

# 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 Unterrichtssettings 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	መተረጎም	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 Mehrschriftlichkeit 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 Mehrschrittlichkeit 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 Mehrschrittlichkeit 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 Mehrschrittlichkeit (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 Mehrschrittlichkeit (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.
- Kropfak, 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.