

# Alemannisch und der Deutschunterricht. Schweizerdeutschdebatten in der Schweizer Schule seit 1950

Raphael Berthele (Freiburg i. Ü.)

---

## Abstract

In this contribution, I describe the evolution of the role that Alemannic dialects and Standard High German play in the Swiss German educational context. Drawing on a content analysis of a collection of school-related documents from 1950 to 2014, I describe the change in the roles attributed to dialects and the standard language, respectively. The task of German-language education shifts from the two-fold goal of teaching standard-language literacy and cultivating the “pure” dialect in the 1950s to a clear prioritization of standard language skills both in orality and in literacy towards the end of the twentieth century. I discuss these changes in relation to the backdrop of the media discourse on identity, language, multilingual education, language norms, and other social issues such as migration.

---

## 1 Vorbemerkungen

In diesem Beitrag werden die schulsprachenpolitischen Diskussionen in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Ende der 1940-er Jahre und heute diskutiert. Ich habe mir diese Periode vorgenommen, weil sie durch fundamentale Veränderungen der Sichtweise auf Sprache(n) und Sprachunterricht geprägt ist. Der Blick auf die Mundarten ist immer auch ein Schielen auf die Standardsprache. Der vorliegende Beitrag beschreibt, aus welchen Blickwinkeln Dialekt überhaupt thematisiert wurde, und mit welchen schulischen Lerninhalten oder Lernzielen Dialekt sprechen oder -schreiben in Bezug gesetzt wird. Wo möglich, wird auch auf gesellschaftspolitische Diskurse Bezug genommen, etwa unter Berücksichtigung von zeitlich passenden politischen Geschäften. Übergeordnetes Ziel ist es, einen Beitrag zur Geschichtsschreibung der Deutschdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz zu leisten. Diese Rekonstruktion soll dabei auch Bezüge zu Tendenzen in der Spracherwerbsforschung und zu gesellschaftspolitischen Debatten schaffen.

Mein primär inhaltsanalytisches Vorgehen kann eine umfassendere historiographische oder diskursanalytische Arbeit nicht ersetzen: Dokumente sprechen nicht für sich, sondern sind Manifestationen von Sinngebungsprozessen, die man Diskurse nennen kann (cf. Foucault 1966). Die Aufarbeitung der Inhalte, gerade in institutionellen Texten wie denjenigen, die hier im Zentrum stehen, stellt aber eine wichtige Ressource dar für das Verständnis solcher grösseren Zusammenhänge.

## 1.1 Datenbasis

In diesem Beitrag beschreibe ich zuerst die sprachdidaktischen Vorgaben für Unterrichtspraktiken, die den Deutschunterricht in der öffentlichen Schule im diskutierten Zeitraum prägten. Anschliessend werden die institutionellen Vorgaben sowie die sprachpolitischen Debatten im untersuchten Zeitraum diskutiert. Die verwendeten Textbelege stammen alle aus einer Sammlung von Dokumenten, die mit Mitteln der Dokumentationsstelle des nationalen Kompetenzzentrums Mehrsprachigkeit<sup>1</sup> im Verlauf des Jahres 2016 zusammengetragen wurden.<sup>2</sup> Es handelt sich um Lehrmittel (222 Dokumente), Lehrpläne und graue Literatur (beispielsweise Empfehlungen aus Erziehungsdirektionen, 33 Dokumente) und Presseartikel (213 Dokumente). Zusätzlich wird die wissenschaftliche Literatur berücksichtigt, die sich der Geschichte der Sprachdidaktik im Zusammenhang mit Dialekt und Schulsprachkompetenzen angenommen hat (cf. Helbling 1994; Weber 1984). Auch linguistische Arbeiten zum Deutschunterricht in der deutschen Schweiz werden im Rahmen des Möglichen berücksichtigt.

## 1.2 Kulturelle Modelle von Mundart und Standardsprache

In der untersuchten Periode plädiert niemand radikal dafür, entweder die Dialekte oder den Standard in allen Gebrauchskontexten vorzuschreiben bzw. zu verbieten. Was sich verändert, sind vielmehr der Wert und die Rolle, die den beiden Sprachformen zugeschrieben werden – sowohl bezüglich der Lern- und Erwerbsprozesse als auch bezüglich soziolinguistischer und pragmatischer Zusammenhänge. Diese Rollen ergeben sich aus (impliziten) Vorstellungen von Sprache und sprachlicher Variation, wie sie etwa das romantische und das rationalistische Modell der Sprachstandardisierung beschreiben (cf. Geeraerts 2003): Das rationalistische Modell sieht Sprache als Kommunikationsmittel, das es einer Gruppe oder Nation erlaubt, soziale und regionale Unterschiede zu überwinden und zu einer Einheit zusammenzufinden. Standardisierung ist ein notwendiges Mittel zur Herstellung dieser Gleichheit, und Variation (ob nun dialektal oder auch in Form von Minderheitensprachen) ist potenziell eine Ursache oder zumindest ein Korrelat von Ungleichheit und steht der gesellschaftlichen Emanzipation im Wege. Das romantische Modell ist gleichsam eine Kritik dieser rationalistischen Sprachkonzeption: Hier wird Sprache nicht ausschliesslich als Kommunikationswerkzeug aufgefasst, sondern als identitäres Merkmal von Gruppen oder Ethnien. Variation ist der legitime Ausdruck dieser Identitäten, und Standardisierung und die Durchsetzung von Standardsprachen werden als Bedrohung dieser Identitäten wahrgenommen. Gleichzeitig wird Standardisierung als Mittel der sozialen Exklusion der SprecherInnen der Dialekte oder Minderheitensprachen kritisiert. Diese Modelle schliessen sich gegenseitig nicht aus, sondern ergänzen sich und sind oft simultan am Werk, wenn auch mit unterschiedlichen Gewichtungen.

---

<sup>1</sup> Die thematischen Dossiers können auf der Webseite unter der Adresse des Kompetenzzentrums Mehrsprachigkeit durchsucht werden ([centre-multilingualism.ch](http://centre-multilingualism.ch)).

<sup>2</sup> Ich danke Carina Steiner, Corinne Hunziker, Moritz Sommet und Matthias Schafer für ihre Hilfe beim Zusammentragen des Materials. Isabelle Udry danke ich für ihre Mitarbeit bei der Materialsammlung, aber auch für Kommentare zu diesem Manuskript sowie ganz allgemein für zahlreiche anregende Diskussionen zum Thema dieses Beitrags.

DialektologInnen und VariationslinguistInnen etwa sind, wie viele andere Mitglieder der linguistischen Zunft auch, einem eher romantischen Modell verpflichtet, gemäss der sprachlichen Variation „valorisiert“ wird, und Dialekte als den Standardsprachen gleichwertig und legitim betrachtet werden (cf. hierzu Berthele 2017: 6). Gleichzeitig zeigen die Praktiken der LinguistInnen, dass sie sich des Wertes eines rationalistischen Standard-Codes sehr wohl bewusst sind, publizieren sie doch ihre Erkenntnisse und Postulate nicht auf Romontsch Sursilvan oder in Berner Oberländer Mundart, sondern in einer grossen (europäischen) Standardsprache. Die Spannung zwischen dem rationalistischen und romantischen Blick auf sprachliche Vielfalt ist in der schulsprachenpolitischen Debatte ständig präsent. Die Debatten um den Stellenwert von Dialekt und Standard, um die Rolle, die sie jeweils in der schulischen und gesellschaftlichen Schriftlichkeit und Mündlichkeit zu spielen haben, sind wiederkehrende Neuverhandlungen der romantischen und rationalistischen Anteile in der Deutschschweizer Sprachstatusplanung.

## **2 Didaktischer Umgang mit Dialekt und Standardsprache**

Die Arbeit am Material folgte inhaltsanalytischen Prinzipien, wie sie in Mayring (2000) beschrieben werden. Mit Hilfe einer Software (Huang 2016) wurden im untersuchten Material Stellen identifiziert und codiert, in denen auf das Thema Dialekt eingegangen wird. In einem kreisenden Verfahren wurden diese Stellen mit Codes versehen (z. B. „Kontrastive Übungen“, „Mündlichkeit Priorität Standard,“ etc.). Solche Codes markieren Textstellen im Material, typischerweise eine Übung in einem Schulbuch oder einen Satz/Absatz in einem Lehrerkommentar. Ein Code „kontrastive Beschreibung“ steht dabei etwa für eine Übung oder Textstelle, in der die Mundart kontrastiv zur Standardsprache behandelt wird. Codes stehen also für inhaltliche Elemente und ihre Bezeichnungen sind weitgehend selbsterklärend. Die Codes wurden immer wieder umformuliert, modifiziert, verfeinert, bisweilen zusammengeführt oder auch in Unterkategorien aufgetrennt. Im Laufe der Arbeit kristallisierten sich sechs übergeordnete Code-Kategorien heraus (siehe Abbildung 1).

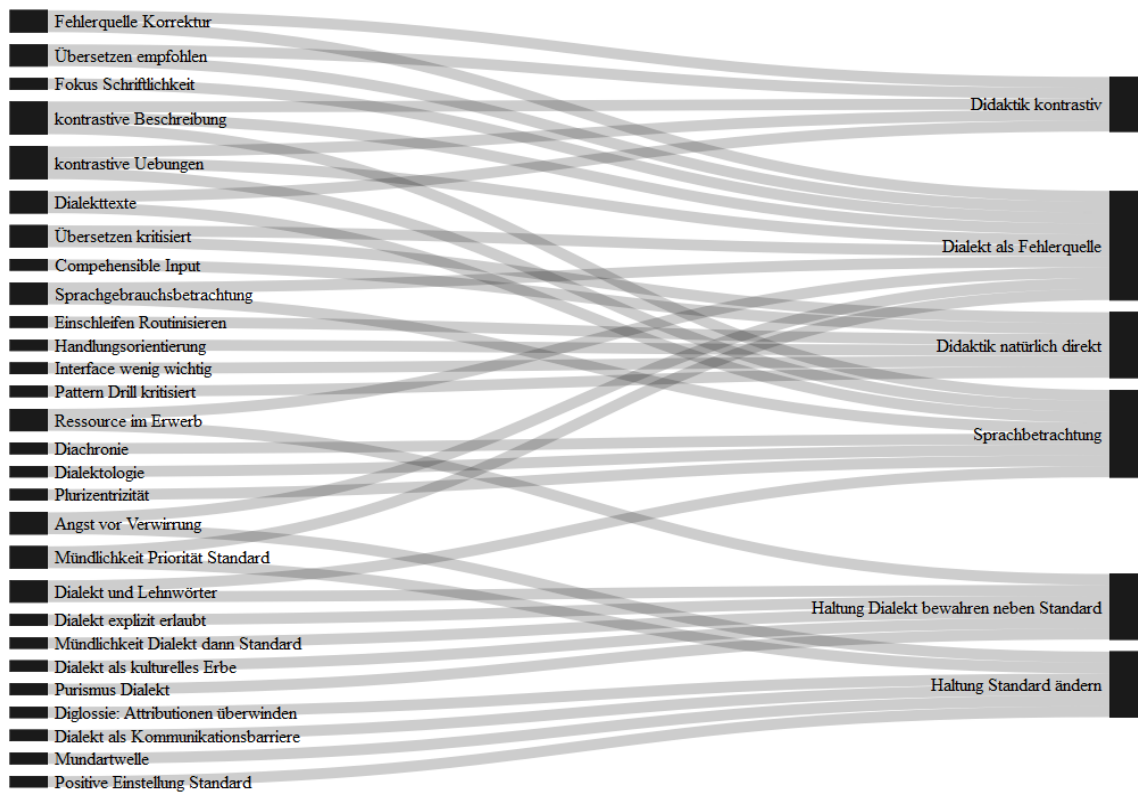


Abbildung 1: Codes (links) und übergeordnete Code-Kategorien (rechts)

Ein Code kann zu verschiedenen dieser Code-Kategorien gezählt werden: So sind kontrastive Übungen zu Dialekt und Standardsprache in der Regel einerseits einer Fehler-Perspektive verpflichtet („Dialekt als Fehlerquelle“), andererseits können sie auch im Sinne einer Ressourcen-Sicht verstanden werden, was der Kategorie „Haltung Dialekt bewahren neben Standard“ entspricht. Mit „Sprachbetrachtung“ sind Übungen und Erläuterungen gemeint, die Dialekt und/oder Hochsprache und ihre Gebräuche metalinguistisch thematisieren. Die Kategorie überlappt naturgegeben mit Kategorien wie „Didaktik kontrastiv“ oder „Dialekt als Fehlerquelle“. Die beiden letzten Kategorien betreffen normative Stellen im Material, wo gezielt auf Haltungen und Einstellungen eingewirkt werden soll – entweder in einer Sowohl-als-auch-Perspektive mit bewahrendem Blick auf den Dialekt bei gleichzeitigem Aufbau literaler Kompetenzen im Standard („Haltung Dialekt bewahren neben Standard“), oder aber im Sinne einer Priorisierung des Standards, oft verbunden mit dessen Etablierung auch als informeller mündlicher Sprache („Haltung Standard ändern“).

Diese übergeordneten Code-Kategorien bilden die Struktur für die nun folgende Diskussion des Materials. Ich erhebe dabei keinen Anspruch auf Objektivität, andere Codierer würden für dasselbe Material mitunter andere Kategorien ansetzen. Die gewählte Methode erlaubte es mir jedoch, die grosse Menge gesichteten Materials so zu verdichten, dass es interpretierbar wird. Ausserdem lassen sich Trends bezüglich der relativen Wichtigkeit bestimmter Blickweisen über den untersuchten Zeitraum hinweg ablesen. Diese Trends werden in den folgenden Abschnitten mit Beispielen illustriert und diskutiert, sie werden graphisch in Abbildung 2 sichtbar.

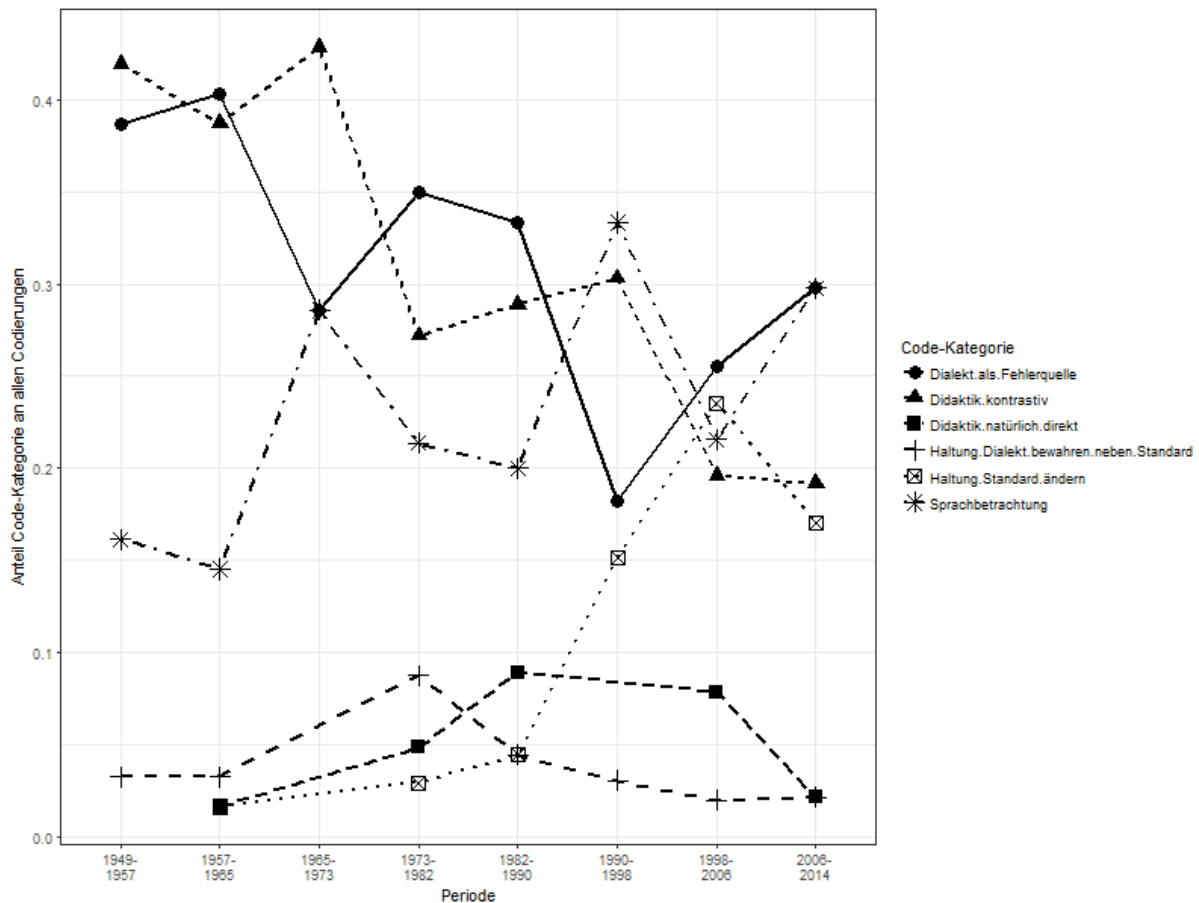


Abbildung 2: Entwicklung der Code-Kategorien im untersuchten Material zwischen 1949 und 2014

Der Wert auf der Ordinate zeigt den Anteil der jeweiligen Kategorie an der Gesamtheit der im fraglichen Zeitraum auftretenden Code-Kategorien. So nimmt beispielsweise die relative Frequenz und damit die Wichtigkeit der Kategorie „Dialekt als Fehlerquelle“ bis 1990 ab, um dann wieder leicht anzusteigen.

## 2.1 „Mundartliches und Burschikoses“ – Dialektpflege und Standardsprachkultur in der Didaktik

In der Periode von Anfang der 50er Jahre bis weit in die 70er Jahre wurden die Dialekte als Fehlerquelle für den Erwerb der Standardsprache angesehen. Ein wiederkehrendes Thema war etwa der Unterschied in den Vergangenheitstempora (Beispiele (1) und (2)).

### (1) Das Bürli im Himmel

Übertrage unter Anwendung des Imperfekts! Die Mundart kennt kein Imperfekt, sondern erzählt im Perfekt.

‘s isch es arms, fromms Bürli gstrobe und chunnt do vor d’Himmelsport. Zur gliche Zit isch au en riche, riche Herr do gsi und het au i Himmel welle. [...]

(Bürgi 1949: 33)

### (2) Die grammatischen Zeiten in der Mundart

Vo Chloten uf Chlosters

Churz vor den Achte simmer z Chloten abgfahre. Es isch grad hell worde. [...]

1 Lies den Bericht. Was würdest du in deiner Mundart anders sagen?

2 Übertrage den Bericht in die Schriftsprache. Du kannst das Perfekt (sind abgefahren) oder das Präteritum (fuhren ab) benutzen. (Glinz 1974: 62)

Beispiel (1) zeigt eine Übersetzungsübung, wie sie seit dem 19. Jahrhundert beliebt waren. Es wird vordringlich vom Dialekt in die Standardsprache übersetzt, in einigen Fällen aber auch in umgekehrter Richtung. Solche Übersetzungsübungen, die im Lehrmittel von Bürgi für „untere Mittelschulen“ ausgesprochen häufig anzutreffen sind, kommen in ganz unterschiedlichen Varianten vor: Mal werden unterschiedliche Ebenen phonologischer oder grammatischer Strukturen angezielt, mal aber auch Eigenheiten der Eigennamen, wie in Beispiel (4), oder Unterschiede im Bereich der Denotate von Bewegungsverben (3).

(3) Verben, die man nicht verwechseln darf [...] (Hauser 1961: 203)

Unterscheidet:

Mundart Schriftsprache

go, laufe gehen

springe laufen

gumpe springen

(4) Die Knaben aus unserer Klasse heissen: Ruedi, Klaus, Gusti, Theo, Röbi, Fred, Toni, Sepp, Köbi, Res, Ferdi, Koni, This und Edi. Und das sind die Rufnamen der Mädchen: Vreni, Gabi, Gret, Ursi, Käthi, Leni, Rägi, Bärbel, Fränzi, Lotti, Trudi, Lisbeth, Moni und Susi. Kennst du die schriftdeutschen Vornamen? (Eichenberger/Angst 1963: 50)

Übersetzungsübungen, deren Ziel es ist, Einflüsse aus dem Dialekt zu vermindern, finden sich bis weit in die 70er Jahre (siehe Beispiel (2)).

Ab den 70er Jahren regt sich Kritik an der verbreiteten Übersetzungspraxis. In einem Sprachbuch für die 5. Klasse wird folgendermassen argumentiert:

(5) Die Verfasser lehnen Übersetzungen aus der Mundart für die Mittelstufe weitgehend ab. Sie übersehen dabei keineswegs die Bedeutung der Mundart und ihre wichtige Rolle beim Spracherwerb, vertreten aber die Ansicht, dass Schüler der Mittelstufe noch nicht fähig sind, aus dem Dialekt zu übersetzen, weil das Gefühl für Bau und Wesensart der beiden Sprachen nicht genügend gefestigt ist. (Angst/Eichenberger 1972: 9)

Schon früher war in der didaktischen Literatur diskutiert worden, ob die Verwendung von Übersetzungsaufgaben von Mundart in den Standard ein geeignetes Format für Sprachprüfungen in der Mittelstufe sei. Nach den 70er Jahren verschwinden denn auch die Übersetzungsübungen weitgehend aus dem von mir gesichteten Material. Einzig in einem Sprachbuch für das 8. Schuljahr (cf. Flückiger/Huwyler 1984: 104) habe ich eine Übersetzungsübung vom Dialekt in die Standardsprache gefunden, auch hier mit dem Fokus auf das reduzierte Repertoire an Vergangenheitstempora im Schweizerdeutschen.

Neben den Übersetzungsaufgaben sind vor allem die ersten Jahrzehnte der Untersuchungsperiode geprägt von kontrastiven Aktivitäten, in denen die Mundarten und die Standardsprache einander gegenübergestellt werden. Diese kontrastive Didaktik reicht weit bis ins 19. Jahrhundert zurück, und sie ist in der Schweiz auch nicht auf den alemannischen Raum beschränkt, sondern wurde auch beim (standardfranzösischen) Lese- und Schreibunterricht von MuttersprachlerInnen des Frankoprovenzalischen angewandt (cf. Girard 1821).

Kontrastive Übungen fallen, vor allem zu Beginn der hier diskutierten Periode, mit einem defizit-orientierten Blick auf Dialekt zusammen: der Dialekt als Fehlerquelle. Über den beobachteten Zeitraum hinweg nimmt allerdings der Stellenwert solcher kontrastiver Übungen ab. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Dialekt nicht mehr als Fehlerquelle betrachtet wurde: Die Didaktik wandte sich einfach von dieser explizit die Sprachen fokussierenden Methode zunehmend ab. Der Fokus verlagert sich allmählich weg vom Dialekt als Quelle für Verstöße gegen die formale Korrektheit hin zum Dialekt als Hindernis, ungezwungen in der Standardsprache zu kommunizieren (weil er für mangelnde Flüssigkeit oder Aussprachefehler verantwortlich gemacht wird, siehe hierzu (17) und (18) unten).

Die linguistischen Merkmale, die in den kontrastiven Übungen fokussiert werden, decken ein weites Spektrum ab: Sie reichen von Vokalqualitäten und -quantitäten über lexikalische Unterschiede (ein Dauerbrenner sind etwa die Unterschiede im Geschlecht wie in Beispiel (6), die bereits oben angesprochenen Tempora, bis hin zu grammatischen Unterschieden, etwa den Relativpronomina (7), oder stilistischen Fragen (8)).

(6) „**En chalte Luft**“ – „**e chalti Luft?**“ **grammatische Geschlechter**

[...] Wie ist es überhaupt mit dem grammatischen Geschlecht in den schweizerdeutschen Mundarten und im Hochdeutschen? Schreibt die folgenden Nomen in mundartlicher und in hochdeutscher Form, geordnet nach den drei grammatischen Geschlechtern: Himmel – Erde – Wasser – Wolke – Luft – Luftzug – Wind – Brise – Bise – Föhn – Sturm – Orkan – Zyklon – Tief – Hoch – Wetter – Temperatur. (Glinz/Glinz 1978: 140)

(7) Wie nennt man den Mann, der die Kamine reinigt? den Verkehr regelt? – Billette knipst?

[...] Wie nennt man die Frau oder das Fräulein... die Fluggäste betreut – für den Direktor Briefe schiebt [...]?

*Antworte so:* Der Mann, der die Kamine reinigt, heisst ... (Eichenberger/Angst 1962: 24)

(8) Die folgenden Sätze enthalten **Mundartliches** und **Burschikoses**.

Verbessert!

Er fiel den langen Weg zu Boden. Oben an uns wohnt ein älterer Mann. [...]

(Hauser 1962: 85, Hervorhebungen im Original)

## 2.2 Verständlicher Input: Ambivalente Bezüge zur Fremdsprachenforschung

Der Stellenwert von kontrastiven Übungen nimmt im Verlauf des untersuchten Zeitraums ab, sie verschwanden aber nie ganz aus dem Material. Komplementär dazu finden sich ungefähr ab den 1980er Jahren vermehrt Hinweise auf eine neue Konzeption des Deutschunterrichts in der Deutschschweiz. Explizit und für die Praxis bis heute wegweisend, formulierten Sieber und Sitta in ihrer Arbeit von 1986 diese neue Konzeption:

(9) Deutsch – daran halten wir fest – ist keine Fremdsprache in der Deutschschweiz. Trotzdem können wir aus dem fremdsprachdidaktischen Ansatz des „Natural Approach“ Orientierungslinien für die Didaktik des Deutschunterrichts in der Deutschschweiz ableiten. (Sieber/Sitta 1988: 119)

Inspiriert von Entwicklungen in der Fremdsprachenforschung (dem sogenannten „natural approach“; cf. Krashen/Terrell 1983) wird im Sprachunterricht vermehrt auf natürliche Kommunikation gesetzt, auf für den Lerner verständlichen und sinnvollen Input, der in

möglichst natürlichen Situationen dargeboten werden sollte. Als natürliches Sprachenlernen wird das implizite, beiläufige Lernen in solchen Situationen angesehen:

- (10) Hören und Verstehen: Der Schüler muss immer wieder Gelegenheit haben, eine korrekte, leicht fassliche und stufengemässe Hochsprache zu hören (verstehen!) und aufzunehmen. (Boxler/Eichenberger 1979: 7)

Dem expliziten Vermitteln von sprachlichem Wissen, wie es eben in den kontrastiven Übungen und Übersetzungsaktivitäten zuvor praktiziert worden war, wurde also zusehends weniger Raum gegeben. Entsprechend wurde davon abgeraten, „rein formales, an keinen Inhalt gebundenes Ueben (Konjugieren, Deklinieren)“ im Unterricht durchzuführen (Boxler/Eichenberger 1979: 8). Vielmehr sollten die sprachlichen Abweichungen zwischen Mundart und Standardsprache im Rahmen von „motivierten“ Sprechansätzen „eingeschliffen“ werden.

Für unseren Zusammenhang interessant ist hier, dass mit grosser Konsequenz und langfristiger Wirkung ein Ansatz aus der Zweitspracherwerbsforschung für den Standardspracherwerb herangezogen wurde. Vielen AutorInnen aus der germanistischen Tradition ist es dabei offensichtlich wichtig, wie im oben wiedergegebenen Zitat (9) sogleich klar zu stellen, dass die Standardsprache keine Fremdsprache sei. Begriffe wie „erweiterter Erstspracherwerb“ (Häcki Buhofer/Burger 1998: 137) werden geprägt, die es erlauben, die Theorieangebote aus der Zweitspracherwerbsforschung zu verwenden, ohne die Standardsprache als Zweit- oder Fremdsprache zu kategorisieren. Die von vielen SchweizerInnen empfundene „affektive Fremdheit“ der Standardsprache wurde als Problem betrachtet, dem mit sprachpädagogischen Mitteln zu begegnen sei.

Die Betonung der natürlichen Kommunikationssituationen als Motor des Spracherwerbs blieb in der Folge ein zentrales Merkmal der Lehrmittel und Lehrerhandreichungen:

- (11) Sprachliches Lernen vollzieht sich also in Handlungszusammenhängen, die nicht primär durch sprachliche Ziele definiert sind. Damit die nichtsprachlichen Handlungsziele erreicht werden können, braucht man aber Sprache. Sprachliches Lernen findet dabei gleichsam implizit statt, und zwar auf allen Ebenen sprachlicher Fähigkeiten (Sprachrealisierung, Grammatik, Semantik, Pragmatik). (Good 2001: 24)

Hier ergibt sich eine gewisse Konvergenz zu fremdsprachendidaktischen Ansätzen, die in derselben Periode ebenfalls die Handlungsorientierung in den Vordergrund rückten.

### **2.3 Sonstige (nicht-kontrastive) Sprachbetrachtung**

Als Konsequenz der Spracherwerbtheorie, die der Didaktik ab den späten 70er Jahren Pate gestanden hatte, trat der Anteil von explizit sowohl Mundart als auch die Standardsprache fokussierenden kontrastiven Übungen immer mehr in den Hintergrund. Die Dialekte verschwanden jedoch nicht völlig aus den Lehrmaterialien. Es gab über den gesamten beobachteten Zeitraum hinweg sprachbetrachtende Elemente, unabhängig von der jeweiligen didaktischen Mode. So wurde oft sprachhistorisches sowie dialektologisches Wissen vermittelt, etwa Unterschiede zwischen Oberdeutsch und Niederdeutsch (cf. Bürgi 1949: 170) oder gar eine komprimierte Einführung in die alemannische Dialektologie (cf. Schwarz 1976: 328).



In vielen Lehrmitteln wurde, insbesondere ab den späten 70er Jahren, die Rollenverteilung zwischen Dialekt und Standard thematisiert. Die Thematisierung des Nebeneinanders, selbst bezüglich der Schriftlichkeit, geschah wie in Beispiel (12) recht unverkrampft und mit einer beschreibenden, wenig normativen Grundhaltung.

(12) Was das Schreiben betrifft, so können die Meinungen geteilt sein. Es gibt Leute, die ebenso gern in Mundart wie in Schriftsprache schreiben, und kleine Schüler (im 1. und 2. Schuljahr) schreiben ganz spontan auch in der Mundart. Für viele ist es aber wohl einfacher, in der Schriftsprache zu schreiben, und dafür gibt es objektive Gründe. (Aus dem Lehrerkommentar zu Glinz/Glinz 1978).

In den folgenden Jahren beobachtet man eine neue Normativität im Ton bezüglich der Arbeitsteilung von Dialekt und Standardsprache. So wurde das geschriebene bzw. gesprochene Medium wie in Beispiel (13) bisweilen kategorisch mit Mundart und Hochsprache assoziiert, im Sinne der medialen Diglossie (cf. Kolde 1981).

(13) Wir sprechen Mundart und wir schreiben Hochdeutsch. (Eberhard et al. 2012: 166)

Diese Attribution wird später von einer didaktischen Konzeption abgelöst, die der Standardsprache Priorität auch für die informelle Mündlichkeit einräumt (siehe z. B. Beispiel (19)).

#### **2.4 Liebe deinen Dialekt! Liebe deine Standardsprache!**

Die expliziten normativen Vorgaben bezüglich der Haltungen der (LehrerInnen und) SchülerInnen zu den Dialekten und zur Standardsprache veränderten sich im hier diskutierten Zeitraum beträchtlich. In den frühen Lehrmitteln fanden sich keine expliziten Hinweise auf ein Einstellungsproblem bezüglich der Standardsprache. Die Standardsprache wurde als zielsprachliche Norm des Lese- und Schreibunterrichts einfach gesetzt und akzeptiert, und die Hinführung zur ihr geschah über lange Zeit auch via Dialekttexte (z. B. über Mundartfibeln, aber auch ganz generell mit kontrastiven Übungen, siehe oben). Normative Aussagen zu Haltungen finden sich hier vor allem zum Schweizerdeutschen:

(14) Verlernt eure Mundart nicht!

Gib an oder suche unten die schriftdeutsche Entsprechung zu:

Buschi, Binggis, Spränzel (Räbel), Mueterditti, Dipfi, Dotsch, Kolderi, Rybyse, Suuribel, Fägnäscht, Gäxnase (Hauser 1962: 85)

Interessant ist, dass hier das Wortwissen in der Mundart vorausgesetzt und als bewahrenswert dargestellt wurde, gleichzeitig wurde aber eigentlich das „Schriftdeutsche“ trainiert. Darin zeigt sich vielleicht die doppelte Loyalität, die auch im nächsten Beispiel zum Ausdruck kommt:

(15) Wir alle spüren, dass wir Eigenart und schweizerische Vielfalt nur bewahren können, wenn wir unsere Muttersprache achten. [...] Unser Ziel liegt darum klar vor uns: Wir wollen Mundart und Schriftsprache nebeneinander pflegen. [...] Mit einer sauberen Mundart und einem einwandfreien Schriftdeutsch bewahren wir uns unsere Heimat im weitesten Sinne und halten uns gleichzeitig die Tore zur Welt offen. (Schwarz 1976: 329)

Die identitäre Funktion des Dialektes sowie dessen Pflege in der Schule wurde in den 70er Jahren besonders häufig angesprochen. Besonders in der Deutschen Sprachlehre von Schwarz

(1976) wird die romantische Sicht auf die Mundarten deutlich: Nicht nur stehen sie für die Heimat (siehe Beispiel (15)), sondern sie sind auch die Quelle „frischen Lebens“ für die Standardsprache (Schwarz 1976: 329). Der schulische Beitrag zur Bewahrung der Mundart ging oft einher mit dem Topos des „reinen Dialekts“, wie er auch in Beispiel (15) illustriert wird.<sup>3</sup>

Die gleichzeitige Pflege von Mundart und Schriftsprache ist eine Ambition, die sich durch die gesamte erste Hälfte des Beobachtungszeitraums zog. Auch Sieber und Sitta, bei allen oben angesprochenen Differenzen bezüglich der didaktischen Prioritäten, argumentierten ganz ähnlich:

(16) Die Schule [...] muss primär um den Aufbau und Ausbau einer möglichst umfassenden Kompetenz in gesprochenem Dialekt und in geschriebener Standardsprache bemüht sein. Die planmässige Betreuung der gesprochenen Standardsprache wird demgegenüber einen nachgeordneten Rang erhalten müssen. (Sieber/Sitta 1986: 136).

Die beiden einflussreichen Zürcher Germanisten stellten jedoch zugleich fest, dass die Standardsprache tendenziell mit negativen Konnotationen verbunden ist, was auch mit der typischen Sprachenwahl im schulischen Kontext zu tun hat (die sog. Herz- und Handfächer auf Dialekt vs. die „harten“ schulischen Inhalte im Standard). Die Sicht auf diese Sprachenverteilung änderte sich im Verlaufe der folgenden Jahre deutlich im akademisch-germanistischen Diskurs. Empirische Untersuchungen zu Spracheinstellungen im Verlauf der schulischen Karriere zeigten eine Attribution der gesprochenen Standardsprache mit Noten und Leistung, was gemäss den AutorInnen zu negativen Haltungen führt (cf. hierzu Sieber/Sitta 1986). In der Folge etabliert sich ein didaktischer Diskurs, der darauf abzielt, die Haltung gegenüber dem Standard zu verändern. Beispiele (17) und (18) illustrieren dieses Bestreben, und Abbildung 2 zeigt, dass dieses Element in den Lehrmitteln ab den 90er Jahren deutlich an Stellenwert gewinnt.

(17) Die Schule muss also das gesprochene Hochdeutsch fördern, ohne dabei das Verhältnis zwischen Mundart und Hochdeutsch zu belasten (z. B. durch dauerndes, kurzzeitiges Hin und Her zwischen Mundart und Hochdeutsch oder durch Fixierungen wie Mundart = Ebene des Gemüts, des Privat-Intimen/Hochdeutsch=offizieller, öffentlicher, emotionsarmer Bereich). (Flückiger/Huwyl 1999: 14)

(18) Die Sprache des Unterrichts ist üblicherweise Hochdeutsch (...). Lehrpersonen wechseln im Unterricht häufig zwischen Hochdeutsch und Mundart, oft sogar für einzelne Äusserungen. Schülerinnen und Schüler sind damit einem ständigen Wechselbad ausgesetzt, das nicht nur Fremdsprachige verwirren kann. (Bachmann/Good 2003: 4)

Insgesamt beobachten wir eine Abnahme der Fehlerorientierung über die untersuchte Periode hinweg: Dialekt wurde immer weniger kontrastiv-linguistisch als Fehlerquelle betrachtet, sondern durch seine Dominanz in der Mündlichkeit als Hindernis für eine gute schulische Hochdeutschkultur. Gegen Ende der untersuchten Periode gibt es dann wieder einige Stimmen, die wie in Beispiel (18) gezeigt vor dem Mischen der beiden Sprachen warnen (für eine vertiefte Diskussion dieses Horror *Mixturae* siehe unten). Ausserdem mehren sich um die

---

<sup>3</sup> Zum Topos des reinen Dialektes und wie die Schule ihn kultivieren soll cf. auch Ruoss (im Druck).

Jahrtausendwende im didaktischen und medialen (siehe unten) Diskurs die Stimmen, die im Schulkontext die gesprochene Standardsprache als Umgangssprache etablieren wollen:

- (19) Am Ende der Kindergartenzeit, so die Zielsetzung des Hochdeutsch-Kindergartens, verwenden die Kinder das gesprochene Hochdeutsch ganz selbstverständlich als Umgangs- und Unterrichtssprache [...]. (Bachmann/Sigg 2004: 3)

### **3 Mediale Debatten und institutionelle Vorgaben zum Sprachunterricht**

#### **3.1 Dialekt und Identität: Romantikwellen**

Mundart wird schon von AutorInnen im 19. Jahrhundert wie etwa Otto von Greyerz (cf. hierzu ausführlich Ruoss, im Druck) wie auch von den InitiantInnen der Mundart-Kindergarten-Initiativen zu Beginn des 21. Jahrhunderts als Kulturgut und als Ausdruck von regionaler Identität betrachtet. Wenn also die Schule zur Beherrschung von Mundart beitragen soll, so geschieht dies in der Regel im Sinne des romantischen Modells. Über den gesamten Zeitraum wurde immer wieder der Wille bekundet, den Dialekt neben der Standardsprache zu pflegen. Eine leicht erhöhte Aufmerksamkeit für dieses Thema in den didaktischen Materialien zeigt sich in den 70er Jahren. Dies ist möglicherweise kein Zufall, gelangten doch in dieser Periode nicht weniger als drei Überfremdungsinitiativen (1970, 1974, 1977) zur Abstimmung. Obwohl sie allesamt vom Stimmvolk abgelehnt wurden, wurde im Zusammenhang mit den Vorlagen natürlich viel über eidgenössische Identität diskutiert.

Der Dialekt als Ausdruck von Identität, im Sinne des romantischen Modells, wurde über das gesamte 20. Jahrhundert hinweg immer wieder als gefährdet wahrgenommen. Während in den 1930er und 1940er Jahren die Vereinnahmung von aussen als Gefahr betrachtet wurde, nahm ab den 1970er Jahren die Migration diese Rolle ein. Zwei Arten von Migration wurden dabei als gefährlich wahrgenommen: die Migration innerhalb der deutschen Schweiz sowie die Immigration von aussen. Beide, so wurde argumentiert, führen zur Nivellierung der Dialekte oder zur „Verflachung [...] der Schriftsprache“ (Schwarz 1976: 329):

- (20) [N]ehmen wir darum den Kampf auf, indem wir unsere Eigenart vor allem in unserer Sprache bewahren! (Schwarz 1976: 329).

Im Mediendiskurs zur Mundartpflege wurde der Schule dabei von verschiedener Seite eine entscheidende Rolle bei der Bewahrung der Dialekte zugewiesen:

- (21) Aber ohne die ebenso zuchtvolle wie leidenschaftliche Hingabe der Gebildeten, vor allem natürlich der Lehrer, an diese Aufgabe ist alles verloren. Es dürfte keinen Lehrer mehr geben, der nicht zum mindesten über seinen Dialekt und eventuell den Dialekt des Ortes, wo er lehrt, Bescheid wüßte und ihn so treu behütete, wie er sich andererseits mühte um eine gediegene Hochsprache. Denn nur wenn der Lehrer ein ebenso reinliches wie an geistiger Spannung reiches Sprachleben in sich hat, kann er mit seiner Führung, die Aufklären und Verhüllen weise verbindet, das sprachliche Empfinden des Schülers stützen und verlebendigen. (Brock-Sulzer 1963: 279)

Auch Dialektologen hatten sich schon früher in der öffentlichen Debatte zu Wort gemeldet:

- (22) Am stärksten umstritten ist das Verhältnis zwischen Mundart und Schriftsprache wohl in der Schule. Bemerkenswert ist zum Beispiel immerhin, [...] daß unsere Erstkläßler die

Buchstaben heute aus der Mundart heraus lernen [...]. Die Schule könnte aber für die Mundart gewiß noch mehr leisten. (Trüb 1963: 6)

Der Artikel von Trüb zeigt die Verbindung des für diese Periode typischen doppelten Blicks auf den Dialekt: Einerseits ist der Dialekt die sprachliche Basis, auf der der Erwerb von Schriftlichkeit und Schriftsprache aufbaut, andererseits stellt er ein bewahrenswertes Kulturgut dar.

Auch in der sprachpolitischen Erklärung von 1987, die von der Konferenz der Erziehungsdirektoren mitgetragen wurde (Eidgenössisches Departement des Innern 1989: 427) wurde explizit gefordert, dass „gefährdete lokale Mundarten unverfälscht zu erhalten“ seien. Der vorgeschlagene Weg, nämlich die Reduktion des Dialektgebrauchs, unterscheidet sich von den früher empfohlenen didaktischen Prinzipien (siehe Beispiel (14)). Eine Sprache in einem bestimmten Kontext nicht oder weniger zu brauchen, mag ein Weg sein, sie weniger zu „verfälschen“, es ist aber natürlich eine Form des Ausser-Gebrauch-Geratens, und dieses ist letztlich der Mechanismus, der zu dem führt, was alltagssprachlich „Sprachtod“ genannt wird.

Der Appell an das Erziehungswesen, Dialekt als identitäres Merkmal der (deutschen) Schweiz neben der Standardsprache zu pflegen und zu bewahren, bestimmt den ersten Teil der untersuchten Periode bis ungefähr in die 70er Jahre. Er kommt dann in spezifischer Form wieder auf, gleichsam als Reaktion auf die Hochdeutschoffensive der ersten Jahre des 21. Jahrhunderts. Neu wird jedoch zum romantisch-identitären Argument auch das Element des Dialektes als Integrationsinstrument explizit angesprochen, sowohl von den InitiantInnen der Mundart-Vorstösse als auch in journalistischen Beiträgen in der Tagespresse:

(23) Insbesondere ausländische Eltern würden ausserdem profitieren. „Viele betonen mir gegenüber, wie sehr sie es schätzen, dass ihr Kind im Kindergarten Schweizerdeutsch lernt“, sagt Fleuti. Blick, 2.6.2014

### **3.2 Hochdeutschoffensive und nationale Verständigung**

Den zitierten Positionen zur schulischen Mundartpflege stehen Bestrebungen gegenüber, die Standardsprache mit hoher Priorität zu kultivieren und sie als unmarkierte Sprache des informellen Gesprächs, zumindest in der Schule, zu etablieren. Dabei ist hier noch einmal zu betonen, dass viele AutorInnen der untersuchten Dokumente zugleich Förderung oder Pflege von Dialekt und Standardsprache verlangen. Was sich ändert, ist die pädagogische und kommunikative Rolle, die dem Dialekt zugeschrieben wird.

Die Klage über ungenügende Kompetenzen in der Standardsprache zieht sich wenig überraschend durch den gesamten Beobachtungszeitraum hindurch. Tatsächlicher oder vermuteter zunehmender Dialektgebrauch im schulischen Kontext wurde bereits in einem Bericht der EDK von 1984 als ein Problem herausgegriffen, weil er schlechtere Kompetenzen in der Standardsprache verursache. Empirische Evidenz für zunehmenden Mundartgebrauch oder abnehmende Kompetenzen in der Standardsprache, sowie Evidenz für einen kausalen Zusammenhang zwischen den beiden ist mir nicht bekannt. Dass der soziale Wandel in der Nachkriegszeit in Medien und Schule mit mehr informellem Sprechen einherging, wie dies auch Christen/Schroeter (im Druck) für die Medien zeigen, ist unbestritten. Und dass entsprechend Dialekte in neuen Kontexten verwendet wurden, ist gut nachvollziehbar. Ob

jedoch eine typische Deutschschweizerin über die Jahre tatsächlich immer mehr Mundart verwendete, ist nicht sicher, vor allem nicht angesichts des Bevölkerungsanteils von ImmigrantInnen insgesamt und aus Deutschland im Besonderen.

Die Selbstverständlichkeit, mit der der Dialektgebrauch nun für Kompetenzmängel verantwortlich gemacht wird, ist umso erstaunlicher, als zuvor, wie in diesem Beitrag gezeigt, in der didaktischen Literatur jahrzehntlang die Mundart als Ausgangspunkt für einen guten Standardsprachenerwerb angesehen worden war.

(24) Die Konferenz der Erziehungsdirektoren der deutsch- und mehrsprachigen Kantone stellt fest, dass seit einiger Zeit die Hochsprache im Unterricht der Volks- und Mittelschule vernachlässigt wird, und dass – entgegen den Vorschriften – weitgehend in Mundart unterrichtet wird. (EDK 1984)

Die Diskussion der Revision des Sprachenartikels der schweizerischen Bundesverfassung, der am 10.3.1996 vom Volk angenommen wurde, ist wiederum von der Furcht vor den Auswirkungen der „Dialektwelle“ vor allem bezüglich der inner-eidgenössischen Verständigung geprägt. Diese Diskussion entfaltet in der Folge, vor dem Hintergrund der Abstimmung über den Beitritt zum europäischen Wirtschaftsraum (EWR) von 1992, eine grosse Dynamik. Bei der EWR-Abstimmung tat sich bekanntlich ein Graben vor allem zwischen der europafreundlicheren Westschweiz und der europafeindlicheren Deutschschweiz auf. Die Sorge um das Auseinanderdriften der Landesteile wuchs entsprechend in nationalen Gremien stark an. Während im Bericht „Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz“ (Eidgenössisches Departement des Innern 1989) die Dialekte noch als „positives Phänomen“ und nicht einfach nur als Mittel der Abkapselung gesehen wurden, erhoben sich vermehrt Stimmen, die den als exzessiv betrachteten Dialektgebrauch in der deutschsprachigen Schweiz als Gefahr für die nationale Kohäsion sahen.

Diese Stimmen sind bis heute nicht verstummt, sie gehen oft einher mit einer Kritik am Überhandnehmen des Englischen zuungunsten der Landessprachen. In dieser Hinsicht tut sich seit vielen Jahren besonders der ehemalige Journalist José Ribeaud hervor. Ribeauds Buch (Ribeaud 2010), das in der Presse breit diskutiert wurde, zeichnet sich durch das für sprachenpolitische Debatten typische selektive Zelebrieren von sprachlich-varietaler Diversität aus: Einerseits wird die sprachliche Abkapselung der dialektsprechenden DeutschschweizerInnen moniert, andererseits wird zur Stützung der rätoromanischen Varietäten aufgerufen, denen es jedoch ohne Zweifel am besten ginge, wenn die RätromanInnen den Luxus hätten, sich von ihrer erdrückenden Nachbarsprache Deutsch besser abkapseln zu können.

Es ist sicherlich Vorsicht geboten, wenn versucht wird, auf der Basis von Pressematerial und anderen sprachenpolitischen Dokumenten verallgemeinerbare Aussagen über das Sprachbewusstsein „der SchweizerInnen“ zu machen. Die Durchsicht der Materialsammlung scheint aber nahe zu legen, dass die Selbstverständlichkeit des Dialektes als Sprache der Deutschschweizer insbesondere aus Sicht der nicht-deutschsprachigen nationalen Minderheiten zunehmend zum öffentlich debattierten Problem wird. Aussagen wie im NZZ-Artikel von Beispiel (25) aus dem Jahr 1954, in dem die Situation im Kanton Waadt beschrieben wird, wo viele Berner einwanderten, scheinen heute undenkbar.

- (25) Die Deutschschweizer arbeiten viel, sorgfältig und gut und haben Kapital. Wenn ein Bauernhof zu verkaufen ist, ist der meistbietende Käufer fast immer ein Berner. In gewissen Gegenden ist es denn auch tatsächlich nicht mehr als recht, wenn der Schulunterricht nur schweizerdeutsch gehalten wird. (NZZ vom 3.11.1954, Seite a5)

Zusätzlich befeuert wurde die schulsprachenpolitische Debatte rund um Dialekt und Hochsprache durch die als schlecht beurteilten Resultate im Bereich Leseverstehen in der ersten PISA-Welle 2000. Hier ist zu betonen, dass die Resultate in der Deutschschweiz sich in den meisten PISA-Wellen statistisch nicht von den Nachbarländern Deutschland und Österreich unterscheiden. Wenn man nur die Mittelwerte betrachtet, so waren diese für die Deutschschweiz in der Regel höher als die der deutschen SchülerInnen, ausser in der letzten Welle von 2015, in der Deutschland besser abschnitt. Obwohl aus wissenschaftlicher Sicht äusserst fraglich ist, ob man aus Resultaten von Bildungsmonitoring-Studien direkt Kausalitäten herauslesen und Empfehlungen ableiten kann, ging im Nachgang zum sogenannten PISA-Schock ein Platzregen von Massnahmen über die Deutschschweizer Schule nieder. Für unseren Zusammenhang wichtig sind hier etwa die Bestrebungen, schon vor Schulbeginn die Standardsprache als (manchmal einzige) Unterrichtssprache zu etablieren, wie dies etwa im Basler Hochdeutschkindergarten exemplarisch durchgeführt wurde. Im Gegensatz zu Deutschland, wo im Anschluss an Debatten im angelsächsischen Raum die Dialekte in den 70er Jahren als Sprachbarrieren thematisiert und oft auch „wegtherapiert“ werden sollten (cf. dazu Berthele 2017), wurden entsprechende Ideen in der deutschsprachigen Schweiz nur oberflächlich aufgegriffen. Erst im Zusammenhang mit der PISA-Studie wurde der Dialekt dann zumindest für ein paar Jahre als Hürde im Rennen um Bildungserfolg betrachtet.

Diese Massnahmen waren eine Fortsetzung des bereits in den 1980er Jahren etablierten Postulats, die Standardsprache als unmarkierte Wahl in der Schule zu etablieren. Didaktische und bildungspolitische Bestrebungen trafen sich hier also mit eidgenössisch sprachenpolitischen Anliegen des Abbaus von innerstaatlichen Kommunikationsbarrieren. So finden sich denn auch in der Botschaft und im Gesetzestext des eidgenössischen Gesetzes über die Landessprachen Passagen, die zwar die deutschen Dialekte nicht explizit benennen, doch auf deren Einschränkung zielen, sowohl in der Schule als auch bei den Bundesbehörden:

- (26) Absatz 2 regelt den Gebrauch der Amtssprachen durch die Bundesbehörden und schliesst im mündlichen Verkehr den Mundartgebrauch im formellen Gespräch aus. (WBK 2006) Bericht zum SpG, 2006, 04.429: 9004

### **3.3 Frühfranzösisch, Frühenglisch, Frühhochdeutsch: Kampf um Primarschullektionen**

In der letzten hier zu diskutierenden sprachenpolitischen Auseinandersetzung spielen die Mundarten eine wichtige Nebenrolle: Auch zum Zeitpunkt, an dem dieses Kapitel verfasst wird, ist die Debatte nicht abgeschlossen, wie das Fremdsprachencurriculum in der deutschsprachigen Schweiz genau ausgestaltet sein soll. Harmonisierungsbestrebungen im föderalistischen Bildungssystem führten im Jahr 2004 zu einer sogenannten Sprachenstrategie der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Die Beschlüsse der Plenarversammlung betreffen sowohl die Fremd-, als auch die Erstsprachen. Sie beinhalten beispielsweise die Vorgabe, dass

(27) [...] das Potenzial des frühen Sprachenlernens konsequent ausgeschöpft wird, was auch beinhaltet, dass spätestens bis zum 5. Schuljahr der Unterricht von zwei Fremdsprachen einsetzt (ibid. 2).

Der Beginn der beiden Fremdsprachen ist zeitlich verschoben, in vielen Kantonen nach dem sog. Modell 3/5, d.h. die erste Fremdsprache beginnt in der 3. Primarklasse, die zweite in der 5. Ob jedoch mit Englisch oder mit einer Landessprache als Fremdsprache begonnen wird, bleibt den Kantonen überlassen. Die Tatsache, dass die Ostschweizer Kantone dem Englischen Priorität gaben und geben, sowie der umstrittene Nutzen des sogenannten Frühbeginns für die am Ende der (obligatorischen oder post-obligatorischen) Schulzeit erreichbaren Endstände führte zu einer bisweilen heftig geführten Debatte in der Öffentlichkeit. Verschiedene kantonale Vorstösse wurden lanciert (Volksbegehren, aber auch parlamentarische Vorstösse und Vorschläge der Exekutiven), die diesen Kompromiss zumindest aufzuweichen versuchten.<sup>4</sup> Im Zusammenhang mit diesen Debatten kommt die Frage wieder hoch, was denn nun der Status der deutschen Standardsprache im mehrsprachigen Repertoire der Deutschschweizer Kinder sei – handelt es sich um eine Fremd- oder zumindest Zweitsprache (Beispiele (28) und (29)?

(28) „Für viele Schüler ist Deutsch bereits eine Fremdsprache, weil wir zu Hause Mundart reden. Daher haben wir auf Primarstufe eigentlich drei Fremdsprachen, das ist definitiv zu viel.“ (Neue Luzerner Zeitung 2015) (Bericht über Aussage einer Mutter an einem schulsprachenpolitischen Podium)

(29) Die Fremdsprache Deutsch – das ist der richtige Ausdruck, denn Hochdeutsch ist die erste Fremdsprache, die gelernt wird – soll als erste Sprache entsprechend gewichtet werden. [Website der Grünen Partei Kanton Nidwalden konsultiert im Juni 2014]

Ab ungefähr 1980 wurde es zum wichtigen Anliegen einiger GermanistInnen in der Schweiz, zu verhindern, dass die Standardsprache als Fremdsprache wahrgenommen wird (siehe auch Beispiel (9)). Paradoxaerweise operierten dieselben AutorInnen jedoch selber mit fremdsprachentheoretischen Konzepten, um den schulischen und ausserschulischen Erwerb der Standardsprache zu verstehen.

(30) Unsere Muttersprache ist Deutsch in zwei Gestalten: Dialekt und Hochdeutsch, und zwar so selbstverständlich und von früher Kindheit an, wie das Fahrrad zwei Räder hat. (von Matt 2010)

Bekanntlich kann nicht auf Grund von rein linguistischen Kriterien entschieden werden, ob ein sprachliches System ein Dialekt oder eine „richtige“ Sprache ist. Eine prototypische Abstandsprache (Kloss 1987) unterscheidet sich deutlich von ihren Nachbarsprachen, ist standardisiert, hat eine „offizielle“ Grammatik und Schreibweise, eine literarische Tradition und ist mit einem Volk oder einer Nation assoziiert. Viele (Ausbau-)Sprachen erfüllen diese Kriterien jedoch nur teilweise (etwa Schwedisch und Norwegisch), andererseits erfüllen Dialekte oft viele dieser Kriterien (etwa Berndeutsch mit seiner grossen Distanz zur Standardsprache und einer ansehnlichen schriftlichen Tradition). Der kontrovers diskutierte

---

<sup>4</sup> Im Mai 2017 wurde die Zürcher Initiative abgelehnt, die vorgesehen hatte, nur noch eine Fremdsprache in der Primarschule zu unterrichten. Eine vergleichbare Vorlage wurde im Kanton Nidwalden bereits 2015 abgelehnt. Das Parlament im Kanton Thurgau hat im Juni 2017 das Vorhaben, Französisch auf die Sekundarstufe zu verschieben, in zweiter Lesung gekippt. Aus Platzgründen kann hier nicht in mehr Detail auf die zahlreichen Volksabstimmungen und parlamentarischen Debatten eingegangen werden.

Sprachenstatus der alemannischen Dialekte pendelt entsprechend zwischen diesen verschiedenen Polen hin und her, wobei die AutorInnen in der Regel davon auszugehen scheinen, dass man die Mundarten und die Standardsprache unterscheiden kann, und zwar unabhängig von ihrer Kategorisierungspräferenz (eine Sprache in zwei Gestalten oder zwei Sprachen). Bisweilen wird dabei durchaus Kritik an Konvergenzen von Mundart und Standard geäußert (etwa im sogenannten Grossratsdeutsch, cf. Schroeter, im Druck). Die Unterscheidung von Mundart und Standard scheint zwar unbestritten, was aber nicht bedeutet, dass sie linguistisch „objektiv“ wäre: Sie kommt nicht ohne das Ansetzen von letztlich arbiträren unterscheidenden Merkmalen und ebenso arbiträren quantitativen Kriterien ihres Auftretens aus. Aus einer gemeinschafts-externen und ahistorischen Perspektive könnten auch die Sprachgebräuche in der deutschsprachigen Schweiz als ein Kontinuum zwischen dialektalem Sprechen und der Standardsprache beschrieben werden: Sprachverwendungsmuster wie das „Grossratsdeutsch“ sind weitgehend konzeptuell schriftlich und oft sowohl lexikalisch wie auch syntaktisch standardsprachlich, erfolgen jedoch in mundartlicher Lautung (cf. hierzu Hägi/Scharloth 2005: 28).

Die oben angesprochene Sprachenstrategie von 2004 zeigt in diesem Zusammenhang eine terminologisch-programmatische Gratwanderung auf, die typisch ist für den schulsprachenpolitischen Diskurs in einem offiziell viersprachigen Land mit einem grossen Anteil MigrantInnen:

- (31) durch konsequente Förderung ab Schulbeginn entwickeln und erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen in der lokalen Landessprache (Standardsprache) [...] die Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als der Lokalsprache erhalten die Möglichkeit, ihre Kompetenzen in der Erstsprache zu festigen und zu erweitern. (ibd. 2)
- (32) In der Deutschschweiz ist aufgrund der Dialektsituation die Förderung der Standardsprache besonders wichtig. Eine unterstützende Mitwirkung der Gesellschaft, insbesondere auch der Medien, ist notwendig. (ibd. 3)

Wie auch die didaktischen Materialien zeigen, war es bis weit ins 20. Jahrhundert eine Aufgabe der Schule, auch die schweizerdeutschen Dialekte als Erstsprache zu pflegen. Dies ist seit der Sprachenstrategie von 2004 klar nicht mehr der Fall: Ganz explizit sollen nun in der deutschsprachigen Schweiz die standardsprachlichen Kompetenzen gefördert werden. Indem den Deutschschweizer Dialekten, im Gegensatz zur in Beispiel (28) implizierten Position, der Sprachenstatus abgesprochen wird, kann unverfänglich die Förderung der Erstsprachen der MigrantInnen eingefordert werden, ohne dass konsequenterweise auch der Dialekt gefördert werden müsste.<sup>5</sup>

#### 4 Diskussion

Die in diesem Aufsatz diskutierten Materialien geben zumindest einen indirekten Einblick in die Sprachbewusstseinsgeschichte der Mundarten in der deutschen Schweiz. Einige Ideen durchziehen recht konstant die gesamte Periode, bei anderen zeigen sich deutliche konjunkturelle Unterschiede.

---

<sup>5</sup> Interessanterweise gibt es Modelle der Erstsprachförderung in heterogenen schulischen Kontexten, die explizit das Schweizerdeutsche als Erstsprache mitberücksichtigen (cf. Conversano 2005: 7).



#### 4.1 Thematische Dauerbrenner

Einige Vorstellungen begleiten den Deutschunterricht in der deutschsprachigen Schweiz über längere Zeit treu: Niemand stellt beispielsweise den Stellenwert des Hochdeutschen als Bildungssprache in Frage. Gleichzeitig finden sich z. T. radikal unterschiedliche Blickweisen auf die Rolle, die der Dialekt neben der Bildungssprache spielen soll. Die dialektpflegerische Komponente, die weit ins 19. Jahrhundert zurückgeht (cf. Weber 1984), war auch in den Lehrmitteln bis in die 70er Jahre noch präsent. Dialekt als Sprache der Schriftlichkeit war nicht nur in den z. T. vollständig in Dialekt gehaltenen Lesebüchern (cf. Wassali 1963) präsent. Zumindest in der Region Bern-Solothurn-Aargau waren Dialekttexte über lange Zeit fester Bestandteil des Unterrichtsmaterials (cf. Helbling 1994). Auch im hier untersuchten Material finden sich bis ins Jahr 1979 Sammlungen von Mundarttexten, die für den Gebrauch im Deutschunterricht gedacht waren. Nach meiner Beobachtung nahm der Anteil von Dialekttexten in den 90er Jahren ab, ohne dass Dialekttexte jedoch völlig verschwanden.

Lehrmittel und andere didaktische Dokumente sind nicht mit den tatsächlich im Unterricht gelebten Praktiken gleichzusetzen. Mangels umfassender Untersuchungen dieser Praktiken können sie uns jedoch zumindest einen Eindruck davon geben, was in gewissen Perioden mit grosser Wahrscheinlichkeit als mehr oder weniger normal angesehen wurde. Die gesichteten Materialien stützen die These (cf. Ris 1979: 57), dass in den ersten beiden Jahren der Primarschule über viele Jahrzehnte praktisch ausschliesslich Mundart gesprochen wurde, und zwar auch im Fach Sprache/Deutsch (siehe z. B. (33)).<sup>6</sup>

(33) Die Gesprächsschulung erfolgt zunächst in der Mundart und erst später in der Hochsprache; von einem verfrühten Gebrauch der Hochsprache beim Spontansprechen ist eher abzuraten, da man sonst andauernd Fehler korrigieren muss [...]. (Boxler/Eichenberger 1982: 8)

Das explizit gesteckte Ziel der Etablierung der Standardsprache als unmarkierte Wahl in allen schulischen Kontexten ging einher mit einer neuen Fundierung des Deutschunterrichts in Theorien des Zweitspracherwerbs sowie mit der damit verbundenen Neuausrichtung pädagogischer Normen: Weg von der Fehlerorientierung und von als antiquiert wahrgenommenen puristischen<sup>7</sup> Vorstellungen, hin zu pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen. Die kontrastive Analyse trat in den Hintergrund, „natürliches“ Sprechen und Schreiben in den Vordergrund. Damit verbunden war auch die Idee, die Standardsprache als Sprache der Nähe zu etablieren. Die Arbeitsteilung zwischen Standardsprache und Dialekt wird zum Streitobjekt: Die Verfechter des „informellen“ Gebrauchs der Standardsprache bekämpfen die Ausbreitung des Dialektes in Domänen, die vor der Informalisierungstendenz traditionellerweise dem Standard zugeordnet waren. Die Klagen über sogenannte Dialektwellen suggerieren, dass die Dialekte den Standard verdrängen und dass man wieder zu einem alten Zustand zurückkehren sollte, in dem der Standard, eben etwa in Schule und Medien, wieder unmarkierte Wahl sein sollte. Dass er dies für die Schule nicht unbedingt war, wurde in diesem

<sup>6</sup> Ris (1979: 45) geht davon aus, dass sich der Mundartgebrauch in Fächern wie Zeichnen und Turnen auch nach der zweiten Primarklasse erst später etablierte.

<sup>7</sup> Purismus und Normativität sind dabei nicht für die Standardsprache reserviert, sondern sie gelten wie gezeigt auch für die Dialekte, die ‚sauber‘ gehalten werden sollen.

Kapitel deutlich gemacht. Dass neue elektronische Kommunikationskanäle, zusammen mit der angesprochenen Informalisierung, zu einer neuen Kommunikationskultur mit mehr nächsprachlichen, wenig formellen Sprech- und Schreibenanlässen führten, liegt auf der Hand. Den Dialektgebrauch in diesen Kontexten als Verfall der Sprachsitten oder als Symptom für politische Abschottung zu interpretieren, verkennt, dass der Dialekt kontinuierlich genau die Funktion erfüllt, die er schon immer erfüllt hatte: Die der Sprache der Nähe.

Interessant sind die Gemeinsamkeiten und Widersprüche, die sich ergeben, wenn der Blick erweitert wird und auch fremdsprachendidaktische Innovationen mitbetrachtet werden. Obwohl hier der Platz fehlt, dies vertiefend zu tun, so sollen doch ausgewählte Punkte kurz angesprochen werden.

#### **4.2 Zwischen Kakophonie und Unisono im Schul- und Fremdsprachendiskurs**

Eine gemeinsame Tendenz sowohl im Fremd- wie auch im Schulsprachenunterricht liegt darin, dass man sich graduell vom expliziten Unterricht von Strukturen und Wortschatz hin zu natürlicheren Vermittlungsmethoden bewegt hat und dass in neuester Zeit auch dem entdeckenden, metasprachlichen Zugang vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies zeigt sich etwa in den sprachbetrachtenden Elementen in modernen Lehrmitteln sowohl für die Schul- wie auch für die Fremdsprachen. Interessanterweise finden sich trotz dieser Gemeinsamkeiten erstaunlich wenige Querverweise zwischen Materialien für die Schulsprache Deutsch und solchen für den Fremdsprachenunterricht. Im Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016) finden sich jedoch Vorgaben, gemäss denen der Dialekt wieder als Ausgangspunkt für den Deutschunterricht genommen (ibid. 6) oder gar in der Mündlichkeit benutzt werden soll (ibid. 31f). Sie könnten als Anzeichen für eine gewisse Abkehr von einer die Standardsprache praktisch exklusiv fokussierenden Didaktik gewertet werden.

Eine weitere Gemeinsamkeit im fremdsprachen- und schulsprachendidaktischen Diskurs ist der Fokus auf (vermuteten oder tatsächlichen) positiven Transfer zwischen Sprachen und die Ablehnung von Konkurrenzkonzeptionen im Bereich Spracherwerb. Zumindest zu Beginn der untersuchten Periode lag der Fokus auf Dialekt UND Standard, die beide in der Schule gefördert werden sollen, und wie oben gezeigt sollten Fertigkeiten (z. B. in der Mündlichkeit) von der einen auf die andere Sprache transferiert werden.<sup>8</sup> Ähnlich sollen heute in der Fremdsprachendiskussion Englisch UND Französisch vermittelt werden, und auch hier wird mit positiven Transfer argumentiert, d.h. die zeitliche Investition in eine Sprache kommt auch anderen Sprachen zugute: Gemeinhin wird von Seiten der FremdsprachendidaktikerInnen unter Verweis auf vermutete oder nachgewiesene positive Transferprozesse angenommen, dass für das Sprachenlernen ein einfaches Modell, das Kompetenzen in einem bestimmten Sprachfach als Resultat der investierten Zeit in deren Entwicklung versteht (Time-on-Task-Modell), nicht gilt.

Auffällig ist auch der Widerspruch, der sich zwischen dem deutsch- und dem fremdsprachendidaktischen Diskurs bezüglich der Einstellungen zeigt: Für die DeutschdidaktikerInnen war und ist es ganz essenziell, dass die Standardsprache nicht als Fremdsprache aufgefasst wird,

---

<sup>8</sup> Nach den Empfehlungen von 1984 lag der Fokus dann stärker auf dem Transferpotenzial von standardsprachlicher Mündlichkeit in die standardsprachliche Schriftlichkeit.

weil man mit dem Fremdsprachenbegriff grosse (affektive) Distanz verbindet, die sich wiederum negativ auf den Erwerb auswirkt. In der Fremdsprachenforschung ist Motivation wohl eines der am besten erforschten Felder, und die Vorstellung, dass eine Fremdsprache qua ihres Fremdsprachenstatus affektiv negativ besetzt ist, wird nach meinem Kenntnisstand von niemandem vertreten. Dass affektiv negativ besetzte Lerninhalte tendenziell schwerer zu lernen sind, ist sicherlich unbestritten, doch bringt es die staatliche Schule mit ihren curricularen Vorschriften in den meisten Fällen mit sich, dass die SchülerInnen Dinge lernen müssen, für die sie sich nicht unbedingt spontan interessieren würden. Bildungsverantwortliche können das Nicht-Fremdsein eines Gegenstands zwar verordnen, dies ändert nicht zwingend die lehrer- und schülerseitige Motivation, die fraglichen Inhalte zu lehren und zu lernen.

Vollkommen gegenläufig schliesslich verläuft die Tendenz im Bereich der Empfehlungen zum Wechseln der Sprachen im Unterricht: Während in der Schulsprachendidaktik vor solchem Code-Switching gewarnt wird, wird es in der mehrsprachig inspirierten Fremdsprachendidaktik geradezu eingefordert (cf. Ross/Racine 2015). Beide Empfehlungen basieren auf Programmatik und anekdotischer Evidenz, nicht auf belastbaren Befunden aus der Sprachlehr- und -lernforschung.

### 4.3 Sprachliches Kulturgut, Horror Mixturae und Sprachverfallsklagen

Konstant im Verlauf der Zeit bleibt die Position, dass in der deutschsprachigen Schweiz sowohl Fertigkeiten in der Standardsprache als auch in den Mundarten notwendig sind. Auch Dialekte gehören nach Ansicht vieler AutorInnen zum „Bildungsgut“ der Deutschschweiz, was in einem klaren Kontrast steht zur standardsprachorientierten Grundideologie, die man in vielen romanischen Sprachkontexten antraf und z. T. immer noch antrifft. Die Betonung der sprachromantischen Konzeption der Dialekte in der deutschsprachigen Schweiz steht der Betonung des rationalistischen Modells der Standardsprachen gegenüber, besonders bei Deutschschweizer Intellektuellen und gewissen AutorInnen aus der französischen Schweiz. Wie schon eingangs erwähnt, sind die Modelle oft gleichzeitig aktiv, und so wehrt man sich denn auch gerade in der frankophonen Welt, gewissermassen in der Heimat des rationalistischen Sprachjakobinismus, gegen den noch rationalistischeren Code des Englischen als Weltsprache – und zwar mit durch und durch romantischen Argumenten, die an Identität appellieren.

Ein weiteres stabiles Element ist der „Horror Mixturae“: In der untersuchten Zeit wurde sprachliche Vermischung durchwegs negativ angesehen, sie ist zugleich schlecht für den Standard und für den Dialekt. Dies bedeutet nicht, dass man im Standard keine dialektalen Spuren duldet, aber Sprachmischung oder Code-Switching sollen gemäss vieler AutorInnen bis heute in der Schule vermieden werden. Dass im Zweitspracherwerb besonders am Anfang Sprachmischphänomene auftreten, ist normal und seit Jahrzehnten bekannt. Dass der simultane Erwerb von zwei nahverwandten Systemen eine Phase der Vermischung von dialektalen und standardsprachlichen Elementen zeigt, ist zu erwarten und normal. Sprachmischung impliziert aber keineswegs, dass die LernerInnen die Sprachformen nicht unterscheiden könnten. Die didaktische Verwirrungstheorie (siehe Beispiel (18)) spricht den LernerInnen eine Differenzierungsfähigkeit ab, die bilingual aufwachsende Kinder praktisch von Beginn des Spracherwerbs an haben. Bilinguale Kinder lernen ihre beiden Sprachen in der Regel in von Code-Switches geprägtem Umfeld (cf. Lanza 2004). Der „Horror Mixturae“ ist damit ein

Kandidat für ein Problem, das Sprachendidaktiker zuerst auf ungenügender Datenbasis konstruieren, um es dann mit didaktischen Wegleitungen lösen zu können.

Ein weiterer konstanter Punkt ist die Klage über die immer schlechter werdenden Sprachkompetenzen, und zwar sowohl in der Standardsprache als auch im Dialekt. Im Falle des Dialektes ist im von mir gesichteten Material auffällig, wie stark die normative Ausrichtung auf den „reinen“, „sauberen“ Dialekt über sehr lange Zeit bleibt. Diese normative Ausrichtung passt zum Bedürfnis, Mundart und Standard funktional und linguistisch zu trennen – hier wirkt eine Idee weiter, die auch schon früher zentraler Gegenstand der sprachplanerischen Überlegungen war (cf. Schroeter, im Druck). Dass Dialekte effiziente, rasch an die kommunikativen Bedürfnisse angepasste semiotische Systeme sind, was unter Umständen auch bedeutet, dass die traditionellen Kategorien (Ortsdialekte, Dialekt-Standard-Gegensatz) aufgeweicht werden, scheint keine wichtige Eigenschaft zu sein.

Die Relevanz der bis heute lebhaft geführten linguistisch-pädagogischen Diskussion um die Sprachenwahl in der Schule (v. a. in der Primarschule) könnte aus verschiedenen Gründen grundsätzlich hinterfragt werden: Es ist heute, trotz oder gerade wegen der vorliegenden Forschungsergebnisse zum simultanen Entwickeln von zwei eng verwandten Systemen vor und im Grundschulalter, unklar, „wodurch genau Schwierigkeiten ausgelöst werden und worin sie im Detail eigentlich bestehen“ (Suter Tufekovic 2008: 128).

Wieso Primarschulkinder im Verlauf ihrer Primarschuljahre negativere Einstellungen zur Standardsprache entwickeln, ist nicht ganz klar. Die Haltungen der Schulkinder waren wohl schon immer ähnlich wie die Haltungen von Erwachsenen, wie dies etwa die Hörerforschung der Schweizerischen Radio- und Fernsehgesellschaft (SRG) in den 70er Jahren ermittelte (siehe dazu auch Christen/Schroeter, im Druck). Es ist entsprechend fraglich, ob es die als problematisch empfundene Zuordnung von Sprachen zu Aktivitäten (wie sie sich in der Zuordnung von Sprachen zu Herz- und Hand- bzw. Selektionsfächern äusserte) ist, die diese Einstellungen verursacht, oder ob beide Ausdruck sind von sowohl historisch wie sozial robusten Haltungen in der deutschen Schweiz. Die Idee, dass die Schule solche Einstellungen, als eine Art gesellschaftliche Avantgarde-Institution, in eine vorgegebene Richtung verändern soll und kann, überschätzt möglicherweise die Macht der Schule.

### Literatur- und Quellenverzeichnis

- Angst, Walter/Eichenberger, Walter (1972): *Sprachbuch 4. Klasse*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Bachmann, Thomas/Good, Bruno (2003): *Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Befunde und Perspektiven*. Zürich: Volksschulamt.
- Bachmann, Thomas/Sigg, Marianne (2004): *Hochdeutsch-Kindergarten: Die Chancen des frühen Beginns. Bericht zur explorativen Studie „Hochdeutsch im Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule.“* Zürich.
- Berthele, Raphael (2017): „Sprachliche Heterogenität und Schule: Eine Kritik an der Linguistisierung sozialer Probleme“. *Vierteljahresschrift Für Heilpädagogik Und Ihre Nachbargebiete* 3: 203–216.

- Berthele, Raphael (im Druck): „Schweizerdeutsch in der Schule“. In: Schroeter, Juliane/Ruoss, Emanuel (eds.): *Schweizerdeutsch. Geschichte der Einstellungen zu den Mundarten in der Deutschschweiz*. Zürich: Schwabe.
- Boxler, Heinrich/Eichenberger, Walter (1979): *Eledil. Lehrerkommentar zum Interkantonalen Sprach- und Sachbuch. 3. Schuljahr*. 1. Auflage. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Boxler, Heinrich/Eichenberger, Walter (1982): *Krokofant. Lehrerkommentar zum Interkantonalen Sprach- und Sachbuch. 2. Schuljahr*. 2. Auflage. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Brock-Sulzer, Elisabeth (1963): „Von den zwei Sprachen des Deutschschweizers“. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung* 68 (10–11): 274–281.
- Bürgi, Ernst (1949): *Schweizerisches Sprachbuch für untere Mittelschulen*. Aarau: Kantonaler Lehrmittelverlag Aarau.
- Christen, Helen/Schroeter, Juliane (im Druck): „Schweizerdeutsch in den Massenmedien“. In: Schroeter, Juliane/Ruoss, Emanuel (eds.): *Schweizerdeutsch. Geschichte der Einstellungen zu den Mundarten in der Deutschschweiz*. Zürich: Schwabe.
- Conversano, Deborah (2005): „Modell St. Johann. Mut zur Andersartigkeit“. *Bildung Schweiz* 12: 6–12.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2016): *Lehrplan 21. Sprachen*.
- Eberhard, Nicole et al. (2012): *Sprachwelt Deutsch. 9. Schuljahr*. 1. Auflage. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- EDK (1984, 15. Juni): Empfehlungen zum Verhältnis Hochsprache und Mundart im Schulunterricht.
- Eichenberger, Walter/Angst, Walter (1962): *Sprachbuch für die 4. Klasse* (1st ed.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Eichenberger, Walter/Angst, Walter (1963): *Sprachbuch für die 5. Klasse*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Eidgenössisches Departement des Innern (1989): *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz. Abklärungen, Vorschläge und Empfehlungen einer Arbeitsgruppe des Eidgenössischen Departementes des Innern*. Bern.
- Flückiger, Walter/Huwyl, Max (1984): *Welt der Wörter 2: Sprachbuch für das 8. Schuljahr*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Flückiger, Walter/Huwyl, Max (1999): *Welt der Wörter 1. Sprachbuch für das 7. Schuljahr*. 1. Auflage. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Foucault, Michel (1966): *Les mots et les choses*. Paris.
- Geeraerts, Dirk (2003): “Cultural models of linguistic standardization”. In: Dirven, René/Pütz, Martin (eds.): *Cognitive Models in Language and Thought. Ideology, Metaphors and Meanings*. Berlin/New York, de Gruyter: 25–68.
- Girard, Grégoire (1821): *Grammaire des campagnes, à l’usage des écoles rurales du canton de Fribourg. Ouvrage prescrit par le conseil d’éducation*. Fribourg : François-Louis Piller.
- Glinz, Elly (1974): *Schweizer Sprachbuch für das 4. Schuljahr*. Zürich: Sabe.
- Glinz, Elly/Glinz, Hans (1978): *Schweizer Sprachbuch 7./8. Schuljahr. Alle Schultypen*. Zürich: Sabe.

- Good, Bruno (2001): *Treffpunkt Sprache 4*. 3. Auflage. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen*. Stuttgart: Steiner.
- Hägi, Sara/Scharloth, Joachim (2005): „Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses“. *Linguistik online* 24/3: 19–47.
- Hauser, Josef (1961): *Deutsches Sprachbuch für die Realschule. 1. Band. Erste und zweite Klasse*. 1. Auflage. Basel: Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt.
- Hauser, Josef (1962): *Deutsches Sprachbuch für die Realschule. 2. Band. Dritte und vierte Klasse*. 1. Auflage. Basel: Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt.
- Helbling, Barbara (1994): *Eine Schweiz für die Schule. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900*. Zürich: Chronos.
- Huang, Ronggui (2016): *RQDA. R-based Qualitative Data Analysis*. <http://rqda.r-forge.r-project.org/> [28.5.2019]
- Kloss, Heinz (1987): Abstandsprache und Ausbausprache. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (eds.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter: 302–308.
- Kolde, Gottfried (1981): *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ue*. Wiesbaden: Steiner.
- Krashen, Stephen C./Terrell, Tracy D. (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward: Alemany press.
- Lanza, Elisabeth (2004): *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research* 1 (2).
- Neue Luzerner Zeitung (2015, 21. Februar): Beide Lager setzen Nadelstiche. *Neue Luzerner Zeitung*.
- Ribeaud, José (2010): *La Suisse plurilingue se déglingue : plaidoyer pour les quatre langues nationales suisses*. Neuchâtel: Ed. Delibreo.
- Ris, Roland (1979): Dialekte und Einheitssprache in der deutschen Schweiz. *International Journal of the Sociology of Language* 21, 41–61.
- Ross, Kristel/Racine, Christine Le Pape (2015): Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filière bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen. *Revija Za Elementarno Izobraževanje*, 8 (1–2), 93–112.
- Ruoss, Emanuel (im Druck): „Kapitel 3: Die Angst vor dem Verlust des Schweizerdeutschen. Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts“. In: Schroeter, Juliane/Ruoss, Emanuel (eds.): *Schweizerdeutsch. Geschichte der Einstellungen zu den Mundarten in der Deutschschweiz*. Zürich: Schwabe.
- Ruoss, Emanuel/Schroeter, Juliane (eds.) (im Druck): *Schweizerdeutsch. Geschichte der Einstellungen zu den Mundarten in der Deutschschweiz*. Zürich: Schwabe.

- Schroeter, Juliane (im Druck): Kapitel 4: Sprachpflege und nationale Sprachemanzipation. Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts. In *Schweizerdeutsch. Geschichte der Einstellungen zu den Mundarten in der Deutschschweiz*.
- Schwarz, Albert (1976): *Deutsche Sprachlehre*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Sieber, Peter/Sitta, Horst (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau.
- Sieber, Peter/Sitta, Horst (Eds.): (1988): *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer*. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer.
- Suter Tufekovic, Carol (2008): *Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen.: Eine empirische Studie*. Bern: Peter Lang.
- Trüb, Rudolf (1963, May 15): „Fünfundzwanzig Jahre Bund Schwyzertütsch. Erstrebtes und Erreichtes in der Mundartpflege“. *NZZ*.
- von Matt, Peter (2010): „Der Dialekt als Sprache des Herzens? Pardon, das ist Kitsch!“ *Tages Anzeiger*.
- Wassali, Ruth (1963): Schweizerische Vielfalt – auch in den Fibeln. *Schweizerische Lehrerinnenzeitung*, 68/7, 181–188.
- WBK (2006): *Bericht der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates zum Sprachengesetz (SpG)*. (No. 04.429).
- Weber, Daniel (1984): *Sprach- und Mundartpflege in der deutschsprachigen Schweiz. Sprachnorm und Sprachdidaktik im zweisprachformigen Staat*. Frauenfeld/Stuttgart.