

Zingg, Irène, Alexandra D’Incau und Marcus Steinbrenner (03.12.2021, online): *Darüber, hinaus: Diversität, Vielstimmigkeit und der persönliche Kanon*. Table Ronde Trix Bürki, Andrina Jörg, Nora Kernen und Sascha Willenbacher «Digitale Reihe zu Fragen der Kulturvermittlung an Schulen Vielstimmigkeit im Unterricht». PH FHNW, Muttenz.

## **Weitere Ergebnisse in Zusammenarbeit mit öffentlichen Institutionen**

ONLINE-Lehrmittel

Zingg, Irène, Kenza Ouahes, Nicole Jann Ait Bahmane, Tatiana Koch, Lija Gribaleva, Saime Isufi, Franziska Hügli, Sabina Lanzoni und Luzius Ricklin 2020: IdeenSet «Mehr Sprachen für alle». Medien Online PHBern, Bern.  
<https://www.phbern.ch/dienstleistungen/unterrichtsmedien/ideenset-mehr-sprachen-fuer-alle>

Kurzfilm «Good Practice» innerhalb des Pädagogischen Dialogs

Der Kurzfilm «Mehr Sprache(n) für alle - Les langues, un plaisir partagé» mit Einblicken aus zwei Tandem-Projekten (Schule Gotthelf, Thun und Kantonale Französische Schule *Ecole cantonale de langue française* ECLF, Bern-Wittigkofen). Tag der Schule 2021, 27.03.2021. Good Practice, Filme zum Umgang mit Vielfalt. Kurzfilm der Bildungs- und Kulturdirektion des Kanton Bern (Amt für Kindergarten, Volksschulen und Beratung), Bern. [www.be.ch/goodpractice](http://www.be.ch/goodpractice)

## **Unveröffentlichte Arbeit**

Zingg, Irène 2003: Ani reñembotavy – Stell dich nicht dumm. Aufwachsen im Spannungsfeld zwischen Tradition und Transformation. Zum Beispiel die Kinder in Piraymí, Comunidad Indígena Paí-Tavyterã, Ostparaguay. Lizentiatsarbeit an der Universität Bern. Bern (Note 5.5).