

Sprach- und Literaturwissenschaft

Jens Loescher

Für alle Sprachen «am Platz»

Territoriale und versteckte Vielsprachigkeit in den Kantonen Graubünden und Freiburg

Einleitung

Der Artikel nimmt zwei schweizerische «Sprachlandschaften» in den Blick: Graubünden und die Stadt Freiburg. In beiden Fällen rücken Mehr-/Vielsprachige in den Fokus, die die territoriale und kulturelle Sprachstandswahrung produktiv unterlaufen. Mehrsprachige in Graubünden stärken die Minderheitensprachen Romanisch und Italienisch, setzen damit aber gleichzeitig das Thema Bestandsrechte für alle Sprachen «am Platz» auf die Tagesordnung. In der Stadt Fribourg brechen sie den zementierten Sprachfrieden einer «doppelten Einsprachigkeit» auf. Das Empowerment von Mehr-/Vielsprachigen ist schulisches Desiderat. Dementsprechend werden einige Didaktiken der Mehrsprachigkeit behandelt sowie das Potential von Partizipation. Case Studies sind vier Schulen, zwei in Graubünden, zwei in Freiburg; ergänzend wurden zwei Interviews mit HSK-Lehrpersonen Portugiesisch geführt.

I

Als Deutscher fahre ich gern Zug – in der Schweiz zumal. Neulich war ich an einer zweisprachigen Schule in Graubünden und hatte die Aufgabe, portugiesische Schülerinnen und Schüler zu sprechen, die eine romanische Sprachvarietät als zweite Muttersprache gelernt haben. Und die gibt es – in der Surselva, im Engadin – in beeindruckendem Mass. Was es aber auch gibt, sind komplexe Sprachrepertoires wie diese:

1. Elternseits Polnisch und Italienisch. Weitere Sprachen: Deutsch/Mundart und Deutsch/Standard.
2. Elternseits Schwedisch (eigentlich: Finnisch, aber der/die Erziehungsberechtigte spricht Schwedisch mit dem Kind) und Sursilvan. Weitere Sprachen: Deutsch/Mundart, Deutsch/Standard, Englisch, Italienisch.
3. Elternseits Deutsch/Standard und Englisch. Weitere Sprachen: Sursilvan, Deutsch/Mundart.
4. Elternseits Deutsch/Standard und Deutsch/Mundart. Weitere Sprachen: Sursilvan, Englisch.



Illustration Jon Bischoff

Insbesondere ist mir aufgefallen, dass diese, nennen wir sie: mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler überwiegend fließend und freiwillig miteinander Romanisch sprechen, während dies eine kleinere deutschsprachige Fraktion nicht tut. Die Sprachstandswahrung des Romanischen, seit 1999 in der Verfassung festgeschrieben (siehe SpG 2006 sowie Sprachengesetz Graubünden 2007), wird also nicht nur von portugiesischen Jugendlichen geschultert, die bilingual aufgewachsen sind, sondern auch von Bilingualen, die Romanisch eben zusätzlich in ihr Sprachenrepertoire aufnehmen. Und sie lernen/erwerben diese Dritt- oder Viertsprache oftmals auf annähernd muttersprachlichem Niveau. Die Lia Rumantscha hat das Potential dieser «post-native»-Speakers erkannt und kämpft deshalb in den Talschaften um jede Schule, die der Germanisierung zum Opfer zu fallen droht.

Gegen dieses Territorialitätsprinzip, das im Sprachengesetz Graubünden (2007) und in der Verfassung des Kantons Fribourg (2005, Art. 6) festgeschrieben ist, regt sich Widerstand. Neben Bernhard Altermatt plädiert der ehemalige Präsident der Lia Rumantscha, Romedi Arquint, dafür, das Territorialitätsprinzip abzuschaffen und stattdessen allen Sprachen «am Platz» die gleichen politischen Rechte zuzugestehen. Ausdrücklich bezieht Arquint Heritage Languages in diese Sprachen «am Platz» ein.¹ An der Sekundarschule in der Surselva entspann sich eine Diskussion; eine mehrsprachige Schülerin fragte den Schulleiter, warum sie Romanisch habe lernen müssen. Der Schulleiter antwortete, im Kanton Fribourg müsse man in manchen Gemeinden Französisch lernen, in der Surselva eben Romanisch. Es ist verständlich, dass man im Territorialitätsprinzip ein Instrument der Sprachstandswahrung sieht (gerade gegen die «Germanisierung») – fragwürdig und unproduktiv ist es, bestimmte «gelebte» Territorialsprachen von diesem Bestandsschutz auszunehmen.

Dementsprechend ist die Unterscheidung – und Hierarchisierung – von Schulsprache(n), Nationalsprache(n), Muttersprache(n)/Heritage Languages und Fremdsprachen obsolet. Und war es schon immer: Italienisch wurde in HSK-Kursen (Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur)² angeboten, obwohl das Tessin seit 1803 Bundesmitglied ist. Es gibt mehr Albanisch- und Portugiesisch-Sprechende als solche der beiden kleineren Nationalsprachen.³ Und die deutschschweizerische Diglossie lässt sich (meiner Meinung nach) nicht vom Thema legitime/illegitime Mehrsprachigkeit⁴ trennen. In Kürze: Die Mundart schafft im Klassenzimmer einen «zweiten Raum», eine konstante Ge-

genrede gegen die Schulsprache Standarddeutsch. Oder wissenschaftlicher ausgedrückt: Die Erstsprache zu inhibieren (oder eben nicht), verändert die kognitive Situation im Klassenzimmer. Bereits die Diglossie hebt den politischen, offiziellen Sprachfrieden an der Schule aus.

Mehrsprachigkeit ist also hierzulande alles andere als eine Schimäre. Und für einen Moment hatte ich, gebannt vom Treiben im bündnerischen Klassenzimmer, den Einfall, die Dinge einfach laufen zu lassen. Seit etwa zwanzig Jahren rotiert die Mehrsprachigkeits-Industrie: Monatlich driften Artikel, Sammelbände, Handbücher zu CLIL (Content an Language Integrated Learning)⁵ Immersion, Language Awareness, Intercomprehension, Translanguaging auf den Schreibtisch. Und Jim Cummins' Interdependenzhypothese⁶ hat, gerade in der Schweiz, eine hochwissenschaftliche, methodisch überaus versierte Diskussion entfacht – mit offenem Ausgang.⁷ Soviel kann man sagen: Die Vielzahl der didaktischen Werkzeuge flottiert momentan ohne gesicherte evidenzbasierte Theorie und ohne geeignete Messwerkzeuge. Es kommt vor, dass Interdependenz-KritikerInnen im gleichen Atemzug zustimmend didaktische Konzepte von Cummins anführen.⁸

Hat schon einmal jemand daran gedacht, Partizipation in der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu verankern? Kann es sein, dass ungesteuerte Projektarbeit «besser» ist als das verkopfte und auch etwas nerdige Starren auf Sprachähnlichkeiten, besser als passive Interkomprehension, als beliebig wirkendes, sehr postmodernes Translanguaging? In partizipativen Sequenzen muss Wissen aktiviert werden, sie fordern argumentatives Handeln und Positionieren heraus, sie elizitieren Rollenwechsel, sind hochgradig motivierend, handlungsbasiert, (fast) immer sprachlich, kurz: Sie sind «transferfreudig». Dass Sprachenlernen Handeln ist, wussten schon Dewey und William James, später Jerome Bruner. Und über Michael Halliday und Konrad Ehlich (zwei sehr ungleiche Brüder) kommen bestimmte kognitive Muster alltäglicher Wissenschaftssprache oder eben: Bildungssprache ins Bild (De-/Agentivierung, Dekontextualisierung, rigide Deixis). Diese bildungssprachliche Grammatik funktioniert wie ein kognitiver Wagenheber über die Einzelsprachen hinweg.⁹

Partizipative Projektarbeit, deliberatives Handeln aktiviert bildungssprachliche Grammatik.¹⁰ Denn Handeln «in den Sprachen» wird durch argumentative Muster bestimmt, durch Bluffs, das geschliffene Bonmot, die überraschende Volte, zuweilen die Streitaxt. Komplexe, strategische Interessen befeu-

ern den Diskurs, geben ihm die Richtung. Rollen bestimmen die Redeabsicht und das Kommunikationsziel. Und zweitens: Deliberatives Handeln ist per se auf autonome Akteure und Akteurinnen ausgerichtet, muss also das pädagogische Paradox einer kontrollierten Kontrollaufgabe, eines Empowerments von Halbmündigen angehen.¹¹ Kurz: In partizipativer Projektarbeit wird (bildungs-)sprachlich und autonom gehandelt – und dadurch sprachlich gelernt.

Und im Klassenzimmer in Graubünden – oder in Fribourg – wird eben *mehrsprachlich* gehandelt und gelernt. Schülerinnen und Schüler sind, so treffend Raphael Berthele, keine Linguistinnen und Linguisten. Nichts ist gegen Reflexion und metasprachliche Kompetenzen einzuwenden, aber es ist auch wichtig, mehrsprachigen jungen Menschen zu zeigen, dass ihre Sprachen dazu da sind, sich in sozialen Gruppen zu positionieren, um Kompromisse und Ausgleiche zu ringen und, ja, um sich zuweilen durchzusetzen. Ob man diese Formate Klassenrat nennt oder freie Projektarbeit oder sokratischen Dialog oder ausserschulischen Lernort: Es ist eigentlich egal, solange man den Schülerinnen und Schülern das Feld, die Sprachenwahl und, vor allem, die Reflexion (den ungesteuerten und ungestörten Transfer) überlässt. Gerade weil in der jeweiligen «Sprache des Herzens» verhandelt wird und, andererseits, Bildungssprache – jene kognitive Brücke zwischen den Einzelsprachen – involviert ist, dürfte diese Partizipation nicht in einer babylonischen Chrestomathie¹² enden.

Mir wird als Sprachendidaktiker (und: Lehrperson) zunehmend unwohl, wenn sich Language Awareness von der funktionalen Seite einzelsprachlicher Syntax und Lexik entfernt und sozusagen im Vergleich erstarrt. Im Prinzip geht es hier gar nicht mehr um positive (oder auch einmal: «falsche») Transfers zwischen distinkten mentalen Lexika und Grammatiken, sondern um eine metasprachlich gedachte «innere Mehrsprachigkeit». Offenbar nimmt man an, dass der Erwerb spezifischer «Brückenregister»¹³ oder das Präjudiz der hochsprachlichen Heritage Language¹⁴ eine derartige metasprachliche Kompetenz begünstigen.

Demgegenüber gilt es, das ursprüngliche Ziel einer funktionalen Mehrsprachigkeit (EDK-Empfehlungen 24. Oktober 1991, Gesamtsprachenkonzept vom 13. November 1998, Nationale Strategie zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts vom 25. März 2004) im Blick zu behalten. Und diese liegt in deliberativen, ungesteuerten Handlungskontexten. Der Zürcher Rahmenlehrplan HSK hält zu möglichen Methoden funktionaler

Mehrsprachigkeitsdidaktik fest: «Entdeckendes Lernen, Planarbeit, Projektunterricht, Arbeit in Lernpartnerschaften usw.»¹⁵. Ausdrücklich wird auf das Potential ungesteuerter Unterrichtssequenzen hingewiesen: «Der Unterricht befähigt die Schülerinnen und Schüler dazu, schrittweise selbstständig zu lernen»¹⁶. Im Prinzip funktioniert der spezifisch mehrsprachige Transfer also besser, wenn die Lehrperson phasenweise aus dem Prozess genommen wird und stattdessen die kognitiven und motivierenden Aspekte ungesteuerter Projektarbeit genutzt werden («Museum der Dinge», «Wie klingt mein Dorf?», «Aula»). Für professionelle DidaktikerInnen ist es schwierig, eine derartige «Cognition in the Wild» zu handhaben. Man kann sie nicht (oder kaum) messen, man kann sie nicht (oder kaum) ergebnissichern, man kann sie nicht (oder kaum) prüfen. Dennoch: Schulsprache(n), Heritage Languages, Fremdsprache(n) in offenen Unterrichtsformaten handlungsorientiert in Beziehung zueinander zu setzen: Das ist das Ziel.

Und HSK (Portugiesisch)? Angesichts der hier skizzierten Beobachtungen «in the Wild» scheint es wenig sinnvoll, offizielle und klandestine, legitime und illegitime Mehrsprachigkeit vor einem einzelkulturellen Hintergrund («Heimat») aufzuspannen. Interessanterweise erweitert der HSK-Unterricht das Nebeneinander der Sprachterritorien durch ein imaginäres portugiesisches.¹⁷ Er erfüllt (bis jetzt) seine Brückenfunktion nicht, die er in den «Sprachkantonen» Graubünden und Freiburg hätte, insbesondere durch seine Nähe zur *Romania*. Stattdessen fügt er den «imagined Communities» distinkter Sprachterritorien eine weitere hinzu. Und auch bei einem zweiten Mechanismus mischt er mit: Sowohl auf dem Röstigraben als auch in den romanischen Talschaften fällt auf, dass bedrängende konkurrierende Sprachgemeinschaften in die Ferne gerückt werden. Aus den DeutschschweizerInnen werden, bei Leo Tuor und Arno Camenisch etwa, umstandslos die Deutschen, aus den EinwohnerInnen des Bergell die Italiener. Und das Tessin sowie die Romandie projizieren etwaige Unterlegenheitsgefühle auf eine «Referenzkultur», eine «Schutzmacht» ausserhalb der Schweiz. Statt diese kulturellen Zuschreibungen «von innen» zu thematisieren, fügt der HSK-Unterricht eine weitere hinzu.

Fazit: Nimmt der portugiesische HSK-Unterricht in Graubünden Bezug auf die romanischen Sprachvarietäten, auf die «Musikalität» in der Literatur eines Leo Tuor oder auf die liebevolle, aber auch ironische Vermessung der Bergwelt in den Zeichnungen

Jon Bischoffs oder auf Sabrina Bundis und Michel Decurtins sagenhaftes *Serious Comic*, in dem, *nein, nicht ganz Gallien besetzt ist*, sondern sich ein kleines Dorf tapfer gegen die Besatzer wehrt? Und andererseits: Nimmt der Romanisch-Unterricht Bezug auf die Romania, die unverhofft die Stammesgebiete gegen die Germanisierung immunisiert? Es gibt, gerade in Graubünden, ausgesprochen innovative HSK-Lehrpersonen, die sich nun der Kultur der Aufnahmegesellschaft öffnen müssten. Und umgekehrt könnte der Romanisch-Unterricht eine Referenzkultur entdecken, deren vermeintliches Fehlen die *Causa Romania* in der offiziellen Mehrsprachigkeitsdiskussion bislang schwächte.

II

Bernhard Altermatt hat wiederholt darauf aufmerksam gemacht, dass ein territorial gedachter Sprachfriede den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften gerade verhindern¹⁸ und zu einer «parallelen Einsprachigkeit»¹⁹ führen kann. Frankophone im Kanton Fribourg sehen die «Bilinguasiation»²⁰ als Werkzeug einer schleichenden Germanisierung. Es ist ein Faszinosum, dass das Fach Deutsch auf dem Röstigraben mit einer ethnologischen Distanz unterrichtet wird, als wäre man am Goethe-Institut in Tokio. Es werden exotische Feste heraufbeschworen, Hörbeispiele bajuwarischer SprecherInnen auf CDs abgespielt und, analog zu kantonalen Verordnungen und einschlägigen Bundesgesetzen, Austauschveranstaltungen mit deutschsprachigen Kantonsschulen organisiert. Dabei ist die nächste Muttersprachlerin Hochdeutsch/Schweizerdeutsch ungefähr eine Armlänge entfernt: auf dem Schulhof. Es kommt niemandem in den Sinn, mit frankophonen Schülerinnen und Schülern/SuS das Sensler-Museum in Taversin zu besuchen. Der Röstigraben im Kopf engt das «pädagogische Möglichkeitsdenken» ein.

Angesichts der sprachlichen Realität im städtischen Raum Freiburg kann von territorial geregelter Zweisprachigkeit nicht mehr die Rede sein: In meinen Klassen ist eine Mehrheit mindestens dreisprachig, hat als Heritage Language Portugiesisch, Russisch, Albanisch, Italienisch, Türkisch und andere. De facto ist der Unterricht an weiterführenden Schulen in dieser Gemengelage immersiv: Deutsch/Französisch ist für viele Schülerinnen und Schüler nicht die Muttersprache. Die einzige, die das nicht bemerkt, ist, zugespitzt, die Lehrperson. Umgekehrt agieren manche Bilinguale insofern territorial, als sie in deutsch-

sprachige Abteilungen aufgenommen werden wollen, obwohl Französisch die besser ausgeprägte Sprache ist. Diese versteckten Bilingualen camouflieren aus strategischen Gründen ihre Mehrsprachigkeit. Das Resultat ist eine Klasse mit vermeintlich homogenem Sprachprofil, die dann «in die Territorien» des zweisprachigen Kantons eingepasst werden kann.

Überhaupt ist es an der Zeit, bestimmte Postulate der Bilingualitätsforschung auf die Mehrsprachigkeit, die im Röstigraben oder in der Bündner Talschaft gedeiht, zu transferieren (der Wahlschweizer François Grosjean kann hier Pate stehen). Elen Bialystok und andere sprechen von bestimmten Stärken wie dem Zuteilen kognitiver Ressourcen oder dem Inhibieren von «Störreizen».²¹ Dies scheint naheliegend und bei Mehr-/Vielsprachigen potenziert. Es ist ebenso naheliegend, einen höheren Grad an «Cultural Literacy» bei Vielsprachigen zu vermuten, sowohl «synchron» als auch «diachron».

In den Fächern Deutsch und Französisch L1 sind die KollegInnen längst bei der Weltliteratur angekommen: In Deutsch wird Shakespeare verhandelt, in Französisch polnische und arabische Literatur. Nur in Deutsch/Französisch L2 feiert das Territorialprinzip fröhlich Urständ, ist die Einzelsprache der Souverän. Beiden «Welschen» stehen die Klassen zu Unterrichtsbeginn auf, die Deutschschweizer KollegInnen unterbinden das. Und im Fach Philosophie gibt es zwei komplett verschiedene Didaktiken, in der Romandie historisch orientiert, in der Deutschschweiz systematisch. Es ist anstrengend, aber man schafft es, die naheliegenden Brücken zu übersehen und stattdessen Mobilität in die Ferne zu organisieren – dies erstaunlich analog zum Nebeneinander von portugiesischem HSK-Unterricht und Romanisch-Unterricht in Graubünden respektiv von HSK und «Romandie» auf dem Röstigraben.

Spätestens seitdem viele Romands auf die «Englisch-Initiative» der Zentral- und Ostschweiz damit reagieren,²² dass sie bei Verständnisschwierigkeiten umstandslos zur fünften Nationalsprache wechseln, hat der kulturelle Rahmenkonflikt die schulische Realität sozusagen eingeholt. Erneut spielt das Empowerment von Plurilingualen eine wichtige Rolle in einem inner-schweizerischen Spannungsfeld. Sowohl versteckte Bilinguale als auch Schülerinnen und Schüler mit einer Heritage Language im Hintergrund haben nämlich weniger Berührungspunkte gegenüber dem Deutschen. Für sie ist es eine Sprache unter vielen und nicht Werkzeug einer drohenden Germanisierung. Und das Gleiche gilt für das Französische und die «Romanisierung».

Anders ausgedrückt: Vielsprachige SuS und Lehrpersonen sorgen dafür, dass aus der «Bilinguasiation» ein Bilinguisme wird.

Und dies führt mich zurück zum Anfangspunkt meiner Überlegungen, einer Schulstunde im Bergell, in der ich an einem Frühlingstag sechs Sekundarschülerinnen und -schülern gegenüber sass, mit Arno Camenisch auf dem Tisch. «Per lamur da Diu», ruft die surselvischsprachige Mutter – und im Klassenzimmer hallt es wider auf Italienisch, Französisch und Bregagliotto (eine Schülerin beherrschte auch etwas Puter). Dann folgten die germanischen Sprachen, und es hätte mich nicht überrascht, wenn noch jemand einen arabischen Dialekt beigesteuert hätte. Der Schulrat meinte nach der Sitzung zu mir: «Wissen Sie, ob Sie Deutscher oder Deutschschweizer sind, das spielt hier keine Rolle». Fazit: Gegen die Germanisierung hilft nicht Abschottung, sondern Vielsprachigkeit.

Anmerkungen

- 1 «Sprach- und Kulturnischen im obligatorischen Schulwesen für Angehörige der schweizerischen Minderheitensprachen Romanisch und Italienisch, aber auch für alle anderen Landessprachen und schliesslich auch für Angehörige anderer Sprachen». Zitiert aus Arquint, Ja, ja, das Gesamtsprachenkonzept, S. 39.
- 2 Länder wie Portugal und Albanien bieten HSK-Kurse als ausscherschulisches Angebot in der Schweiz an. Momentan wird diskutiert, die Stellung dieser Kurse und der HSK-Lehrpersonen an den Schulen zu verbessern.
- 3 Siehe konzise Überblicksdarstellungen bei Stotz, Breaching the peace, S. 247–265; Stotz, Language Policy in Switzerland's Educational System, S. 44–47.
- 4 Gonçalves/Zingg, (!)legitimate languages?
- 5 Im Prinzip eine Neufassung des alten Immersionsprinzips (Unterricht einiger/aller Fächer in der Fremdsprache).
- 6 Jim Cummins ging (und geht) davon aus, dass sich (fehlende) Kompetenz in der Muttersprache/Heritage Language auf die Kompetenz in den «nachfolgenden» Sprachen auswirkt (Interdependenz der Sprachkompetenzen). Deshalb werden in der Schweiz HSK-Kurse in den Heritage Languages angeboten, um den Erwerb der Schulsprache und weiterer Sprachen zu fördern.
- 7 Es ist vielleicht kein Zufall, dass sich in einer «Wilensnation der vier Sprachen» die postnationale, «transkulturelle» Mehrsprachigkeitsdidaktik, die ja ihre postmoderne Provenienz klar artikuliert (Kramsch, Byram), nicht durchsetzen kann. Vgl. Berthele/Lambelet, Heritage Language Literacy Development in Migrant Children; Moser/Bayer/Tomasik, Language skill transfer effects; Krompák, Edina, Promoting multilingualism.
- 8 Krompák, Spracherwerb und Erstsprachförderung, S. 31.
- 9 Der Begriff Bildungssprache ist von Ingrid Gogolin und ihren MitarbeiterInnen in die Diskussion gebracht und «nachträglich» mit Hilfe von Halliday funktionaler Linguistik konturiert worden (vgl. zur Vorgeschichte Gogolin, Zweisprachigkeit, S. 263 und die Darstellung von Lange 2020). Halliday und seine SchülerInnen haben sich dezidiert mit academic language im schulischen Kontext beschäftigt (Schleppegrell, Linguistic features, 2004). Weiterhin kann man schulische Bildungssprache als «Vorregister» alltäglicher Wissenschaftssprache im Sinn Konrad Ehlichs verstehen (Gogolin, Zweisprachigkeit, S. 269; Loescher, Last und Lust und Loescher, Wissenschaftssprache Deutsch). Es ist überraschend, dass Gogolin Bildungssprache prinzipiell «versprachlicht» und nicht als kognitiven Wagenheber sieht, der sich je nach Aktivierung/Dominanz einer Sprache realisiert (Loescher, Writing as a cognitive tool?
- 10 Deliberativ: Abwägen, Überlegen, Beratschlagen, Überzeugen, Werben.
- 11 Reichenbach, Diskurse zwischen Ungleichen; Wyss/Loetscher, Class Councils in Switzerland, Hedtke, Bildung zur Partizipation.
- 12 Caspar Decurtins schuf mit der «Rätoromanischen Chrestomathie» (1891-1919) das bedeutendste ältere Quellenwerk zur bündnerromanischen Kultur.
- 13 Cummins' CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), siehe Zürcher Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK), S. 10.
- 14 Ebd. S. 10.
- 15 Ebd. S. 9.
- 16 Ebd. S. 8.
- 17 Oder gar afrikanisches. Die HSK-Lehrperson Mathilda in Chur (Name geändert) führt mit ihren SuS beeindruckende Projekte mit afrikanischem Hintergrund durch (sie hat viele Jahre in Afrika gelebt). Romanisch spielt in ihrem Unterricht (bis jetzt) keine Rolle.
- 18 Altermatt, Der Mythos der «Germanisierung».
- 19 Innauen, Rezension: Altermatt, Späti, S. 7.
- 20 Altermatt, Der Mythos der «Germanisierung», S.119.
- 21 Bialystok, Cognitive Effects of Bilingualism, S.46; Grosjean: Life as a Bilingual, S.13.
- 22 Ich spiele hier auf die sogenannte „Hochdeutsch-offensive“ an Schweizer Schulen in der Folge des Pisa-Schocks an. Englisch wurde in den genannten Kantonen als erste Fremdsprache eingesetzt, während die Passepartout-Kantone an Französisch festhielten.

Literatur

- Altermatt, Bernhard, Der Mythos der «Germanisierung». Ein vielschichtiger Diskurs und seine Auswirkungen im westschweizerischen Grenzgebiet, in: *Traverse, Zeitschrift für Geschichte*, Nr. 11/3, 2004, S. 113–128.
- Arquint, Romedi, Ja, ja, das Gesamtsprachenkonzept, in: *Babylonia 2, Gesamtsprachenkonzept. 20 Jahre danach*, 2018.
- Berthele Raphael, Lambelet Amelia (Eds.), *Heritage Language Literacy Development in Migrant Children. Interdependence or dependence? Multilingual Matters*, Bristol 2018.
- Berthele, Raphael, Alle Thesen sind Hypothesen: Transfer, *Babylonia 3*, 2018, S. 63–68.
- Bialystok, Elen, Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change, in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Nr. 10/3, 2007, S. 210–223.
- Cummins, Jim, Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung, in: Swift, James (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, Würzburg 1982, S. 34–43.
- Cummins, Jim, Language Proficiency, Bilinguality, and French Immersion in: *Canadian Journal of Education*, Nr. 8/2, 1983, S. 117–138.
- Cummins, Jim, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon 2000.
- Ehlich, Konrad, Sprachaneignung – Prozesse und Modelle, in: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula, Reich, Hans H. (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, Berlin 2008, S. 9–34.
- Gogolin, Ingrid, Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten, in: Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden 2009, S. 15–22, online: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_15.
- Gogolin, Ingrid, Hansen, Antje, McMonagle, Sarah, Rauch, Dominique (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, Wiesbaden 2020.
- Gonçalves, Maria de Lurdes, Zingg, Irène: (!)legitimate languages? Space(s) for didactic collaboration between Heritage Language Teaching and Compulsory Education in Switzerland, *Congresso Internacional Educação E Migração*, Porto (Portugal), 10. 3. 2022.
- Grosjean, François, *Life as a Bilingual*, Cambridge 2021.
- Halliday, Michael A. K., Martin, J. R. (Eds.), *Writing Science. Literacy and Discursive Power*, Bristol/ London 1993.
- Halliday, Michael A. K., Matthiessen, Christian, *An Introduction to Functional Grammar*, Oxford 2004.
- Hedtke, Reinhold, Bildung zur Partizipation. Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik?, in: Menthe, Jürgen, Höttecke, Dietmar, Zabka, Thomas, Hammann, Marcus, Rothgangel, Martin (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe, Beiträge der fachdidaktischen Forschung*, Münster 2016, S. 9–24.
- Hild, Petra, Scherrer, Regina, HSK-Lehrpersonen heterogen und marginalisiert, Beitrag zum Symposium: Arbeiten mit Bourdieu in heterogenen Bildungskontexten, Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) 2019: «Bildungsprozesse in heterogenen Kontexten», Basel 26.–28. Juni 2019.
- Innauen, Josef, Rezension: Urs Altermatt/Christina Späti: *Die zweisprachige Universität Freiburg. Geschichte, Konzepte und Umsetzung der Zweisprachigkeit 1889–2006*, Freiburg 2009, S. 7.
- Krompák, Edina, Promoting multilingualism through heritage language courses: New perspectives on the transfer effect in: Berthele, Raphael, Lambelet, Amelia (Eds.), *Heritage and school language literacy development in migrant children. Interdependence or independence?*, Bristol 2017, S. 141–160.
- Krompák, Edina, Spracherwerb und Erstsprachförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund, in: *vpad Sonderheft Nr. 188/189, Die Zukunft des Erstsprachunterrichts*, 2014.
- Loescher, Jens (Hrsg.), *Writing as a cognitive tool. Writing research across disciplines*, in: *German as a Foreign Language 2*, 2009, S. 1–6, online: http://www.gfl-journal.de/Issue_2_2009.php, 18. 5. 2022.
- Loescher, Jens, Last und Lust: wissenschaftlich schreiben in der L2. Ein Kursmodell für Doktoranden und Post-Docs, in: *German as a Foreign Language 1*, 2011, S. 102–120, online: <http://www.gfl-journal.de/1-2012/loescher.pdf>, 18. 5. 2022.
- Loescher, Jens, *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Ar-*

- beitsbuch von Gabriele Graefen und Melanie Moll, in: *German as a Foreign Language 1*, 2012, S. 129–133.
- Moser, Urs, Bayer, Nicole, Tomasik, Martin J, Language skill transfer effects: Moving from heritage language to school language in kindergarten, in Berthele, Raphael, Lambelet, Amelia (Eds.), *Heritage and school language literacy development in migrant children: Interdependence or independence?*, Bristol 2017, S. 119–140.
 - Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK), Herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011.
 - Reichenbach, Roland, Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik, in Quesel, Carsten, Oser, Fritz (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*, Zürich, Chur 2006, S. 39–61.
 - Schleppegrell, Mary J, Linguistic features of the language of schooling, in: *Linguistics and Education* 12/4, o. O. 2001, S. 431–459, online: [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0).
 - Stotz, Daniel, Breaching the peace: Struggles around multilingualism in Switzerland, in: *Language Policy* 5, 2006, S. 247–265.
 - Stotz, Daniel, Language Policy in Switzerland's Educational System: Anglo Conspiracy or Self-colonialization?, in: *Babylonia*, Nr.3, 18, 2018, S. 44–47.
 - Wyss, Corinne, Loetscher, Alexander, Class Councils in Switzerland: Citizenship Education in Classroom Communities? *Journal of Social Science Education*, Nr. 11/3, 2012, S. 43–63.