



Bildungs- politik als Beruf

**Zum Abschluss der Regierungstätigkeit
von Bildungsdirektorin Regine Aeppli**

**Referate zur Tagung vom 16. April 2015
an der Universität Zürich**

Impressum

Herausgeber

Hans-Martin Binder, Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung
Lucien Criblez, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Schlussredaktion und Layout

Sybille Bayard, Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung

Titelbild

iStockphoto.com/photogearch

Zürich, im April 2016



Kanton Zürich
Bildungsdirektion



Universität
Zürich^{UZH}

Inhaltsverzeichnis

Lucien Criblez, Hans-Martin Binder: Vorwort.....	1
Michael Hengartner: Grusswort.....	3
Christoph Eymann: Grusswort.....	5
Lucien Criblez: Bildungspolitik als Beruf im politischen Mehrebenensystem der Schweiz.....	7
Jürgen Oelkers: Bildungspolitik als Kulturpolitik.....	16
Anja Giudici: Bildungspolitik als Sprachenpolitik.....	27
Otfried Jarren: Differenzierung und Autonomie – Herausforderungen für Universitäten und die Wissenschaftspolitik.....	38
Werner Inderbitzin: Das Profil der Fachhochschulen.....	44
Christoph Maeder: Bildungspolitik als Sozialpolitik.....	50
Autorin und Autoren	55

Einleitung – oder: Wann entstand Bildungspolitik als Sprachenpolitik?¹

Der Gegenstand dieses Beitrags – Bildungspolitik als Sprachenpolitik – ist ein neueres Phänomen, das eng an das Konzept und die Geschichte des Nationalstaates geknüpft ist. In der vernationalen Gesellschaft war die politische Steuerung der Sprachenkenntnisse der Bevölkerung, also Sprachenpolitik, nicht nur wegen des Fehlens eines umfassenden Bildungssystems nicht möglich, sie war auch völlig unnötig. In der ständisch organisierten Gesellschaft eigneten sich die intellektuellen und politischen Eliten sowie die Handelsleute die für sie wichtigen Sprachen – meistens Französisch und Latein – auf privatem Wege an. Hierauf weisen unter anderem der Erfolg und die unzähligen Neuauflagen klassischer Lateinbücher sowie einer ganzen Reihe anwendungsorientierter Lehrbücher für das Erlernen von Redewendungen und Sprachformeln in den modernen Sprachen hin.² In der historischen Forschung spricht man hierbei von einer europäischen Tradition des Sprachenlernens, da gemeinhin im gesamten europäischen Raum dieselben Sprachen anhand bestimmter Autoren und Lehrbücher gelernt wurden (Apelt, 1991, S. 50; Hüllen, 2005, S. 59 f.).

Die restliche Bevölkerung sprach hingegen eine oder mehrere Lokalsprachen; welche, war für die damalige politische Führung unbedeutend, da zwischen Regierenden und Untertanen kein direkter Kontakt bestand und so auch keine Kommunikation notwendig war. Die unmittelbare Verwaltung sowie das Eintreiben der Steuern wurden von Mittelsmännern abgewickelt. Diese regionalen Eliten waren mehrsprachig und sicherten so die Weitergabe der Befehle der Regierung sowie die Verständigung mit der Bevölkerung (de Swaan, 2001, S. 147). Wie es Gumpowicz (1879) für das österreichisch-ungarische Reich darlegt, empfahlen die Regierungen sogar die Verwendung von Lokalsprachen zur Beschulung der Untertanen, da man sich hiervon mehr Erfolg in der Vermittlung der Inhalte versprach. Entsprechend

heterogene Sprachverhältnisse zeigen die Sprachkarten vernationaler Staaten.

Diese Situation veränderte sich ab Ende des 18. Jahrhunderts grundlegend. Für die politische Führung der neuen Nationalstaaten galt die sprachliche Heterogenität der Bevölkerung innerhalb ihrer Staatsgrenzen nunmehr als Problem, das es via politische Steuerung zu beheben galt. Den etwa 40 Prozent Franzosen, die gemäss den Statistikern der nachrevolutionären französischen Regierung nicht imstande waren, in französischer Sprache zu kommunizieren (Leclerc, 2013), sowie den je nach Zählweise gar mehr als 90 Prozent nicht italienischsprachigen Italienern³ sollte nun ein gemeinsames Kommunikations- und Identifikationsmittel, eine gemeinsame Sprache, beigebracht werden. Zwei Momente kennzeichnen den hiermit angestossenen Prozess der sprachlichen Homogenisierung: Zunächst wurde eine ausgewählte Sprachvariation formalisiert und zur National- bzw. Hochsprache deklariert. Alle anderen bislang im Staat verwendeten Sprachvariationen galten ab nun als Dialekte, Minderheiten- oder Fremdsprachen. Danach wurde die Verbreitung der ausgewählten Sprachvariation in der Bevölkerung gefördert (May, 2006, S. 261). Für diesen zweiten Schritt wurden, zusammen mit der Druckindustrie, vor allem die neu aufgebauten Bildungssysteme instrumentalisiert: Die Bildungspolitik erklärte die Nationalsprache jeweils zur Schulsprache; deren Erlernen wurde zum höchsten Ziel staatlicher bzw. öffentlicher Bildung (Hobsbawm, 1990; Greenfeld, 1992). Alle anderen Sprachen wurden allmählich aus den Volksschulen verdrängt, das Erlernen von Fremdsprachen bewusst auf eine kleine, für Handel, Gewerbe oder Akademie bestimmte Elite beschränkt.

Motive der nationalstaatlichen Bildungspolitik als Sprachenpolitik

In der historischen und politikwissenschaftlichen Literatur hat man sich vertieft mit der Entstehung des engen

Zusammenhangs zwischen Sprache und Nationalstaat auseinandergesetzt. Typisierend können die hier für die Herausbildung und Durchsetzung der Idee einsprachiger Nationalstaaten formulierten Erklärungen zu drei handlungsleitenden Motiven zusammengefasst werden. Die Bildungs- und Sprachenpolitik zur Schaffung einsprachiger Nationalstaaten und Bürgerinnen und Bürger sollte a) der Entstehung einer demokratischeren Gesellschaft, b) dem nationalen Zusammenhalt und c) dem wirtschaftlichen Fortschritt dienen.

Förderung der Demokratie

Der Nationalstaat wurde ursprünglich als diametrales Gegenmodell zur ständisch-monarchischen Gesellschaft konstituiert. Aus diesem liberalen Grundgedanken resultiert das erste Motiv der nationalstaatlichen Bildungs- und Sprachenpolitik: Die liberalen Denker und Politiker des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts sahen in der Schaffung einsprachiger Räume den Weg für die Verwirklichung des bürgerlich-revolutionären Ideals einer demokratischen, nicht in Ständen organisierten Gesellschaft (vgl. u.a. Mill, 2008 [1859]). Um Chancengleichheit, demokratische Deliberation und Transparenz zu ermöglichen sowie sämtlichen Bürgern eines Staates die Mittel zu erteilen, um ihre Abgeordneten zu wählen und deren Regierungstätigkeit zu kontrollieren, schien die Homogenisierung der Sprachenverhältnisse der Königsweg. Der einsprachige Nationalstaat sollte allen Bürgern die gleichen Voraussetzungen bzw. denselben «context of choice» anbieten, wie es der kanadische Politikwissenschaftler Will Kymlicka 1989 formulierte. Dieses Motiv zeigt sich beispielsweise in der Begründung der französischen Bildungs- und Sprachenpolitik der Revolution, wie sie vom Abgeordneten des dritten Standes, Bertrand Barère, an der Convention nationale im April 1793 dargelegt wurde (zitiert nach Leclerc, 2013, unpaginiert):

«La monarchie avait des raisons de ressembler à la tour de Babel; dans la démocratie, laisser les citoyens ignorants de la langue nationale, incapables de contrôler le pouvoir, c'est trahir la patrie. [...] Chez un peuple libre, la langue doit être une et la même pour tous.»

Diese Begründung ging einher mit Bildungsprogrammen, in denen die Nationalsprache als Schulsprache einen grossen Stellenwert einnahm. Gleichzeitig sah man jedoch auch ein verbreitetes Erlernen von Fremdsprachen zur Kommunikation zwischen den einzelnen Nationalstaaten vor. Nationalstaaten wurden noch nicht als hermetische und in Opposition stehende Gebilde verstanden, zwischen ihnen sollten also ausgebaute Kommunikationswege bestehen, wie es der deutsche Bildungspolitiker Wilhelm von Humboldt deklarierte (zitiert nach Ivo, 1994, S. 171):

«Das Bewahren der Nationalität ist nur dann wahrhaft achtungswürdig, wenn es zugleich den Grundsatz in sich fasst, die scheidende Gränze immer feiner, und daher immer weniger trennend zu machen, sie nie zu beengender Schranke werden zu lassen» (siehe auch Gogolin, 1994, S. 50).

Förderung der nationalen Identität

Diese Haltung gegenüber den Fremdsprachen veränderte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts grundlegend, als das Konzept des Nationalstaates immer stärker dazu verwendet wurde, die eigene Nation gegen alle anderen abzugrenzen und zu verteidigen (Noiriel, 2007, S. 19). In dieser Konstellation wurden die Nationalsprachen mit identitärer Bedeutung aufgeladen. Gekoppelt an eine spezifisch nationale Geschichtsschreibung, einen literarischen Kanon und nationale Traditionen wurde die Sprache in dieser Periode rasch zum wichtigsten Identitäts- und Abgrenzungsmerkmal der Nation (Anderson, 1983, S. 154). Der schulische Sprachunterricht wurde entsprechend angepasst und dessen Aufgabe umdefiniert. Im Zentrum des Schulsprachenlernens standen nun die Gesinnungsbildung, die Stärkung der nationalen Identität und des Patriotismus (Frank, 1973, S. 376; Gogolin, 1994, S. 70). Wie es der Deutschdidaktiker Weber in seinem 1872 von der Diesterweg-Stiftung ausgezeichneten Lehrgang formulierte: «Lasst uns die deutsche Jugend in, an und mit der Muttersprache, die in jedem Worte nationalen Geist aushaucht, tüchtig national durchbilden!» (S. 241). Diese neue Haltung wirkte sich auch auf die Stellung der Fremdsprachen aus, die Schritt für Schritt aus den Lehrplänen der Volksschu-

le verdrängt wurden. In einer von sich feindlich gegenüberstehenden Nationalstaaten geprägten Welt galt das Erlernen der Sprache des Anderen als Konzession gegenüber einem potenziellen Rivalen: «Jede Schule, wo eine fremde lebende Sprache schulplanig gelehrt wird und als wichtiges Bildungsmittel gilt, legt dem Volkstume einen Hinterhalt zum Überfalle für den Feind», deklarierte Deutschdidaktiker Weber im eben zitierten Lehrgang (mit Verweis auf Jahn, 1833; zitiert nach Weber, 1872, S. 240).

Förderung der Wirtschaft

Ein drittes Motiv, das in der historischen Literatur als Erklärung für die sprachliche Standardisierung in den Nationalstaaten entwickelt wurde, ist das der wirtschaftlichen Rationalisierung. Im Wettbewerb zur Schaffung eines modernen Industriestaates schien eine kulturell standardisierte, alphabetisierte und auswechselbare Bevölkerung ein entscheidender Vorteil (Gellner, 1983, S. 33). Dadurch konnten nicht nur die Instruktionkosten gesenkt und die Bildung und Ausbildung effizienter und effektiver gestaltet werden, man vereinfachte auch die Kommunikation zwischen den Arbeitern in den Betrieben und insbesondere auch zwischen den Soldaten in den Armeen (Anderson, 1983; Gellner, 1983; Haugen, 1973).

Im Zuge dieser Bestrebungen wurde das politische Leitbild des einsprachigen Nationalstaates Schritt für Schritt pädagogisiert. Ging man in der Politik von der Unabdingbarkeit einsprachiger Staaten für die Erhaltung und Entfaltung des nationalen Kollektivs aus, womit mehrsprachige Staaten entsprechend negativ gewertet wurden (Laczko, 1994, S. 23), so ging man in der Pädagogik spätestens seit Ende des 19. Jahrhunderts von einem grundsätzlich einsprachigen Individuum aus, das durch den Kontakt mit mehreren Sprachen überfordert oder gar sittlich gefährdet schien. In diesem Sinne wurde die Bildungspolitik zum Instrument für die Erreichung der sprachpolitischen Ziele des Nationalstaates.

Zum Verhältnis von Sprachenpolitik und Bildungspolitik in der mehrsprachigen Schweiz

Die Frage, ob die Schweiz als Nationalstaat bezeichnet werden kann, war und ist in der Literatur höchst umstritten (Dardanelli & Stojanovic, 2006; Ipperciel, 2007; Kriesi, 2006). Das Passungsproblem zwischen dem Konzept des Nationalstaates und der Schweiz liegt insbesondere darin, dass die föderal organisierte Eidgenossenschaft die sprachliche Heterogenität des Bundesstaates von Beginn an akzeptierte und nie versuchte, ihre Staatsgrenze mit den Sprachgrenzen in Übereinstimmung zu bringen. Ausgehend von dieser Feststellung könnte vermutet werden, dass in der Schweiz das nationalstaatliche Modell der Sprachen- und Bildungspolitik auf wenig Anklang stiess und dass in diesem Kontext nicht die Sprachenpolitik die Regeln setzte, sondern bildungspolitische Bestrebungen einen grösseren Spielraum erhielten.

Allerdings täuscht dieser Eindruck. Der oftmals als Beleg für die eidgenössische Sprachentoleranz zitierte Artikel 109 der Bundesverfassung von 1848⁴ fand in Wirklichkeit fast beiläufig seinen Weg in die Konstitution. Eingbracht wurde der entsprechende Vorschlag in letzter Minute von einem Abgeordneten der Waadt. Sein eigentliches Ziel war es, nach der kostspieligen Erfahrung seines Kantons mit dem deutschsprachigen Tagsatzungsregime nunmehr die Übersetzungskosten auf die Eidgenossenschaft zu übertragen (Godel & Acklin Muji, 2004, S. 60). Eine Diskussion darüber, wie man sich das demokratisch-nationale Leben in einem mehrsprachigen Staat vorstellte, sowie eine umfassende Sprachenreform blieben in diesem Zusammenhang hingegen aus. Zwar bedeutet dies tatsächlich, dass die Schweizer Eidgenossenschaft in der darauffolgenden Zeit keine nationalstaatliche Sprachen- und Bildungspolitik vorantrieb; allerdings erhielten damit die Kantone die Möglichkeit und gar den Auftrag, in dieser Hinsicht wie kleine Nationalstaaten zu agieren. Ihre zunächst nicht explizit formulierte Aufgabe war es, die numerischen Verhältnisse zwischen den Sprachgruppen konstant zu halten und Verschiebungen in dieser Hinsicht zu verhindern. Eine Politik, die der Sicherung des eidgenössischen Sprachenfriedens dienen sollte. Die Kantone agierten entsprechend, womit man in der Schweiz – aufgrund des

sogenannten «sprachlichen Territorialitätsprinzips» – das sprachpolitische Konzept des Nationalstaates statt auf eidgenössischer auf dezentraler, kantonaler bzw. regionaler Ebene realisierte (Richter, 2005, S. 149). Während die Schweiz also die Einsprachigkeitsideologie in Bezug auf das gesamtstaatliche Kollektiv zurückwies, übernahmen deren Bildungspolitiker und Pädagogen trotzdem die davon abgeleiteten Leitsätze grundsätzlich einsprachiger Individuen und grundsätzlich einsprachiger Territorien.

Ausgehend von dieser Feststellung erklärt sich, warum der vor den Bestrebungen der 1960er-Jahre letzte sprach- und bildungspolitische Versuch, in der mehrsprachigen Schweiz eine mehrsprachige Bevölkerung heranzubilden, in der Helvetischen Republik zu lokalisieren ist. In den Bildungsplänen Stapfers (1799) und Girards (1798) ist das Erlernen einer jeweils anderen Landessprache (im «italienischsprachigen Helvetien» des Deutschen *und* des Französischen) für die gesamte helvetische Bevölkerung vorgesehen. Hingegen ging die Eliminierung der Fremdsprachen aus den Grundtypen der Volksschule mit der Gründung der modernen Schweiz in fast allen Kantonen einher (Giudici & Grizelj, 2014). Bildungspolitik als Sprachenpolitik unterschied sich deshalb auch in der mehrsprachigen Schweiz praktisch nicht von der Bildungspolitik als Sprachenpolitik der umliegenden einsprachigen Nationalstaaten, sowohl in den ein- als auch in den zweisprachigen Kantonen.⁵

Mit wenigen Ausnahmen (siehe unten) wurde das Prinzip, in den von der grossen Mehrheit der Bevölkerung besuchten Schulformen nur eine Sprache, nämlich die Lokalsprache, als Schulsprache zu vermitteln, erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert aufgegeben. Ausdruck dieser grundsätzlichen Wende in der Bildungs- und Sprachenpolitik sind die ambitionierten, interkantonal koordinierten Programme zur Einführung einer zweiten Landessprache in Volksschule und auf Primarstufe Ende der 1960er-Jahre. Dieser Wandel ist jedoch keineswegs ein Schweizer Sonderfall. Auch in der Europäischen Gemeinschaft propagierte man seit den 1950er-Jahren die Verallgemeinerung des gegenseitigen Sprachenlernens zur Stärkung des innereuropäischen Verständnisses und einer die Nationalstaaten verbindenden europäischen Identität.⁶ Indem man diese Idee auch auf die Schweiz übertrug, gerieten die kan-

tonalen Erziehungsdirektoren zwischen die Fronten: Trotz innerkantonalen Resistenzen wurde nun von ihnen verlangt, die Bildungs- und Sprachenpolitik nicht mehr nur auf die kantonale National- und Identitätsbildung auszurichten, sondern gesamteidgenössische Interessen mit zu berücksichtigen. Der Sprachunterricht hatte nicht mehr nur der Erhaltung eines sprachlich homogenen Territoriums, sondern neu auch der schweizerischen Verständigung zu dienen. Meine These ist, dass mit dieser Entwicklung der Sprachunterricht nicht, wie oft behauptet wird, «politisiert» wurde; es wurde lediglich sein Referenzraum erweitert. Bildungspolitik als Sprachenpolitik sollte nun nicht mehr nur den kantonalen bzw. regionalen einsprachigen «Nationalinteressen» dienen, sondern neu auch den mehrsprachigen der Eidgenossenschaft.

Im Folgenden werde ich diese These anhand exemplarischer Daten aus meiner Arbeit im Rahmen des am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich mitangesiedelten Projektes *Gesellschaftliche Konstruktion des schulischen Wissens*⁷ konkretisieren. Dabei halte ich mich an die drei vorhin als prägende Motive der Sprachenpolitik identifizierten Elemente – nationale Identität, Wirtschaft, Demokratie.

Bildungs- und Sprachenpolitik zur Förderung der nationalen Identität in der Schweiz

Wie oben dargelegt, diente Sprachenpolitik als Bildungspolitik in der Schweiz im 19. Jahrhundert vor allem der Bildung einer kantonalen Identität und eines kantonal bzw. regional einheitlichen Sprachterritoriums. Die Idee, durch den Unterricht der jeweils anderen Landessprache zur nationalen Einheit beizutragen, kam in der breiteren Öffentlichkeit erst mit dem Ersten Weltkrieg auf. Die Sympathien der Sprachgruppen für ihre jeweiligen, gegeneinander im Krieg stehenden Nachbarstaaten liess die Furcht aufkommen, das Land könnte entlang der Sprachgrenzen auseinanderbrechen. Erstmals wurde die Schweizer Mehrsprachigkeit als «politische Schwäche» (Spitteler, 1915) wahrgenommen, eine Schwäche, deren Behebung einer politisch-pädagogischen Lösung bedurfte.

Politiker und Intellektuelle forderten in diesem Zusammenhang ein auf die Bedürfnisse der mehrsprachigen Eidgenossenschaft ausgerichtetes «nationales» Erziehungsprogramm, in dem neben Geschichte und Staatskunde auch die Landessprachen eine gewichtige Rolle spielten. Eine Reihe von Persönlichkeiten, angeführt vom Publizisten Konrad Falke⁸, verlangte mit prominenter Unterstützung aus Politik, Pädagogik und Kultur vom Bund die Modifikation der Maturitätsreglemente. Kenntnisse in allen drei Landessprachen sollten neu zur Erreichung des Maturitätszeugnisses Pflicht sein, verlangten die Befürworter des nationalen Erziehungsprogramms, womit faktisch den Gymnasien in Bezug auf die Nationalsprachen eine Angebotspflicht auferlegt wurde. Dies schien der beste Weg, um den nationalen Zusammenhalt zu sichern, denn «der Unterricht in den drei Landessprachen ist der eigentliche Grund und Boden, auf dem das Gefühl einer eidgenössischen Kulturgemeinschaft wachgerufen und herangebildet werden kann» (Falke, 1914, S. 22).

Allerdings richteten sich diese Forderungen einzig und allein auf Bildungsstätten der zukünftigen «geistigen Führer des Volkes» (Luchsinger, 1920, S. 166), wie man damals die Gymnasiasten bezeichnete. Die grosse Mehrheit der Bevölkerung hielt man nämlich nicht einmal für eine abgeschwächte Version dieses Bildungsprogramms fähig: «Die Beherrschung nur von zwei Sprachen oder Kulturen [ist] für 90 Prozent unserer Jugend selbst bei den raffiniertesten Unterrichtsmethoden unmöglich», so der Philologe August Rüegg 1915 (S. 9). Daher sollten für die Nicht-Gymnasiasten weiterhin Geschichtsmythen Patriotismus und Vaterlandstreue sichern: «Dem Mann aus dem Volke wird man freilich nicht von ‚Kultur‘ reden können; Tell und Winkelried werden für ihn nach wie vor seine Nationalgötter sein» (Falke, 1914, S. 41).⁹ Zusammen mit nationalen Geschichtsmythen sollte auch der Unterricht in der «Muttersprache» deren Anbindung an die lokale Gemeinschaft bewahren.

Die Zweiteilung dieses bildungspolitischen Programms entsprach ganz dem Sinne der damaligen europäischen und schweizerischen Pädagogik, die einem grossen Teil der Bevölkerung die Möglichkeit des Fremdsprachenlernens absprach bzw. den frühen Kontakt mit mehreren Sprachen sogar als Gefahr verstand. Noch in den 1940er-Jahren sind Aussagen, wie die folgende von

Wyss (1944), in diesem Zusammenhang pädagogisches Gemeingut:

«Der Zweisprachige oder Bilingue, wie der Welsche sagt, wird deshalb heute nicht mehr bewundert [...], sondern als Sprachzwitter, der keinen festen Sprachboden unter den Füssen hat und daher auch kein tragfähiges Kulturfundament besitzt, aufrichtig bedauert» (S. 13).

Diese Haltung wurde von der etablierten pädagogischen Gemeinschaft weitgehend geteilt und verfügte auch über eine wissenschaftlich-empirische Basis. Die Studien und Praxisberichte, die 1928 an einer internationalen, vom Genfer *Bureau International d'Education* organisierten Konferenz zum Thema Zweisprachigkeit vorgestellt wurden, bestätigten allesamt die Gefahr des (zu) frühen Lernens mehrerer Sprachen: Dies beeinflusse Intelligenzquotient und Bewegungsfähigkeit in negativer Weise, könne mit Linkshändigkeit und Silberblick in Verbindung gebracht werden und erschwere die Fähigkeit einer Person, emotionale Bindungen einzugehen (Bovet, 1928, S. 206 f.).

Die Übereinstimmung der politischen Argumente (beispielsweise des Arguments des «Kulturfundamentes») zur Bildung einsprachiger Nationalstaaten mit den pädagogischen Argumenten zur Bildung einsprachiger Individuen ist frappant. Sie zeigt, dass der heute konstruierte Gegensatz zwischen einer pädagogisch motivierten Zurückhaltung in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht und einer staats- oder nationalpolitisch motivierten «Sprachenpolitik», wie er zum Beispiel in den beiden Zürcher Spracheninitiativen von 1988 und 2006¹⁰ oder in der neueren Diskussion um den Kanton Nidwalden dargelegt wird, in Wirklichkeit keiner ist¹¹: Schulischer Sprachunterricht war immer schon «Staatspolitik», auch wenn er auf einen einsprachigen Raum ausgerichtet war. Es stellt sich daher der Bildungspolitik, sei sie durch Regierungsräte personifiziert oder durch die Bürger, kein Entscheid zwischen «Kind» und «Staat». Es stellt sich ihr ein Entscheid zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten der Vorbereitung für – auf jeweils unterschiedlichen Ebenen angesiedelte und mit unterschiedlicher sprachlicher Komplexität ausgestattete – gesellschaftspolitische Projekte.

Bildungs- und Sprachenpolitik zur Förderung der Wirtschaft in der Schweiz

Im zeitgenössischen «Sprachenstreit» wird den mit dem Englischen in das Fremdsprachenlernen einsteigenden Kantonen vorgeworfen, sie würden sich zu stark an wirtschaftlichen Bedürfnissen ausrichten und so die national- und identitätspolitische Dimension des Sprachenlernens vernachlässigen. Es erscheint daher aus heutiger Sicht fast paradox, dass vor den 1970er-Jahren nur die Kantone eine zweite Landessprache in der Volksschule einführten, in denen die Bildungspolitiker sich bei ihren Entscheiden stärker von wirtschaftlichen als von identitäts- und nationalpolitischen Überlegungen leiten liessen. Wer damals wirtschaftspolitisch dachte, handelte aus heutiger Sicht nationalpolitisch. Dies geschah einerseits in den stark auf den Handel ausgerichteten reichen Städten, andererseits in den besonders armen, auf Emigration angewiesenen Regionen (Giudici & Grizelj, 2014, S. 64).

Ein Beispiel einer solchen Handelsstadt war das stark auf das nahe Frankreich ausgerichtete Basel, wo die Bildungspolitik die Kenntnis des Französischen «theils zu einer sehr wünschbaren Sache, theils sogar zur unerlässlichen Bedingung eines guten Fortkommens» (Burckhardt, 1841, S. 1) deklarierte und daher bereits im 19. Jahrhundert zum obligatorischen Volksschulfach erklärte. Die Verstaatlichung des Französischlernens schien der Bildungspolitik insbesondere auch darum unerlässlich, weil sich die Schülerschaft sonst die Französischkenntnisse auf anderen, dem Erziehungsdepartement nicht genehmen Wegen¹² verschaffte. «Es will nun Jedermann in Basel die französische Sprache Lernen», stellte das Erziehungsdepartement Basel-Stadt 1842 (S. 17) fest, als es sich entschloss, den obligatorischen Französischunterricht nun auch in den Mädchenschulen einzuführen.

Während die Städte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ihre Bildungsgänge ausdifferenzierten und die Fremdsprachen mit dem Argument der Überforderung wieder aus den Lehrplänen der Schultypen mit Grundanforderungen strichen, prägten hingegen wirtschaftliche Erwägungen weiterhin die Bildungs- und Sprachenpolitik der sprachlichen Minderheiten. Die Tessiner Erziehungsbehörden mussten, in Anbetracht des Fehlens

einer Tessiner Universität, den Deutschunterricht mehrmals ausbauen, weil die Eidgenössische Technische Hochschule und die Universität Zürich damit drohten, die Zulassung von einer Deutschprüfung abhängig zu machen.¹³ Wirtschaftliche Überlegungen stehen auch hinter dem Entscheid der Tessiner Erziehungsbehörden der 1930er-Jahre, Französisch zum obligatorischen Schulfach für die gesamte Schülerschaft zu deklarieren. Da generell die Förderung der Fremdsprachen als Gefahr für die eigene Identität und Sprache galt, steht dieser Entscheid quer zur gänzlich dem Identitäts- und Sprachenschutz gewidmeten Politik der Zeit – einer Politik, die 1931 gar zur Verabschiedung eines Gesetzes zum Verbot nicht italienischer Schriften im öffentlichen Raum führte.¹⁴ Jedoch schien das Fremdsprachenlernen für den immer stärker von der Schweiz abhängigen und auf die Emigration angewiesenen Kanton unumgänglich. In den Worten des Tessiner Parlamentariers Spartaco Zeli (zitiert nach Gran Consiglio Ticinese, 1933, S. 286):

«Il Ticino ha particolarmente bisogno di una classe operaia istruita ed in grado di specializzarsi per vincere la concorrenza non tanto nel Cantone, dove non c'è posto per gran parte della nostra mano d'opera, ma oltre le Alpi e anche all'estero.»¹⁵

Noch schwieriger erwies sich die Lage in dieser Hinsicht für die Bündner Bildungspolitik. Einerseits wies man in pädagogischen Essays immer darauf hin, Fremdsprachen dürften nur gelernt werden, «wenn der Schüler in seiner Muttersprache eine gewisse Sicherheit erlangt hat im Lesen, im Verständnis des Gelesenen und in der Mittheilung» (R.g., 1856, S. 318). Andererseits segnete man in den Lehrplänen für die rätoromanischen Gebiete das Erlernen der Fremdsprache Deutsch bereits im 19. Jahrhundert ab dem frühen Primarschulalter ab. Die Lehrpersonen der rätoromanischen Gebiete waren mit diesem Programm überfordert. Als sie dies Ende des 19. Jahrhunderts den Behörden vermeldeten, verabschiedete man einen neuen Lehrplan, in welchem eine ganze Reihe an Inhalten sämtlicher Fächer – mit Ausnahme des Faches Deutsch – kursiv gesetzt wurden, was so viel hiess, dass sie in den rätoromanischsprachigen Schulen nicht obligatorisch zu behandeln waren. Der Deutschunterricht für die rätoromanischsprachigen Kinder schien hingegen derart wichtig, dass

dafür sogar das Paradefach für die patriotische Identitätsbildung erhalten musste. Gemäss Lehrplan 1894 mussten im Schulfach «Gesinnungsunterricht und Geschichte» zwar alle Bündner Kinder in der fünften Klasse die Themen *Die etruskische Einwanderung unter Rätus* oder *Die Kreuzzüge* behandeln, jedoch blieben den rätoromanischsprachigen Kindern unter Umständen die Themen *Das römische Weltreich und sein Zerfall* sowie *Die Schweiz unter den Alemannen* erspart (Kanton Graubünden, 1894).

Es lässt sich also festhalten, dass die Bevorzugung wirtschaftspolitischer Motive gegenüber identitäts- und nationalpolitischen in der Ausrichtung der kantonalen Bildungs- und Sprachenpolitik keine neuere Zürcher Erfindung ist. Allerdings wurde mit der obengenannten Ausweitung des Referenzpunkts der Sprachen- und Bildungspolitik vom Kanton auf die Eidgenossenschaft auch das Abwägen zwischen identitäts- und wirtschaftspolitischen Motiven auf eine höhere, komplexere Ebene getragen. Für das Tessin schien es sich in den 1930er-Jahren wirtschaftlich zu lohnen, das identitätspolitische Risiko eines kollektiven Französischlernens einzugehen. Als man dies tat, wurde dieser Entscheid in der restlichen Schweiz kaum wahrgenommen und auch innerhalb des Kantons führte er zu keinen grösseren Reaktionen. Heute scheint es sich – auch gemäss ökonomischer Studien (Grin, 2003) – für die Kantone der deutschsprachigen Mehrheit wirtschaftspolitisch zu lohnen, das Englische gegenüber den anderen Landessprachen zu bevorzugen, womit wiederum ein identitäts- und nationalpolitisches Risiko eingegangen wird. Allerdings stehen nun diese Kantone bei der Entscheidungsfindung unter strenger Beobachtung sowohl von Seiten des Bundes als auch der anderen Kantone. Bildungspolitik als Sprachenpolitik ist längst keine ausschliesslich kantonale Angelegenheit mehr, mittlerweile scheint auch eine Intervention des Bundes in diesem Bereich nicht mehr ausgeschlossen (siehe dazu auch: Bundesamt für Kultur, 2015).

Bildungs- und Sprachenpolitik zur Förderung der Demokratie in der Schweiz

Das dritte für die nationalstaatliche Sprach- und Bildungspolitik wichtige Motiv, nämlich die Homogenisie-

rung des Sprachraumes im Hinblick auf demokratische Deliberation und Kontrolle sowie die Verbesserung der Chancengleichheit, kommt in der Schweizer Bildungs- und Sprachenpolitik nicht zufällig am Schluss. Überlegungen dazu, wie man in der «ältesten Demokratie der Welt» mit dem Vorhandensein verschiedensprachiger Gruppen umgehen soll, sind in mehr als hundertfünfzig Jahren Schweizer Sprach- und Bildungspolitik nämlich äusserst selten; dies, obwohl die Kantone, indem sie die nationalstaatliche Bildungs- und Sprachenpolitik trotz ihrer Einbettung in einem mehrsprachigen demokratischen Raum kritiklos übernahmen, faktisch lange die Umsetzung dieser eigentlichen Ziele – Deliberation, Kontrolle, Chancengleichheit – auf eidgenössischer Ebene verhinderten.

Die fehlende Reflexion¹⁶ dieses Umstandes ist insbesondere auch darum erstaunlich, weil die speziellen Herausforderungen einer mehrsprachigen Demokratie bereits sehr früh thematisiert wurden. Als sich die Führung der helvetischen Republik bewusst für einen mehrsprachigen Staat entschied, setzte man sich auch mit den sich daraus ergebenden Problematiken auseinander. Neben den ausgebauten Übersetzungsdiensten sollte auch die Schule dafür sorgen, dass sämtliche Bürger trotz mehrsprachigen Staates ihre Rechte wahrnehmen konnten. Dazu wurde die Schule mit der Ausbildung einer mehrsprachigen Bevölkerung beauftragt. In den – nie umgesetzten – Plänen Stapfers für ein nationales Schulsystem ist die Einführung einer zweiten und im italienischsprachigen Landesteil auch einer dritten Landessprache bereits ab der 1. Klasse vorgesehen – also für Kinder von sechs bis sieben Jahren. Nur so könne man das grundsätzliche Ziel des Bildungswesens erreichen, nämlich dass «jeder einsichtsvolle und thätige Bürger, wenn er auch das entlegenste Dorf bewohnt, an eine Stelle könne berufen werden, wo sein Patriotismus einen angemessenen Spielraum findet» (Stapfer, 1799, S. ix). Auch Pater Girard, die in Sprachenfragen wohl höchste Autorität der Zeit, deklarierte in seinem *Projet d'éducation publique pour la République helvétique* von 1798: «L'Helvétie est partagée entre l'allemand, le français et l'italien, et il faut bien que les enfants d'une famille puissent s'entendre» (Art. 8.7, Hervorhebung im Original).

Allerdings verschwand mit der Föderalisierung der Bildungs- und Sprachenpolitik nach 1803 auch jegliche Bestrebung zur Bildung einer mit gemeinsamen Kommunikationsmitteln ausgestatteten Schweizer Bevölkerung. Diesmal waren es ausländische Kommentatoren, die auf die Implikationen dieser Lösung für die Erhaltung einer eidgenössischen Demokratie hinwiesen. Der liberale Denker John Stuart Mill stellte 1859 unter anderem in Bezug auf die Schweiz fest, hier könne sich zwar trotz Mehrsprachigkeit und Föderalismus eine Art Nationalgefühl entwickeln, allerdings sei unter solchen Bedingungen keine Demokratie möglich: «Free institutions are next to impossible in a country made up of different languages, the united public opinion, necessary to the working of representative government, cannot exist» (Mill, 2008 [1859], S. 428).

Zwar galten die Ende der 1960er-Jahre angegangenen Bestrebungen zur Verbreitung des Unterrichts in den Landessprachen auch der Etablierung eines gesamtschweizerischen Dialogs. Trotzdem blieb der Schwerpunkt der Schweizer Bildungs- und Sprachenpolitik auch nach diesem Datum stets ein nationalpolitischer: Bis heute gilt die Erhaltung des «nationalen Zusammenhalts» als vorrangiges Ziel des gegenseitigen Sprachenlernens. Folglich zeigt sich das Paradox, dass in der Europäischen Union das Fehlen eines gemeinsamen Diskussionsforums aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit heute unter dem Stichwort «Demokratiedefizit» gehandelt wird, während dieser Aspekt in der Schweiz (fast) keinen Anlass zu Diskussionen gibt.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Das Tückische für die Bildungspolitik in sprachpolitischen Entscheiden ist, dass es hierbei schlicht und einfach unmöglich ist, den elementarsten Grundsatz eines liberalen Staates – das Einnehmen einer neutralen Haltung gegenüber der Identität seiner Bürger – einzuhalten. Denn angesichts einer sprachlich heterogenen Bevölkerung wird jede Behandlung sowie jede Nichtbehandlung der Sprachenfrage und somit auch Bildungspolitik als Sprachenpolitik automatisch zur Umverteilungsfrage. Wie es der politische Philosoph Kymlicka (1995, S. 111) festhielt: «The state can (and should) replace religious

oaths with secular oaths, but it cannot replace the use of English in courts with no language».

Wenn eine Positionierung der Bildungspolitik in der Sprachenfrage also unausweichlich ist, so lohnt es sich meiner Meinung nach, dabei die heute ein wenig festgefahrenen handlungsleitenden Argumentationsmuster kritisch zu hinterfragen. Denn diese hängen stark mit dem gemeinsamen Ursprung und der engen Verbindung der Sprachenpolitik als Bildungspolitik mit dem traditionellen Konzept des Nationalstaates zusammen – einem Konzept, das schwer zu vereinbaren ist mit der Idee eines mehrsprachigen demokratischen Staates und das noch schwerer zu vereinbaren ist mit der normativen Akzeptanz dieser Mehrsprachigkeit.

Sich dies zu vergegenwärtigen, kann die positive Seite des gegenwärtigen «Sprachenstreits» aufscheinen lassen: dass nämlich die zeitgenössischen Bildungspolitiker einerseits in ihren Entscheiden zwar mehrere Ebenen sowie divergierende Interessen und Motive zu berücksichtigen haben, andererseits aber über einen nie dagewesenen Gestaltungsspielraum verfügen. Anders als in den von mir präsentierten historischen Beispielen sind heute überhaupt mehrere Möglichkeiten und Entscheidungsvarianten denkbar. Denn obwohl oft mit der wirtschaftspolitischen Bedeutung der Frage, ob zuerst die Landessprachen oder Englisch gelehrt werden sollen, argumentiert wird, geht es nun nicht mehr um das nackte Überleben einer auf Emigration angewiesenen Bevölkerung. Und obwohl zeitweilig mit den gesundheitsschädigenden Folgen der Überanstrengung der Kinder durch zu viel Fremdsprachen gedroht wird oder Studien an der Nützlichkeit vom frühen Fremdsprachenlernen zweifeln, wird die Bildungspolitik nun nicht mehr durch die Feststellungen gebunden, Fremdsprachenlernen sei Landesverrat, würde emotionale Bindungen verunmöglichen oder Linkshändigkeit herbeiführen.

Anmerkungen

¹ Ich bedanke mich bei Lucien Criblez, Flavian Imlig, Christine Le Pape Racine, Micha Germann und Daniel Bochsler für die wertvollen Hinweise und Diskussionen, die viel zu diesem Referat beigetragen haben.

² McArthur (2008, S. 81–85) unterscheidet zwischen einer «monastery tradition» des Sprachenlernens mit Latein als Hauptgegenstand zur Geistes- und Kulturbildung und einer «marketplace tradition» des Sprachenlernens, die auf die Verwendung von modernen Sprachen zur Kommunikation in Handel und Gewerbe zielt. Ausdruck dieser zweiten Tradition sind Lehrbücher wie *der Französisch-Teutsche Augenblickliche Sprach-Meister, der Bey vorfallenden Begebenheiten, als auf der Reis, in Wirths-Haus, Kauffen und Verkauffen, familiären Redens-Arten, gewöhnlichen Discursen, Tischen, Complimentieren, Einladen, Dancksagen ... Allen denjenigen, so zur Erlernung dieser Sprach nicht viel Zeit uebrig haben, doch Ampts und Verrichtung halber etwas wissen muessen, sehr vortraeglich von Monsieur l'Honnête, von Monsieur l'Honnête* aus dem Jahr 1708.

³ Gemäss De Mauro (1991 [1963]) beherrschten bei der Vereinigung Italiens 1861 etwa 2.5 Prozent der Bewohnerinnen und Bewohner des neu formierten Staates die italienische Sprache. Castellani (1982) rechnet hingegen auch die gesamte damalige florentinische Bevölkerung zu den Italienischsprachigen und kommt damit auf 10 Prozent.

⁴ «Die drei Hauptsprachen der Schweiz, die deutsche, französische und italienische, sind Nationalsprachen des Bundes» (BV 1848, Art. 109).

⁵ Einzig in Bezug auf den Umgang mit den Dialekten lassen sich in der deutschsprachigen Schweiz zeitweilig Variationen gegenüber der Deutschen Sprach- und Bildungspolitik feststellen. Die französisch- und die italienischsprachige Schweiz hingegen folgten auch in dieser Hinsicht der Politik ihrer jeweiligen Nachbarn. In den zweisprachigen Kantonen wurden Bildungsverwaltung und Bildungssystem mit wenigen Ausnahmen gänzlich verdoppelt, womit das sprachliche Territorialitätsprinzip auf regionaler Ebene bzw. auf Ebene der Gemeinden umgesetzt wurde.

⁶ Siehe beispielsweise das *Europäische Kulturabkommen* des Europarates (1954): «Jede Vertragspartei wird, soweit wie möglich, bei ihren Staatsangehörigen das Studium der Sprachen, der Geschichte und der Zivilisation der anderen Vertragsparteien fördern» (Art. 2).

⁷ Informationen zum SNF-Sinergia-Projekt Nummer 141826 *Die gesellschaftliche Konstruktion schulischen Wissens – Zur Transformation des schulischen Wissenskorpus und dessen bildungspolitischer Konstruktionsprinzipien in der Schweiz seit 1830* sind verfügbar unter <http://www.ife.uzh.ch/research/hbs/forschung/forschungaktuell/sinergia.html> [09.05.2015].

⁸ Konrad Falke hiess eigentlich Karl Frey. Für sein Buch *Der schweizerische Kulturwille* (1914) warben u.a. Bundesrat Calonder und der Zürcher Nationalrat Wettstein.

⁹ Dieses Programm wurde von mehreren Seiten kritisiert und auch nie umgesetzt. Kritisch eingestellt gegenüber der propagierten Idee, man würde durch das Lehren der Landessprachen automatisch auch Staatskunde betreiben, war u.a. auch der damalige Zürcher Erziehungsdirektor Heinrich Mousson: «Ich aber lasse mir nicht nehmen, dass wir durch die Art, wie mit uns vor allem die griechischen Klassiker gelesen wurden, zum Verständnis auch moderner Kulturfragen und zum Interesse für den modernen, insbesondere auch den eigenen Staat besser vorbereitet worden sind, als es Herr X und Herr Y mit den neuen Sprachen auch nur versucht haben» (Mousson, zitiert nach Zollinger, 1917, S. 130).

¹⁰ Initiative «Mehr Mitbestimmung im Schulwesen (Initiative gegen verfrühten Fremdsprachenunterricht)», abgelehnt am 25. September 1988 mit 62.92 Prozent Nein-Stimmen. Initiative «Nur eine Fremdsprache an der Primarschule», abgelehnt am 26. November 2006 mit 58.58 Prozent Nein-Stimmen (<http://web.statistik.ch> [09.05.2015]).

¹¹ Beispielsweise deklarierten die Initianten von 2006: «Keine Sprachenpolitik auf Kosten unserer Kinder» (nach: Regierungsrat des Kantons Zürich, 2006). «Bestimmt Staatspolitik den Stundenplan?» fragte die *Neue Zürcher Zeitung* (o.A., 2006, S. 15). Und im *Tages-Anzeiger* wurde in Bezug auf die Nidwaldner Abstimmung Regierungsrat Res Schmid zitiert, der deklarierte: «Den Gegnern der Fremdspracheninitiative geht es längst nicht mehr um pädagogische Argumente [...]. Da geht es nur um Politik» (Burri, 2015, S. 5).

¹² Einerseits besuchten Schüler ausschliesslich zur Erlernung des Französischen das Gymnasium, was zu einem «schädlichen Andrang einer grossen Menge für wissenschaftliche Bildung nicht empfängliche Subjecte» in dieser Schule führte (Universitäts-Commission Basel, 1817, S. 6). Andererseits war die sogenannte «Welschlandgängerei» verbreitet: Jugendliche verbrachten zur Erlernung des Französischen einen Aufenthalt in Familien, Betrieben oder Pensionaten der Westschweiz. Diese Lösung gefiel den Erziehungsbehörden aus verschiedenen Gründen nicht. Die Schülerinnen und Schüler lernten dort zu wenig und würden, einmal zurück, schlechte Lehrlinge abgeben. Zusätzlich sah man in dieser Praxis ein moralisches Problem, da die Kinder «in dem gefährlichsten Alter der väterlichen Obsorge entzogen» würden (Universitäts-Commission Basel, 1817, S. 13; siehe auch Burckhardt, 1841).

¹³ 1887 schaffte die Eidgenössische Technische Hochschule den bislang angebotenen Deutsch-Vorkurs ab und kündigte an, ab nun die Zulassung zum Studium an Sprachprüfun-

gen zu koppeln. Daraufhin erhöhte der Kanton Waadt seine Deutschlektionen in den Gymnasien und auch die Tessiner Regierung sah sich kurzerhand gezwungen, die Deutschlektionen in den höheren Schulen um einen Drittel zu erhöhen (Dipartimento della Pubblica Educazione Ticino, 1889, S. 4–6). Damit wendete man letztlich die Einführung der angekündigten Deutschprüfungen ab. Auch beim Entscheid Ende der 1970er-Jahre, Deutsch als obligatorische Fremdsprache in die scuola media einzuführen, mag für die Abhängigkeit von den deutschsprachigen Universitäten eine Rolle gespielt haben. Denn nun drohte die Universität Zürich in einem Brief an das Tessiner Erziehungsdepartement: «Die Kandidaten aus dem Tessin besitzen meistens keine genügenden Deutschkenntnisse um dem Unterricht folgen zu können, oder sich an einer schriftlichen Prüfung genügend auszudrücken. [...] Es wird eventuell nötig werden, die Immatrikulation von einer Deutschprüfung abhängig zu machen» (Baumann, 1976).

¹⁴ *Decreto legislativo sulle insegne e scritte destinate al pubblico* vom 28. September 1931. Das Anfügen von Übersetzungen war zwar erlaubt, jedoch sollten die Übersetzungen jeweils kleiner sein als die italienische Schrift und für deren Anbringen musste dem Kanton eine Abgabe bezahlt werden.

¹⁵ «Das Tessin hat eine besondere Notwendigkeit für eine gut ausgebildete Arbeiterklasse, die in der Lage ist, den Wettbewerb nicht so sehr innerhalb des Kantons zu gewinnen, wo für den Grossteil unserer Arbeitskräfte keine Arbeitsmöglichkeit besteht, sondern jenseits der Alpen und auch im Ausland» (Übersetzung durch die Autorin).

¹⁶ Addis (2007) erklärt die Vernachlässigung des Nachdenkens über die Implikationen der Mehrsprachigkeit für die Demokratie damit, dass Demokratie mehrheitlich als Wahl- und Abstimmungsdemokratie verstanden wird, während deliberative Ansätze neueren Datums sind.

Literatur

Addis, A. (2007). Constitutionalizing deliberative democracy in multilingual societies. *Berkeley Journal of International Law*, 25(2), S. 117–164.

Anderson, B. (1983). *Imagined communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.

Apelt, W. (1991). *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.

Baumann, M. (1976). *Lettera di M. Baumann Abteilungsleiterin Studentenabteilung UZH per Elio Ghirlanda, Delegato ai problemi universitari al Dipartimento della Pubblica Educazione*. Archivio di Stato Canton Ticino: Dipartimento della Pubblica Educazione, Fondo novecentesco, Bestand 392.

Bovet, P. (1928). La Conférence internationale du bilinguisme. *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, 38(7/8), S. 203–207.

Bundesamt für Kultur (2014). *Harmonisierung des Sprachenunterrichts. Bericht zuhanden der WBK-S*. Verfügbar unter: <http://www.parlament.ch> [09.05.2015].

Burckhardt, J.R. (1841). *Einige Andeutungen über den zu frühen Besuch des Welschlandes*. Basel: Schweighauser'sche Buchdruckerei.

Burri, A. (2015). Demokratischer Test für das Frühfranzösisch. *Tages-Anzeiger* vom 11. Februar 2015, S. 5.

Castellani, A. (1982). *La prosa italiana delle origini*. Bologna: Pàtron.

Dardanelli, P. & Stojanovic, N. (2011). The acid test? Competing theses on the nationality-democracy nexus and the case of Switzerland. *Nations and Nationalism*, 17(2), S. 357–376.

Dipartimento della Pubblica Educazione Ticino (1889). Dipartimento della pubblica educazione e della direzione d'igiene. In: Consiglio di Stato (Hrsg.), *Conto-Reso del Consiglio di Stato della Rubblica e Cantone del Ticino per l'amministrazione dello Stato dal 1° gennajo al 31 dicembre 1888*. Bellinzona: Tipo-Litografia Cantonale.

EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1987). *Herausforderung Schweiz. Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen*. Bern: EDK.

Erziehungsdepartement Basel-Stadt (1842). *Rathschlag für Mädchenschulen*. Staatsarchiv Basel-Stadt: ED A9.

Europarat (1954). *Europäisches Kulturabkommen*.

Paris, 19.XII.1954. *Amtliche Übersetzung Deutschlands*. Verfügbar unter: <http://www.conventions.coe.int> [09.05.2015].

Falke, K. (1914). *Der schweizerische Kulturwille. Ein Wort an die Gebildeten des Landes*. Zürich: Rascher.

Frank, H.J. (1973). *Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945*. München: Hanser.

Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.

- Girard, G. (1798). *Projet d'éducation publique pour la République helvétique* par le Père Grégoire Girard, Corderlier. In: G. Pflug (1950) (Hrsg.), *Le père Girard. Vol. VI Projets d'éducation publique* (S. 9–37). Freiburg: Société Fribourgeoise d'éducation.
- Giudici, A. & Grizelj, S. (2014). Vom Berufs- und Elitewissen zum Garant des nationalen Zusammenhalts. Die Fremdsprachen in den Lehrplänen der Schweizer Volksschule seit 1830. *Babylonia*, 3, S. 62–67.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Godel, E. & Acklin Muji, D. (2004). Nationales Selbstverständnis und Sprache in der Bundesverfassung von 1848. In: J. Widmer et al. (Hrsg.), *Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs* (S. 31–126). Bern: Lang.
- Gran Consiglio Ticinese (1933). *Processi verbali del Gran Consiglio della Repubblica e Cantone del Ticino*. Bellinzona: Tipografia del Verbano. Verfügbar unter: <http://www.sbt.ti.ch> [09.05.2015].
- Greenfeld, L. (1992). *Nationalism: Five Roads to Modernity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grin, F. (2003). La société plurilingue: coûts, bénéfices et équité. In: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Hrsg.), *Viersprachig, mehrsprachig, vielsprachig. Tagung vom 14. November 2002*. Bern: Schweizerische Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften.
- Gumplowicz, L. (1879). *Das Recht der Nationalität und Sprachen in Oesterreich-Ungarn*. Innsbruck: Wagnersche Universitäts-Buchhandlung.
- Haugen, E. (1973). *The curse of Babel*. *Daedalus*, 102(3), S. 47–57.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hüllen, W. (2005). *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ipperciel, D. (2007). La Suisse: un cas d'exception pour le nationalisme? *Swiss Political Science Review*, 13(1), S. 36–67.
- Ivo, H. (1994). *Muttersprache, Identität, Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kanton Graubünden (1894). *Lehrplan für die Primarschulen des Kantons Graubünden*. Chur: Offizin Manatschal Ebner & Cie.
- Kriesi, H. (1996). Die Schweiz – Ein Nationalstaat? In: T.S. Eberle & K. Imhof (Hrsg.), *Sonderfall Schweiz* (S. 82–93). Zürich: Seismo.
- Kymlicka, K. (1989). *Liberalism, Community, and Culture*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Leclerc, J. (2013). *Histoire de la langue française*. Verfügbar unter: <http://www.axl.cef.aval.ulaval.ca> [09.05.2015].
- Luchsinger, C. (1920). Der bildende Wert und die nationale Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts. *Schweizerische pädagogische Zeitschrift*, 30, S. 152–171.
- de Mauro, T. (1991 [1963]). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma: Editori Laterza.
- May, S. (2006). Language policy and minority rights. In: T. Ricento (Hrsg.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method* (S. 255–272). Malden u.a.: Blackwell Publishing.
- McArthur, T. (1998). *Living Words: Language, Lexigraphy and the Knowledge Revolution*. Exeter: University of Exeter Press.
- Mill, J.S. (2008 [1859]). On liberty. In J.S. Mill (Hrsg.), *On Liberty and Other Essays* (S. 5–128). Oxford: Oxford Paperbacks.
- Monsieur l'Honnête (1710). *Französisch-Teutsche Augenblickliche Sprach-Meister, der Bey vorfallenden Begebenheiten, als auf der Reis, in Wirths-Haus, Kauffen und Verkauffen, familiären Redens-Arten, gewöhnlichen Discursen, Tischen, Complimentieren, Einladen, Dancksagen ... Allen denjenigen, so zur Erlernung dieser Sprach nicht viel Zeit uebrig haben, doch Ampts und Verrichtung halber etwas wissen muessen, sehr vortraeglich*. Nürnberg: Johann Leonhard Buggel.
- Noiriel, G. (2007). *À quoi sert «l'identité nationale»*. Marseille: Agone.
- o.A. (2006). Konflikt um die erste Fremdsprache an der Primarschule. Englisch oder Landessprache – Kantone und Bundesparlamentarier auf unterschiedlichem Kurs. *Neue Zürcher Zeitung* vom 18. Januar 2006, S. 15.
- R.g. (1856). Rezensionen: Lehrplan, oder freundlicher Rathgeber für die Lehrer, Schulräthe und Schulinspektoren des Kantons Graubünden. *Pädagogische Monatsblätter*, 1(10), S. 314–324.

Regierungsrat des Kantons Zürich (2006). *Wir stimmen ab. Volksabstimmung vom 26. November 2006*. Verfügbar unter: <http://www.web.statistik.zh.ch> [09.05.2015].

Richter, D. (2005). *Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat*. Berlin: Springer.

Rüegg, A. (1915). *Unsere Landessprachen und unsere nationale Einheit*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.

Spitteler, C. (1915). *Unser Schweizer Standpunkt*. Zürich: Rascher.

Stapfer, P. (1799). *Entwurf der Instruktionen für die neuerrichteten Erziehungsräthe*. Luzern: Gruner und Gessner.

de Swaan, A. (2001). *Words of the World*. Cambridge: Polity.

Universitäts-Commission Basel (1817). *Gutachten der Universitäts-Commission an E.E.u.W.W. Kleinen Rath über die Organisation der Stadt-Gemeinde-Schule, des Gymnasiums und des Pädagogiums*. Staatsarchiv Basel-Stadt: ED A1.

Weber, H. (1872). *Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Zugleich eine Darstellung der Grundsätze und der Einrichtung dieses Unterrichts*. Leipzig: Siegismund & Volkening.

Wyss, H. (1944). Von der Zweisprachigkeit und den Sprachen in der Bundesstadt. *Freistudentische Zeitschrift*, Oktober, S. 13–17.

Zollinger, F. (1917). Was ist zu tun, damit die schweizerische Jugend des nachschulpflichtigen Alters in vermehrten Mass für die Forderungen der Zeit tüchtig gemacht werde? *Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege*, 17, S. 121–191.