

Ringen um Wahrnehmung und Anerkennung – Mehrsprachige im sozialen Feld Schule

Petra Hild und Regina Scherrer Käslin

„[...] im Kleinen diese Experimente fand ich immer faszinierend und toll, habe Sachen ausprobiert, aber im großen Team, da sind, da ist's hart [...] chancengerecht zu denken“ (FG-mixed 8.12.22, Nf. 056:26).

Wie das Eingangszitat verdeutlicht, stellt die Zusammenarbeit bezüglich Chancengerechtigkeit in Schulteams ‚harte‘ Arbeit dar, so die Erfahrung einer mehrsprachigen Lehrperson. Wie kommt es, dass sich Diskussionen in Schulhausteams zu den Themen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache den Zugewanderten und Anderssprachigen als sperrig und hart erweisen?

Im Bildungswesen besteht eine „[...] auffällige Neigung die vorbehaltlose Auseinandersetzung mit sozialen Tatbeständen zu meiden“ (Rieger-Ladich 2011, S. 155), was angesichts vielfältiger, gesellschaftlicher Wandlungs- und Verwerfungsprozesse erstaunt. Kann es sein, dass die Schule in einer zunehmend mehrsprachiger werdenden Gesellschaft bis heute einem „monolingualen Habitus“ (Karabulut 2020, S. 24–25; Gogolin 2008) und einem „monoethnischen Habitus“ (Wiese 2022) unterliegt? Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten sowie Flucht, Migration und die damit verbundene „migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ (Dirim/Khakupour 2018) bewirken Ausschlüsse und Diskriminierungen mehrsprachige Lernende, an welchen Schulen und Lehrende beteiligt sind. Mit Bourdieus theoretischen Konzeptionen (z. B. 1987, 2005a, 2010) eröffnet sich ein macht- und gesellschaftstheoretischer Zugang zu Aneignungs- und Bildungsprozessen sowie dem Gebrauch der Sprache im sozialen Feld Schule. Unser Beitrag befasst sich mit einem in der Bildungsforschung bisher wenig untersuchten Bereich – der Integration und Partizipation Mehrsprachiger im sozialen Feld Schule. Zwei Forschungsfragen stehen im Zentrum:

- a) Wie zeigt sich Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag aus der Sicht von Lehrenden?
- b) Wie wird das Potenzial allochthoner Lehr- und Lernexpertise in multiprofessionellen Schulhausteams wahrgenommen?

Macht und Herrschaft sind Leitmotive in Bourdieus Arbeiten, in welchen die ‚symbolische Herrschaft‘ (symbolische Macht, symbolische Gewalt) als

Schlüsselkonzept der Theoriebildung gilt (König/Berli 2012, S. 3). Das Aufdecken symbolischer Gewalt ermöglicht ein vertieftes Verständnis für subtile Wirkmächtigkeiten pädagogischen Handelns und sozialer Interaktion, erschließt uns Ausschluss oder Nichtbeachtung im kommunikativen Handeln als Prozesse und Mechanismen, die zur Persistenz sozialer Ungleichheiten – insbesondere für Mehrsprachige – beitragen. Bourdieus verstehend rekonstruktiver Zugang (Bourdieu 2010) und seine Begriffe Doxa, Habitus und Feld (Bourdieu/Wacquant 2006, Bourdieu 2005b, 1993, 1987) sind zentral für unseren Beitrag und die Beantwortung der gestellten Fragen. Was den Gebrauch, das Prestige und das hierarchische Verhältnis von Sprache(n) anbelangt, lohnt es sich ebenso auf Bourdieu (2005a) zu referieren. Wir folgen zudem Diskursen zu Partizipation (z. B. Mecheril/Hoffarth 2009) und migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (Füllekruss/Rühlmann 2023, Brizić 2022, 2007; Dirim/Khakpour 2018, Mörgen/Schnitzer 2015, Gogolin 2008).

Mit unseren Fragestellungen nehmen wir das soziale Feld Volksschule¹ Schweiz in den Blick. Wir fokussieren Schulhauskulturen², den Umgang mit Mehrsprachigkeit und inwiefern das Potenzial andersartiger Lehr- und Lernexpertise zur Unterstützung des Lernprozesses mehrsprachiger Schüler:innen Teil des professionellen Verständnisses von Lehrenden ist. Wir stützen uns auf Daten des Schulentwicklungsprojektes „Mehrsprachige integrieren – für eine sprach- und diversitätssensible Schulhauskultur“ (2022–2024) sowie einer Vorstudie (2018–2021) (vgl. Hild/Scherrer 2020a; 2020b).

Unsere methodische Vorgehensweise ist dem verstehend rekonstruktiven Paradigma verpflichtet, verlangt nach einem hermeneutisch angelegten Forschungs- und Entwicklungsprozess, der iterativ angelegt ist (vgl. Hild 2019, S. 210). D. h. die Einbindung aller Beteiligten ergibt sich fortlaufend, ist abhängig von deren Ressourcen und spezifischen Interessen, der Geschichte und dem Kontext der am Projekt partizipierenden Schuleinheiten. Daten wurden zu mehreren Zeitpunkten erhoben, aufbereitet und analysiert. Gewonnene Ergebnisse und Einsichten bieten wichtige Lernimpulse für weitere Datenerhebungen und teilweise wurden sie auch mit Beteiligten diskutiert, vertieft und verifiziert.

1 Volksschule bezeichnet die obligatorische Schule, die in der Schweiz elf Jahre dauert: Acht Jahre Primarstufe (davon zwei Jahre Kindergarten); Sekundarstufe I (drei Jahre).

2 Schulen in der Schweiz entwickeln sich auf lokaler Ebene. Abhängig von ihrer Grösse (kleinere Schulen werden zusammengelegt oder angegliedert) führt pro Schulgebäude eine Schulleitung sowohl das Lehrpersonal als auch weitere für das Schulleben verantwortliche Akteure (bspw. Mitarbeiter:innen der Betreuung). Schulleitungen sind für die Schulorganisation, die Schulentwicklung und die Schulkultur verantwortlich. Deshalb sprechen wir in diesem Artikel von Schulhauskultur (vgl. auch Kapitel 1 in diesem Beitrag).

1 Theoretische und empirische Ausgangspunkte

Die historische und gegenwärtige Prägung der Schweiz als Migrationsgesellschaft, die aktuelle Verstärkung globaler Migrationsbewegungen und die damit verbundene stetige Zunahme einer Bevölkerung, die mehrere Sprachen unterschiedlich ausgeprägt spricht³, begründet Fragen zur Art der Partizipation Mehrsprachiger im sozialen Feld Schule.

Als Brennpunkte sozialer Interaktion und Kommunikation sind Schulen Orte, an denen gesellschaftliche Machtverhältnisse wirken, auch in ihrer Verschränkung. So beeinflusst die Tatsache, eine andere Familiensprache⁴ als Deutsch zu sprechen, in Kombination mit Bildungssystemferne den Lern- und Bildungserfolg maßgeblich: „Nahezu ein Fünftel der Schweizer 15-Jährigen erreicht die Mindestkompetenzen in Mathematik und ein Viertel diejenigen in Lesen nicht“ (Erzinger et al. 2023, S. 106). Die Persistenz dieser über Jahrzehnte bekannten sozial bedingten Ungleichheiten im Bildungssystem ist alarmierend. Weshalb wird darüber nicht dringlicher debattiert, warum sperrt sich ein Schulhausteam dagegen, chancengerecht zu denken (vgl. Eingangszitat)?

Liegen zur Herstellung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten sowie zur Diskriminierung gewisser Schüler:innen-Gruppen durch Zuschreibungen (askriptive Merkmale, Rassifizierung) unzählige Studien vor⁵, wird im Diskurs zu ‚migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit‘ die Volksschule kaum beleuchtet. Zwar ist die Bedeutung von Sprache als wirkmächtige Differenzkategorie und ungleichheitserzeugendes Verhältnis im Fokus verschiedener Studien (vgl. Dirim/Khakpour 2018, S. 34 ff.; Füllekruss/Rühlmann 2023, S. 34). Ebenso liegen vermehrt Studien vor, die sich subjektivierungstheoretisch und machtkritisch mit Sprache und Anerkennung auseinandersetzen (z. B. Schwerpunktheft ZSE 2024) und zunehmend werden Anerkennungsnormen rekonstruiert (z. B. Moldenhauer/Schmidt/Kuhlmann 2024, S. 112). Die Perspektive von Mehrsprachigen auf Aspekte der Schulhauskultur sowie die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ist ein noch auszulotender Bereich.

Ergiebig für den theoretischen Erklärungshintergrund der andauernden Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch das Bildungssystem ist das Habitus-Feld-Konzept von Bourdieu (vgl. die Beiträge in diesem Band) – die Fragestellung im Auge behaltend, stellen wir seinen Begriff der Doxa ins Zentrum unserer

3 Daten für die Schweiz: „Fast die Hälfte der Kinder kommt zuhause mit mehreren Sprachen in Kontakt“ (BFS 2021, S. 2). Für den Kanton Zürich gilt, dass 43,1 % zuhause eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen (Bista 2022, S. 17).

4 Wir verwenden diesen Begriff, weil er auf das mehrsprachliche Repertoire einer Schüler:in, eines Schülers referiert. Familiensprache umfasst nicht für alle Familienmitglieder dieselben Sprachen bzw. Sprachvarietäten. Soziolekte, Varietäten von Standardsprache(n), d. h. Dialekte können in dieses Konzept einbezogen werden.

5 Übersicht, vgl. SKBF Bildungsbericht CH (2010, 2014, 2018, 2023).

Überlegungen. Mit Doxa bezeichnet Bourdieu „[...] die Gesamtheit dessen, was als Selbstverständliches hingenommen wird“ (Bourdieu 1993, S. 80; vgl. auch ders. 1987, S. 668; 2005b, S. 7). Zur alltäglichen Ordnung des Selbstverständlichen zählen „[...] insbesondere die Klassifikationssysteme, die festlegen, was als interessant bewertet wird und was als uninteressant, wovon niemand denkt, daß es erzählt zu werden verdient, weil keine (Nach)Frage besteht“ (Bourdieu 1993, S. 80). Nicht nur Meinungen, auch Überzeugungen, die von einer Gesellschaft oder einem sozialen Feld⁶ unhinterfragt als normal, als wahr, als wirklich angenommen werden, zählen dazu. Als selbstverständlich geltend, werden sie nicht infrage gestellt, sie werden weder kritisiert noch debattiert. Die Macht der Doxa liegt in deren unhinterfragter Akzeptanz, die sich in sozialen Praktiken zeigt (Koller 2009, S. 79–80) und Orientierungs- und Handlungsmuster leitet. Das Nichtbenennbare, das Tabuisierte oder das, was der eigene oder kollektive Denkapparat nicht zu denken erlaubt (Bourdieu 1993, S. 81), verschleiert Herrschaftsstrukturen: Der privilegierte Standpunkt, die damit verbundene symbolische Gewalt, wird von den Beteiligten eines sozialen Feldes als natürlich, legitim oder gar notwendig wahrgenommen. Im sozialen Feld Schule geht es um die „[...] enge Koalition und Komplizenschaft zwischen dem Bildungssystem und der herrschenden Kultur“ (Kramer 2011, S. 340). Die privilegierten, tonangebenden Gruppen profitieren von der Mitgestaltung der Doxa in einer Gesellschaft oder einem sozialen Feld wie dem Bildungswesen, da diese herrschaftsstabilisierend wirkt.

Der bis heute vorherrschende ‚monolinguale Habitus‘ macht die Alltagswelt Schule für Mehrsprachige schwer durchschaubar. Doch nicht nur das Durchdringen von formellen und informellen Spielregeln im sozialen Feld Schule ist somit erschwert, auch soziale Praktiken der An- und Aberkennung einer Person, die eine bestimmte Sprache spricht oder eben nicht spricht, beeinflussen das schulische Selbstverständnis – insbesondere von Mehrsprachigen: „Entlang von Sprache(n) und Sprechen vollziehen sich sowohl Akte der Anerkennung als auch der Missachtung“ (Mörge/Schnitzer 2015, S. 8). Denn „[...] der je nachdem kleinere oder grössere Mangel an kulturellem Kapital und an elaboriertem Sprachstil wird von Lehrenden als Defizit an Begabung und Leistung ausgelegt“ (Hild 2019, S. 33).

Die hier eingenommenen Perspektive auf Sprache(n) findet Entsprechung in den Anliegen des ‚Linguizismus‘ (Füllekruss/Rühlmann 2023), dem es auch darum geht, subtile Benachteiligungen und Mechanismen auf sprachlicher Ebene aufzudecken. Sprachen haben nebst dem ‚Marktwert‘ (Bourdieu 2005a) auch

6 Bourdieu integriert seine Vorstellung von Doxa auch in die Konzeption von Habitus und Feld. Die verinnerlichten Strukturen des Habitus und die objektiven Strukturen eines sozialen Feldes sind relational zu denken und beruhen auf einer Doxa. Diese steuert das Handeln aller Akteure, somit das der im Feld Ton Angebenden ebenso wie das der Beherrschten.

eine Ordnung. Diese werden im Linguizismus als rassistische Ordnungen gefasst und es wird davon ausgegangen, „[...] dass durch Linguizismus sprachliche Unterschiede zu sozial relevanten Differenzen, vergleichbar mit race, gender und class, werden“ (Dirim/Simon 2022, S. 5, zit. nach Füllekruss/Rühlmann 2023, S. 38). Indem wir uns auf die Doxa, die Privilegierten und deren Diskriminierungsmechanismen sowie auf symbolische Gewalt konzentrieren, sehen wir eine große Schnittmenge zur These „[...] dass die Legitimität des Sprechens rassistisch (vor)strukturiert ist und dass legitimes Sprechen und damit verbundenes Gehört-Werden in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen durch ein weißes Sprechen und Hören geprägt ist [...]“ (Füllekruss/Rühlmann 2023, S. 49). Wenn die Sprache der Allochthonen nicht selbstverständlich zur Verfügung steht, wenn sie nicht passt, zu viel über die Sprecherin, den Sprecher verrät, kann die „erlebte Macht sprachlicher Kategorisierungen“ (Busch 2015, S. 57) zur Verstummung oder zur Leugnung der eigenen Familiensprache(n) führen: Mehrsprachige Lernende und Lehrende müssen aus vielfachen Gründen um die Wahrnehmung und Anerkennung ihrer Potenziale und Leistungen ringen.

Mehrere Sprachen zu sprechen, ist mehr als eine individuelle Bereicherung, sie ist auch ein gesellschaftlicher Gewinn. Doch die ethno-kulturelle Herkunft im schulischen Alltag wird oft als ‚Störung‘ wahrgenommen, es wird über Sprachdefizite und legitime bildungssprachliche Kompetenzen debattiert (vgl. Mörgen/Schnitzer 2015, S. 7) oder das Konzept der ‚Halbsprachigkeit‘ herangezogen. Sprachkompetenzen der Schüler:innen mit Migrationserfahrungen werden als zu gering eingestuft (Karabulut 2020, S. 24–25), wobei nicht Sprachkompetenz an sich (Mecheril/Quehl 2006) angemahnt wird, sondern das Vermögen dieser Schüler:innen, die legitime Sprache (Bourdieu 2005a, S. 14–16, 21) zu sprechen.

Weil Schulen heute vielsprachig und vielstimmig sind, gilt es, allen eine Stimme zu geben, ihnen zu ermöglichen, sich zu artikulieren – ihnen ‚Voice‘ zuzutrauen aber auch Ansprachen, das Ansprechen entsprechend zu gestalten. Denn „[...] das Konzept der Voice umfasst nicht nur das sprachliche Können und Tun eines Menschen, sondern auch die Frage, wie soziale Herkunft und kollektive Erfahrung darin Ausdruck finden“ (Brizić 2022, S. 18). Lehrende müssen die ‚Voices‘ hören und interpretieren und somit ‚Hearing‘ gewähren als Antwort auf ‚Voice‘. ‚Hearing‘ ist die Art und Weise, wie einer Stimme Gehör geschenkt wird (Brizić 2022, S. 21), wie das Gehörte interpretiert und für den schulischen Rahmen ‚übersetzt‘ und in ihn integriert wird. Bewusste, aufmerksame ‚Voice‘ ermöglichen und ‚Hearing‘ gewähren, sind daher ein wesentlicher Teil des professionellen Handelns von Lehrenden, auch in ihrer Funktion als Erziehende. Durch sie wird Teilnahme sowie Teilhabe aller, auch der Mehrsprachigen, integraler Bestandteil einer Schulhauskultur. Letztere bildet nach unserem Verständnis die gemeinsam erarbeitete Basis des alltäglichen Denkens und Handelns von Akteuren im Rahmen ihrer Schule ab, ist die symbolische Ordnung (Helsper 2008, S. 63), eingebettet in eine Doxa.

Um die aufgeworfenen Forschungsfragen zu beantworten, wurden Daten in verschiedenen Fokusgruppengesprächen mit unterschiedlichen Lehrpersonen erhoben. Die Vorstudie ‚Professionalisierung gemeinsam und nachhaltig‘ (2018–2020) umfasste 22 HSK-Lehrpersonen (HSK: Heimatliche Sprache und Kultur) aus vier Sprachgruppen. Im daran anschließenden Schulentwicklungsprojekt ‚Mehrsprachige integrieren – für eine sprach- und diversitätssensible Schulhauskultur‘ wurde bisher ein Fokusgruppengespräch mit fünf DaZ-Expertinnen (DaZ: Deutsch als Zweitsprache) durchgeführt und analysiert. Die gewonnenen Erkenntnisse begründeten ein weiteres Fokusgruppengespräch mit zwei HSK-, einer DaZ- und zwei Klassen-Lehrpersonen aus QUIMS-Schulen⁷. An zwei Schulen wurden zudem Gespräche mit bestehenden Arbeitsteams geführt. Ergänzend konnten wir zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten mit Schüler:innen-Gruppen zum Thema arbeiten⁸. In Anlehnung an die Methode der hermeneutischen Habitusanalyse wurde das transkribierte Erhebungsmaterial sequenzanalytisch (Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018), d.h. kleinschrittig, in mehreren Analyseschlaufen ausgewertet. Relevante, aus den verschiedenen Daten herausgearbeitete, Lesarten und Thesen wurden daraufhin den Projektteilnehmenden zur Diskussion gestellt (iteratives Vorgehen). Die nachfolgenden zwei Kapitel stehen für den Versuch, paradox anmutende Zustände sozialer und sprachlicher Wirklichkeiten im sozialen Feld Schule darzulegen und zu diskutieren.

2 Monolingualer Habitus in der Volksschule der vielsprachigen Schweiz?

Die Migrationsgesellschaft Schweiz ist de facto mehrsprachig.⁹ Trotzdem – so unsere Vermutung – beherrscht hierzulande der ‚monolinguale Habitus‘ den schulischen Alltag. Das ‚geheime Leben der Sprachen‘ hat gemäß Brizić (2007) einen Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration: Das aus Scham stattfindende Verschweigen der zu Hause gesprochenen Sprache(n) steht in Zusammenhang mit dem erreichten Schulerfolg. Zwar wird Mehrsprachigkeit einerseits zunehmend als Potenzial und Chance angesehen, und „[...] sie baut Brücken in der multikulturellen und vielsprachigen Schweiz“ (Furter 2022, S. 1). Andererseits zeigt sich, dass in schulinternen Weiterbildungen anderen sozialen Phänomenen

7 QUIMS: Qualität in multikulturellen Schulen – ein Angebot im Kanton Zürich. In Schulen mit einem überproportional hohen Anteil von Heranwachsenden aus Familien mit geringen sozioökonomischen Ressourcen und/oder mit Migrationserfahrungen wird versucht, durch gezielte Unterrichtsentwicklung den Bildungserfolg der Schüler:innen zu steigern (vgl. Volksschulamt Kanton Zürich: Stichwort QUIMS).

8 Die bisher erhobenen Daten mehrsprachiger Schüler:innen können wir in diesem Beitrag nicht einbeziehen.

9 Vgl. Fußnote 3.

Vorrang eingeräumt wird, wie z.B. der Gewaltprävention, gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen fallen weg: „[...] da ist dann weniger äh, der Unterricht an sich, ähm, die Vorbereitung im Zentrum und darunter leidet dann wiederum der sprachensible Unterricht („)¹⁰“ (FG-DaZ 21.6.21, Uf. 00:55:30).

Die Tatsache, dass in der internationalen Mehrsprachigkeitsforschung überwiegend Einigkeit darüber besteht, „[...] dass es Kinder nicht überfordert, wenn sie mehrere Sprachen in früher Kindheit lernen, und dies auch nicht dazu führt, dass sie keine der Sprachen gut beherrschen“ (Chilla/Rothweiler/Babur 2013 zit. nach Woerfel 2022, S. 4), scheint im sozialen Feld Schule noch nicht angekommen zu sein. Es ist anzunehmen, dass der Irrglaube an die ‚Halbsprachigkeit‘ (Wiese 2011; Woerfel 2022) von manchen Lehrenden noch kolportiert wird. Dieses hartnäckige Festhalten am Mythos Semilingualität lässt sich auf die soziale Dimension von Sprachen und ihren ‚Marktwert‘ (Bourdieu 2005b) zurückführen. So färbt das Prestige einer Sprache auf die Sprecher:innen ab, generiert Ansehen (Bewunderung) oder Herabsetzung.

Die unterschiedlichen Bewertungen bezüglich des ‚Marktwertes‘ von Sprachen scheinen bereits Kinder im Kindergarten verinnerlicht zu haben, wie eine Teilnehmende berichtet. So ist ‚migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ nicht Normalität in den Kindergärten, in denen sie als DaZ-Lehrperson¹¹ unterrichtet:

„Was ich gerne versuche mit ihnen, und die Kleinen sind eben schon noch klein, ist so ein bisschen sie herauszulocken mit ihrer Muttersprache. Also, wenn wir Wortschatz besprechen und sie haben keinen Plan was das heisst, versuche ich es übers Bild herauszulocken: ‚Wie heisst denn das bei dir daheim? Wie sagst du dem bei dir daheim?‘ Und dann gibt es Kinder, die können das gut, die finden es lässig, und dann gibt es immer Kinder, die sich verweigern, die ihre Muttersprache zu Hause lassen, sie bringen sie nicht in den Kindergarten. [...] Also, ich versuche es ein wenig so, sie für ihre Mehrsprachigkeit zu loben, und zu bestärken, ihnen zeigen, dass sie ihnen gehört und dass ich Freude an ihrer Mehrsprachigkeit habe. Aber es gibt wirklich immer Kinder, die haben Mühe damit das mitzubringen, finde ich total schade.“ (FG-DaZ 21.6.21, Hf. 00:28:55).

Dass die Verwendung der Familiensprache im schulischen Unterricht nicht nur eine Altersfrage ist, sondern vielmehr keine Selbstverständlichkeit, wirkt aufgrund der eigenen didaktischen Offenheit kränkend (Kinder, die das nicht wollen, das findet sie ‚total schade‘). Sie scheint nicht zu hinterfragen, mittels welcher

10 In den Fokusgruppengesprächen wurde Standardsprache und Dialekt verwendet. Aussagen in der Variante des Schweizerdeutschen sind an die Standardsprache angepasst worden.

11 DaZ-Lehrpersonen sind kommunal angestellt, verfügen über ein anerkanntes Lehrdiplom und eine Zusatzqualifikation für Deutsch als Zweitsprache (Bildungsdirektion Kt. Zürich 2024).

Mechanismen und Techniken der Repräsentation Mehrsprachige verstummen oder nicht wagen, ihre Stimme zu erheben. Die DaZ-Lehrerin auf Kindergartenstufe, welche versucht, die Familiensprache ‚herauszulocken‘, belohnt einerseits Mühelosigkeit im Umgang mit der Familiensprache, andererseits ist das Verb ‚verweigern‘ für 4- bis 6-jährige Kinder wenig angemessen und unterstellt einen bewussten Umgang mit den zur Verfügung stehenden Sprachen. Die Zurückhaltung könnte z. B. auf fehlende bzw. negative Erfahrungen bei der Nutzung der Familiensprache im Bildungskontext zurückzuführen sein (Woerfel 2022, S. 17). Oder sie kann als Antwort auf eine defizitorientiert geprägte Sicht auf ‚migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ verstanden werden. Beide Erklärungen verweisen auf den soziologischen Ansatz der ‚sozialen Scham‘ (Brizic 2007; Neckel 2021). Hinter der vordergründig offenen und einladenden Rede („Wie heißt denn das bei dir daheim?“) kann sich eine Ja-Aber-Haltung verstecken. Eine Haltung, die Lernende in binäre Gruppen einteilt und gleichzeitig ihr Anders-Sein durch ‚Othering‘ (vgl. Riegel 2016) betont, und die das Daheim ins Zentrum rückt, kann Scham verursachen. Soziale Scham entsteht „[...] aus dem Geflecht sozialer Beziehungen heraus und dem geringen Maß an Anerkennung, das man durch andere erfährt. [...] Scham ist schließlich von dem Empfinden, gegen eine Norm verstoßen zu haben, nicht zu trennen“ (Neckel 2021, S. 95). Sie greift das Selbstbewusstsein an, sichtbar für andere, zeigt die ureigene Verletzlichkeit. Lehrende tragen in ihrem professionellen Handeln große Verantwortung: Anderen zu ermöglichen, sich zu artikulieren – ihnen ‚Voice‘ zuzutrauen – verlangt nach reflektiertem Umgang mit Ansprache, Anrufung bzw. dem Aufrufen im schulischen Alltag. Letzteres sollte sprachsensibel gestaltet sein, d. h. nicht nur was sagen (fragen) Lehrpersonen ist wichtig, sondern v. a. wie sie das tun, rückt in den Blick. Ist das kommunikative Handeln ‚passend‘ zum milieuspezifisch geprägten Erfahrungsraum der/des An- bzw. Aufgerufenen, wird ein ‚Achtungsverlust‘ (Neckel 2021, S. 103) riskiert? Damit ist auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verwiesen, die für die ‚kulturelle Passung‘ von herkunftsbedingten habituellen Praktiken und dem in der Schule geforderten bzw. vorausgesetzten Habitus (Bourdieu/Passeron 1971; Hild 2019, S. 136–137) grundlegend wäre.

Wie ist die Situation für mehrsprachige Lernende aus der Sicht von Lehrenden? Aus unseren Daten lässt sich ableiten, dass selbst für DaZ-Lehrpersonen Mehrsprachigkeit nicht zur schulischen Normalität gehört. Die ‚migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ ist für sie eine besondere Leistung, ein Muss und keine Selbstverständlichkeit:

„Und ich denke mir halt, das ist auch wichtig für die Kinder, dass sie spüren, ähm, welche Leistung sie erbringen. Daheim eine Sprache, dann Schweizer Deutsch als Umgebungssprache und jetzt bei uns reden sie Deutsch, also es sind im Prinzip drei Sprachen, manchmal auch vier, je nach dem, mit denen sie sich in diesem Alter auseinandersetzen müssen (...).“ (FG-DaZ 21.6.21, Df. 00:32:05)

Sehr engagierte Lehrpersonen neigen dazu, mit ihrem unterstützend gedachten Lehrverhalten dem Lernen der Schüler:innen zu wenig Raum zu lassen. Darauf weist eine andere Stimme hin – es ist so

„[...] ,dass ich den Kindergärtnerinnen manchmal sagen muss, dass sie den Kindern mehr Zeit lassen, um etwas zu erzählen und nicht einfach zagg, reingehen und den Satz für sie fertig machen. Sondern ihnen Zeit lassen, sie einfach sprechen lassen, das kommt im Klassenverband wirklich zu kurz (...)“ (FG-DaZ 21.6.21, Gf. 00:32:52).

Lehrende als Privilegierte können nicht nur ‚Voice‘ geben, sie müssten ebenso sensibel ‚Hearing‘ gewähren – diese soziolinguistischen Zugänge bieten Chancen für die Praxis, deren Verankerung z. B. durch Weiterbildung unterstützt werden könnte.

Milieuspezifisch geprägter Erfahrungsraum beinhaltet kollektive Erfahrungen: „Hearing meint somit nicht nur das Hören von Kompetenz, sondern auch das Wahrnehmen von sozialer Erfahrung“ (Brizic 2022, S. 21). Mit Differenzierungsangeboten, die sich entlang von Sprachkompetenzen bewegen, gehen wirkmächtige Klassifizierungen und Positionierungen einher: So heißt es bspw. „Das ist ein DaZ-Kind“, ein Label, das oft stigmatisierende Wirkung entfaltet. „Wenn die Kinder nicht mehr sagen müssen, ich muss ins DaZ, sondern ich darf ins DaZ, dann wären wir an einem anderen Punkt“ (FG-DaZ 21.6.21, Mf. 01:34:50), visioniert eine der DaZ-Expertinnen – das könnte für HSK-Unterricht ebenso geltend gemacht werden. Dieses als ‚anders‘ herausgestellt werden, diese Verbesonderung, wirft einen langen Schatten auf Bildungsbiografien von Mehrsprachigen, gefährdet ihre Integration. Aufgrund der diskutierten theoretischen Erklärungen und empirischen Hinweise formulieren wir als erstes Zwischenfazit zwei Thesen:

„Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ scheint im sozialen Feld Schule der vielsprachigen Schweiz nicht zur natürlichen Ordnung zu gehören. Was ‚anders‘ ist, wird zu den eigenen Orientierungs- und Handlungsmustern als defizitär gesetzt, als Abweichung von den in der Schule geltenden Normen. Mehrsprachigkeit gehört (noch) nicht zur Doxa (Bourdieu 1993, 1987) des sozialen Feldes Volksschule.

Mehrsprachigen Lernenden werden Anerkennung und Partizipation oft verwehrt. Ignoranz, Weghören oder Aussitzen stehen für äußerst subtile Formen symbolischer Gewalt (Bourdieu 2005b, 2010) und die Verweigerung von Partizipation. Betroffene wiederum reagieren mit Formen des Selbstausschlusses wie Verstummen, Scham und Unsicherheit gegenüber der eigenen Positionierung (Neckel 2021).

Die offiziell viersprachige Schweiz, für die die Maxime ‚ein Land, eine Sprache, eine Nation‘ nicht wirklich passend scheint, bietet einen Nährboden nicht nur für den ‚monolingualen Habitus‘, sondern auch für den ‚monoethnischen Habitus‘, was als Nächstes diskutiert wird.

3 Schule für alle auf Systemebene – subtile Ausgrenzungs- und Abwertungserfahrungen im schulischen Alltag

„Es ist eigentlich immer nur, immer nur MEHR, und mühsam und belastend, Elterngespräche brauchen viel zu viel Zeit und dann die Kosten, es ist eigentlich nur MEHR im negativen Sinn.“ (FG-DaZ 21.6.21, Mf. 1:07:33)

Angesichts der Tatsache, dass im sozialen Feld Schule seit geraumer Zeit Lehrpersonenmangel herrscht, ist es umso erstaunlicher, dass das Potenzial der HSK-Lehrpersonen nicht gesehen bzw. beachtet wird. Diese Lehrpersonen verfügen in der Regel über zertifizierte kulturelle Ressourcen (Ausbildungs- und mehrfache Sprachdiplome), zeigen ausgeprägte Motivation für Lernprozesse und schulische Bildungsformate, möchten mit anderen Akteursgruppen der Volksschule zusammenarbeiten. Unsere Untersuchungsergebnisse (Hild/Scherrer 2020b) verdeutlichen, dass sich im sozialen Feld Volksschule die Konstellationen der Akteure bzw. Akteursgruppen im Feld auch „[...] als Ausdruck eines Kampfes um die Legitimierung bzw. die De-Legitimierung bestimmter Bildungsvorstellungen und Bildungs-, Studien- und Lernstrategien verstehen lassen“ (Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2018, S. 151). Die Normalität einer vor-migrantischen Gesellschaft wird fast zwanghaft aufrechterhalten: „Eine einheitliche (Staats)Sprache wird als unabdingbar, SprachENvielfalt als Konfliktherd konstruiert“ (Fröhlich/Schlickum 2017, S. 296) – auch auf der Ebene der Lehrenden. Hinter dem ‚monolingualen Habitus‘ scheint tatsächlich auch ein ‚monoethnischer Habitus‘ die Hintergrundfolie der Orientierungs- und Handlungsmuster von manchen Lehrenden mitzubestimmen.

Die mangelnde Anerkennung der Professionalität der HSK-Lehrpersonen zeigt sich bspw. in vorgeschobenen Kontrollen: „Manchmal kommen uns Lehrpersonen mitten im Unterricht kontrollieren, holen schnell ein Papier, oder schnell ein Buch, zum Kontrollieren – ist alles in Ordnung, so, du fühlst dich ein bisschen (.) total beobachtet, oder?“ (LW HSK 21.06.19, Df. 00:44:43). Solche ‚überfallartigen‘ Kontrollen deuten auf eine wenig integrative Schulhauskultur hin, verdeutlichen bestehende Herrschaftsverhältnisse. Autochthone Lehrpersonen zeigen, dass sie ihren Anspruch auf ‚ihr Schulzimmer‘ jederzeit geltend machen können und allochthone Lehrpersonen lediglich geduldet sind. Allochthone Mehrsprachige sind gerade auch in Schulen diskriminierenden Praktiken ausgesetzt, wie der Rassismusbericht 2023 festhält (EKR 2024, S. 12).

Auch in unseren Daten zeigen sich diskriminierende Praktiken gegenüber Lehrenden, zumindest zu Beginn ihrer Tätigkeit an einer neuen Schule, wie ein mehrsprachiger Klassenlehrer einer QUIMS Schule berichtet: „[...] in der SCHule ist es ja so ist es sehr SEHR schlimm (.) ich habe ja am Anfang gesagt, so am Anfang war es ganz schlimm und jetzt, (.) „komm doch ans Elterngespräch“ und „hey mega, schön, ist das im Team jetzt so, dass wir dich haben“ und und [...].“ (FG-mixed 8.12.22, Tm. 01:44:31)

Tm. erzählt weiter, dass er Elterngespräche auf Englisch oder auch auf Albanisch macht und manche Lehrpersonen im Team ihn fragen, „[...] geht das denn, Elterngespräche auf Albanisch“ (FG-mixed, Tm. 1:53:03)? Englisch wird nicht in Frage gestellt, Albanisch hingegen lässt aufhorchen – ein Beispiel dafür, wie Sprachen mit Prestige ausgestattet sind und hierarchisiert werden. Noch heute kann er als Lehrender nicht darauf zählen, dass seiner ersten Familiensprache in einem multiprofessionellen Schulteam selbstverständlich Raum (Mitsprache und Gehör) gewährt wird. Abhängig vom Prestige der Sprache droht Abgrenzung, Ottering, eine Verbesonderung oder gar Zensur. Im gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Diskurs um Mehrsprachigkeit geht es meistens „[...] um ‚die‘ Sprache der in Bezug zur Mehrheitsgesellschaft als ‚anders‘ Geltenden“ (Mörge/Schnitzer 2015, S. 8). Autochthone Lehrende scheinen gegenüber allochthonen Mehrsprachigen – Lehrende und Lernende – den ‚monoethnischen Habitus‘ (Wiese 2022) einzufordern, intendiert oder nicht-intendiert, so unsere Lesart. Dazu im Kontrast steht die Tatsache, dass sich die Schweiz mit ihrem Beitritt zum internationalen Übereinkommen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention BRK), das am 15. Mai 2014 in Kraft getreten ist, der Inklusion verpflichtet hat. Damit einher geht die Verantwortung, vulnerable Gruppen – wozu u. E. insbesondere mehrsprachige Schüler:innen gehören – gegen Diskriminierungen zu schützen und ihre Inklusion und Gleichstellung in der Gesellschaft zu fördern.

Inwiefern legitimes Sprechen und anerkennendes Hören Teil einer Schulhauskultur sind, zeigt sich in der Art der Zusammenarbeit aller Professionellen einer Schule, der gegenseitigen Anerkennung von Potenzialen und deren Nachfrage. Zusammenarbeit und Schulhauskultur waren Kernthemen in verschiedenen Gruppengesprächen in unseren Projekten (Hild/Scherrer 2020). Der gewählte Stimulus, der im Fokusgruppengespräch die Schulhauskultur verdeutlichen soll (Bild eines Eisberges: Zwei Drittel davon unter Wasser, ein Drittel sichtbar), ermöglichte es, das Konstrukt ‚Kultur‘ im Hinblick auf versteckte, darunter oder dahinter liegende Aspekte (Logiken und Praktiken) zu thematisieren.

„Jaa, (.) was heißt Schulhauskultur, oder? [...] Es muss zur Haltungsfrage werden, dass ich (.), ich rede jetzt von QUIMS oder, dass ich sprachsensibel unterrichte, dass ich sprachsensibel denke. Aber es is irgendwo nich verankert und es is für mich nich nachhaltig. [...] ich muss bereit sein, mir das anzueignen und das umzusetzen und DAS sehe ich WIRKLICH NOCH nicht.“ (FG-DaZ 21.6.21, Tf. 00:56:36)

Für eine sprachensible Schulhauskultur fehlt eine QUIMS entsprechende Haltung (vgl. Fußnote 7), es fehlt an Wissen und an Bereitschaft zur Aneignung und Umsetzung: „Also (.), wenn ich das HÖRE: Jetzt müssen wir auch noch QUIMS machen, dann is es ne Nebensäule“ (FG-DaZ 21.6.21, Tf. 00:57:40). Das Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogramm QUIMS bildet kein Dach, es wird zur

„Nebensäule“ – was das Bild von Vereinzelung (Projekte, Menschen, Themen) evoziert. Einer anderen DaZ-Lehrerin fällt anhand von Äußerungen der Lehrpersonen auf, dass sie

„[...] schon teilweise auch rassistisch denken, und manchmal auch reden, nicht gegenüber Schülerinnen und Schülern oder Eltern, aber gegenüber, also im TEAM dann, dass irgendwie ähm sichtbar wird oder hörbar wird, irgendwie eben ‚typisch Albaner (.), ähm, dann schauen sie wieder für einen günstigen Flug, ah ja, und dann gehen sie dort wieder in die Ferien‘ (.) oder, ja (..) so Sachen (auflachen) (.).“ (FG-DaZ 21.6.21, Uf. 01:12:15)

Teilweise (d.h. nicht jede:r, das kann auch als loyale Geste gegenüber den Kolleg:innen gelesen werden, für diese Annahme sprechen auch die ‚ähms‘, die häufige Verwendung ‚irgendwie‘ und ‚eigentlich‘ in diesem Abschnitt) prägt rassistisches Denken die Rede über die abwesenden Schüler:innen und deren Eltern. Wenn Lehrpersonen unter sich sind, dann zeigt sich sonst Verdecktes oder Zurückgehaltenes: Es wird deutlich, wie Othering betrieben wird und klassische Stereotypen bedient werden, was sich in der Wortwahl ‚typisch‘ Ausdruck verschafft.

Überreste von kolonialen Artefakten in den Räumen einer Schule fallen Uf. auf: „Und ich finde es noch schwierig, damit umzugehen, weil es ja kleine Sachen sind, die aber eigentlich schon irgendwie, ne Art schon ziemlich grenzüberschreitend sind“ (FG-DaZ 21.6.21, Uf. 01:13:24). Oft gehört es nicht zur Schulhauskultur, sich gegenseitig auf diskriminierende Verhaltensweisen, Artefakte, Sätze oder Sprüche aufmerksam zu machen. Die DaZ-Fokusgruppenrunde ist sich einig – es mangelt an Reflexion(-sbereitschaft), d.h. auch an Reflexion des eigenen Tuns und der Diversität im Team: „Wie gehe ich nun mit der Diversität der anderen um? Und (.) das ist immer, was mir (.) vielleicht bei einigen meiner Kolleg:innen hier [im eigenen Team], die ich ganz doll mag, aber (.) es fehlt mir diese Selbstreflexion“ (FG-DaZ 21.6.21, Uf. 01:11:42). Die einen Kolleg:innen seien sehr vorsichtig, die anderen eher gedankenlos. Sie würden nicht merken, was sie eigentlich anrichten mit ihrem Tun. Da gibt es auch „kein Hinterfragen, was das auslöst“ (FG-DaZ 21.6.21, Hf. 01:05:12), bietet eine andere DaZ-Lehrerin als Erklärung an.

Ein weiterer relevanter Aspekt – die Vorsicht, die Zurückhaltung – des diskriminierungskritischen Diskurses wird ins Spiel gebracht: Was darf (denn heute noch) gesagt werden? Es besteht offensichtlich Wissen darüber, wie geredet werden sollte, was an wen adressiert werden darf, was Sprachsensibilität allgemein bedeutet. El-Maawi/Owzar/Bur (2022) sprechen von einer ‚Strategie des sich Ausschweigens‘ (El-Maawi/Owzar/Bur 2022, S. 114), die bis heute präsent sei. Auch die Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe übt Zwang auf das Sag- und Denkbare aus: „[...] bestimmte Fragen stellt man nicht, kann man nicht stellen“ (Bourdieu 1992, S. 27). Somit handelt es sich auch um einen Loyalitätskonflikt

gegenüber den eigenen Berufskolleg:innen oder dem Berufsstand, was professionellem Handeln diametral gegenübersteht, das berufliche Ethos von Lehrenden verletzt. Diversitäts- und SprachENSensibilität, Reflexion des eigenen Tuns, aber auch Gleichwertigkeit – eine Voraussetzung für multiprofessionelle Teams – scheinen nicht gegeben.

Fehlende Zusammenarbeit im Dienste der Lernenden, Segregations- und Ausschlussprozesse beziehungsweise Integrations- und Passungsproblematiken sind nicht nur struktureller Art, sie scheinen ebenso Bestandteile der alltäglichen Interaktionen in den Schulhäusern zu sein. DaZ-Lehrpersonen sind als Teil der Regelstrukturen in einer besonderen Lage: Ihre Einblicke in den schulischen Alltag sind nicht nur vielfältig, sie sehen und erleben auch sehr nahe, wie sich Alltagsrassismus, Ethnozentrismus und ‚Linguizismus‘ (Füllekruss/Rühlmann 2023) im alltäglichen Handeln von Lehrpersonen Ausdruck verschaffen kann.

Resümierend formulieren wir eine dritte These: *Schulhauskulturen sind vulnerable soziale Konstrukte, durchzogen von subtilen DiskriminierungEN*. Diese äußern sich in ignorantem Verhalten, Gedankenlosigkeit und Verbesonderungen, die in Abwertung, Herabsetzung und Ausgrenzung kippen können.

4 Conclusio und Ausblick

Mehrsprachige im sozialen Feld Volksschule müssen um Anerkennung und Teilhabe kämpfen, selten wird ihnen ‚Voice‘ und ‚Hearing‘ (Brizić 2022) gewährt. Unhinterfragte Orientierungs- und Handlungsmuster befördern soziale Ungleichheiten, halten den Reproduktionsmechanismus zu Gunsten der Autochthonen im Gange. Mit Blick auf die Beantwortung der zwei Fragestellungen zeigen sich eher Persistenz und wenig Anzeichen für wissenschaftlich begründbaren Wandel. Die von uns Befragten lassen eine Doxa (Bourdieu 2005b) aufscheinen, die stark geprägt ist von einem ‚monolingualen Habitus‘ und einem subtil wirkenden ‚monoethnischen Habitus‘: ‚Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ scheint nicht Teil der Schule in der vielsprachigen Schweiz zu sein. Das gelebte schulische Verständnis, das Mehrsprachigen Anerkennung und Partizipation verwehrt, ist in einer zunehmend mehrsprachigen Gesellschaft nicht nur rückständig, es begrenzt das Potenzial der Heranwachsenden. Was in einer globalisierten Welt – in der Mehrsprachigkeit als Normalfall und nicht als Sonderfall gilt – paradox anmutet.

Es reicht nicht aus, „[...] jenen das Wort zu geben, die ansonsten sprachlos bleiben“ (Bourdieu 2005a, S. 14). Vielmehr gilt es zu hinterfragen, aufgrund welcher sozialen Phänomene (z.B. Linguizismus, vgl. Füllekruss/Rühlmann, 2023) und mittels welcher Mechanismen und Techniken der Repräsentation (z.B. Bourdieu 2005a) Mehrsprachige verstummen, ‚ihre Muttersprache zu Hause lassen‘ (FG-DaZ 21.6.21, Hf. 00:29:32) oder erst gar nicht gehört werden

(Brizić 2022). Normalisierungsstrategien von Lehrenden führen vor Augen, dass das Sprechen über Mehrsprachige und ihre sprachlichen Kompetenzen viele diskriminierende Facetten birgt. Durch all diese Verkettungen erhalten essentialistische Deutungsmuster wie ‚typisch DaZ-Kind‘ oder ‚typisch HSK-Lehrer:in‘ ihre weitreichende Wirkmächtigkeit. Für mehrsprachige Kinder sind die unterschiedlichen lebensweltlichen Sprachkompetenzen schlicht nicht bildungsrelevant und HSK-Lehrpersonen steht ihre andersartige Lern- und Lehrexpertise im Weg. Die unhinterfragte Weltsicht (Doxa) mit ihren Teilungsprinzipien wird durch den ‚monolingualen Habitus‘ und den subtil wirkenden ‚monoethnischen Habitus‘ stetig legitimiert und bekräftigt. So bleiben diskriminierende Orientierungs- und Denkmuster – von Ignoranz bis Verbesonderungen – Teil von alltäglichen Handlungsweisen, prägen Schulhauskulturen.

Die Wirkmacht der symbolischen Gewalt (Bourdieu 2005a, 2010) wird deutlich – vielfältige Ressourcen der HSK-Lehrpersonen liegen zu großen Teilen ‚brach‘ und DaZ-Lehrpersonen ringen um Gleichwertigkeit im System Volksschule. Schulhauskultur – stellen wir fest – ist eine vulnerable Angelegenheit und kein bewusst gestalteter kommunikativer, kooperativer und kritisch hinterfragender Lern-Prozess. So verwundert es nicht, dass im schulischen Feld Mehrsprachige und Mehrsprachigkeit überwiegend ignoriert und kaum im schulischen Alltag einbezogen sind – es wird die Normalität einer vor-migrantischen Gesellschaft aufrechterhalten. „Jaa. [...] Ich hör an einer QUIMS-Schule ganz oft die Sprüche ‚Die Kinder sollen jetzt erst mal Deutsch lernen, oder?‘“ (FG-DaZ 21.6.21, Uf. 00:37:30).

Der tief ins Bewusstsein, in die Doxa eingeschriebene Gedanke des Nationalstaates, einer dominanten Nationalsprache (CH territorial determiniert) definiert den gedanklichen Möglichkeitsraum und verweist auf Grenzen des Denkbaren (Bourdieu 1987). Das tief in das schulische Feld verankerte Selbstverständnis eines monolingualen und monoethnischen Habitus (Karabulut 2020; Gogolin 2008; Wiese 2022) machen Lehrende der Organisation Schule offensichtlich zu Gefangenen eines Systems, eines Zwangs zur Aufrechterhaltung von überholten Denk-Orientierungs- und Handlungsweisen, was notwendigen Wandel verhindert. Partizipation von mehrsprachigen Lernenden und Lehrenden findet nicht statt, auch wenn dies entlastend sein könnte: Dies ist (noch) nicht vorstellbar.

Ja, Lehrende sind herausgefordert mit Mehrsprachigen, dem Pflegen einer vielstimmigen Schulhauskultur, in der ‚Voice‘ und ‚Hearing‘ genauso selbstverständlich sind wie das Reden ‚mit‘ Menschen und nicht ‚über‘ sie. Inspirierend für die Professionalisierung scheint uns das Konzept ‚Story telling‘, bzw. der Anspruch, das ‚Hören zu professionalisieren‘ (Brizić 2022, S. 293) zu sein, dies um Verkennungen und Zuschreibungen (Klassifizierungen) in Lehre und Praxisforschung zu vermeiden. Aufmerksames Zuhören und die Performance anderer/ andersartiger Stimmen zuzulassen, unterstützt Prozesse des ‚Verstehens‘ (Bourdieu 2010).

Literatur

- Bildungsdirektion Kt. Zürich (2024): www.zh.ch/de/bildungsdirektion/volksschulamt.html (Abfrage: 11.10.2024).
- Bista (2022): pub.bista.zh.ch/media/1202/die_schulen_im_kanton_zuerich_2021_2022.pdf (Abfrage: 26.11.2023).
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005a): *Was heisst Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (2005b): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2010): *Verstehen*. In: Ders. et al. (Hrsg.): *Das Elend der Welt*. Gekürzte Studienausgabe. 2. Auflage. Konstanz: UVK, S. 393–426.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (2006): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Brizić, Katharina (2022): *Der Klang der Ungleichheit: Biografie, Bildung und Zusammenhalt in der vielsprachigen Gesellschaft*. Münster, New York: Waxmann.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2021): *Sprachenlandschaft in der Schweiz: 3 Sprachen in der Familie*. www.bfs.admin.ch/asset/de/15384140 (Abfrage: 17.10.2024).
- Busch, Brigitta (2015): *Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens*. In: Mörgen, Rebecca/Schnitzer, Anna (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und (UN-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 49–66.
- Dirim, İnci/Khakpour, Natascha (2018): *Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule*. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 201–225.
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR)/humanrights.ch (2024): *Rassismussvorfälle aus der Beratungsarbeit 2023*. Bern: EKR.
- El-Maawi, Rahel/ Owzar, Mani/Bur, Tilo (2022): *No to Racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. Bern: hep.
- Erzinger, Andrea B./Pham, Gian/Prosperi, Oliver/Salvisberg, Miriam (Hrsg.) (2023): *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. Bern: Universität Bern.
- Fröhlich, Steffen/Schlickum, Christine (2017): *Sichten auf SpracheN*. In: Burger, Timo/Miceli, Nicole (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 291–304.
- Furter, Reto (2022): *Mehrsprachigkeit – Gabe und Aufgabe*. EDK Blog: www.edk.ch/de/die-edk/blog/220518 (Abfrage: 22.06.2024).
- Füllekruss, David/Rühlmann, Liesa (2023): *Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik). Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen*. In: *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik* (2) 2023, S. 34–57.
- Gogolin, Ingrid (2008, 2. unveränderte Neuauflage): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner (2008): *Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität*. In: Helsper, Werner/Susann Busse/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–145.
- Hild, Petra (2019): *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium. Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hild, Petra/Scherrer, Regina (2020a): *Professionalisierung – gemeinsam und nachhaltig. Schlussbericht zuhanden des Bundesamtes für Kultur (BAK)*.

- Hild, Petra/Scherrer, Regina (2020b): Marginalisierung engagierter und kompetenter Lehrer*innen. In: *vpod bildungspolitik* 219, S. 25–29.
- Karabulut, Aylin (Hrsg.) (2020): Diskriminierung, Rassismus und Bildungsungleichheiten – Theoretische Perspektiven, Verhältnissetzungen und Intersektionen. In: *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen: Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–48.
- Koller, Andreas (2009): *Doxa (doxa)*. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hrsg.): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 79–80.
- König, Alexandra/Berli, Oliver (2012): Das Paradox der Doxa. Macht und Herrschaft als Leitmotiv der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Imbusch, Peter (Hrsg.): *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–333.
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul/Hoffarth, Britta (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph: *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2. Auflage, S. 239–258.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2006): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann.
- Moldenhauer, Anna/Schmidt, Melanie/Kuhlmann, Nele (2024): Editorial: Ringen um Anerkennung. Ambivalenzen im Sprechen über Diskriminierung in pädagogischen Kontexten. In: *Schwerpunktheft der ZSE*, 44. Jg. 2024, H. 2, S. 111–116.
- Mörten, Rebecca/Schnitzer, Anna (2015): Mehr-Sprachigkeit und (Un)Gesagtes. Einleitende Skizierungen. In: Mörten, Rebecca/Schnitzer, Anna (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–26.
- Neckel, Sigward (2021): Scham und Schamsituationen aus soziologischer Sicht. In: *Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen*, 19. Jg. (2021) Heft 1, S. 94–108.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: Transcript.
- Rieger-Ladich, Markus (2011): Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 141–159.
- SKBF (2023): *Bildungsbericht Schweiz 2023* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/ (Abfrage: 14.07.2024).
- Teiwes-Kügler, Christel/Lange-Vester Andrea (2018). Das Konzept der Habitus-Hermeneutik in der typenbildenden Milieuforschung. In Müller, Stella/Zimmermann, Jens (Hrsg.): *Milieu – Revisited*, Wiesbaden: Springer VS, S. 113–155.
- Wiese, Heike (2011): Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen von ‚gebrochenem Deutsch‘ bis zur ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Ozil, Seyda/Hofmann, Michael/Dayioğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*. Göttingen: V&R unipress, S. 73–84.
- Wiese, Heike (2022): Mehrsprachigkeit: „Doppelte Halbsprachigkeit gibt es nicht“ deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/sprachforscherin-heike-wiese-doppelte-halbsprachigkeit-gibt-es-nicht/ (Abfrage: 02.08.2024).
- Woerfel, Till (2022): *Mehrsprachigkeit in Kita und Schule*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.