

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.¹ Die

¹ 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).²

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).

² 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.³ 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

³ 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)⁴:

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-

⁴ 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.

lisch 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.⁵ 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).⁶ 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).⁷ 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

⁵ 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».

⁶ 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.

⁷ 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».⁸ 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.

⁸ 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, 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, 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*