Publié dans Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée) 69/2, 43-54, 1999
qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2, 1999, 43-54

Zur Wirksamkeit des immersiven Unterrichts an den bündnerromanischen Schulen in der Schweiz: Eine empirische Untersuchung

Rico CATHOMAS

Zusammenfassung

In der Schweiz, genauer, im Kanton Graubünden, gibt es Schulen, die seit rund 100 Jahren bilingual und immersiv geführt werden. Von der internationalen Bilinguismusforschung, aber auch von der schweizerischen und kantonalen Bildungspolitik kaum wahrgenommen, schlummert hier ein, mehr aus Not, denn aus Einsicht entstandenes, bilinguales Schulmodell, das es Wert ist, wissenschaftlich und empirisch näher analysiert zu werden. Bei genauerem Studium des "Ist-Zustands" stellt man nämlich fest, dass die bestehende bündnerromanische Schule ein durchaus wirkungsvolles Modell für den Schutz der Minderheitensprache Romanisch, wie auch zur optimalen Förderung der Mehrheitssprache Deutsch darstellt.

Vorbemerkungen

Die Rätoromanen sind mit rund 66'000 Sprechern selbst in der kleinen Schweiz eine krasse Minderheit (knapp 1% Bevölkerungsanteil). Ihr Stammland liegt im Osten der Schweiz, im Kanton Graubünden (Fläche von ca. 7100 Quadratkilometer und etwa 186 000 Einwohnern)[1]. Topografische, geschichtlich-kulturelle und psychologische Faktoren waren und sind dafür verantwortlich, dass sich keine einheitliche Schriftsprache durchsetzen konnte, sondern dass dieser Kleinstsprache auf der Basis der lokalen rätoromanischen Dialekte 5 Schriftsprachen herausgebildet haben Sursilvan, Sutsilvan, Surmiran, Putér und Vallader. Seit einigen Jahren laufen Bestrebungen zur Implementierung des "Rumantsch Grischun" als Einheitsschriftsprache Romanischbündens.

Die hier vorgestellte empirische Untersuchung ist Teil des Nationalfondsprojekts "Sekundarschule Bilinguität rätoromanisch-deutsch". Das von Prof. Georges Darms geleitete Forschungsprojekt, Sekundarschule und Bilinguität rätoromanisch-deutsch' untersucht den Einfluss verschiedener Schultypen, sowie motivationaler und soziolinguistischer Faktoren auf die Entwicklung der rätoromanischen und deutschen Sprachkompetenz während der Sekundarschulzeit. [2]

[1] Gemäss Angaben der Standeskanzlei Graubünden: http://www.gr.ch (Stand: 13. Januar 1999).

[2] Viele Detailuntersuchungen, so auch die linguistische Fehleranalyse sind noch in vollem Gang. Bereits bekannt und erstaunlich ist indes die enorme Variation an Fehlern bei ein und demselben Item (z. B. über 100 verschiedene orthographische Fehler beim selben geschriebenen Wort). Durch die Systematisierung und Kategorisierung dieser Fehler erhoffen wir uns Hinweise darauf,

Die Daten wurden in den Schulen der Surselva (von Sedrun über Mustér, Trun, Glion/Ilanz bis nach Domat/Ems) erhoben. Als Kontrollgruppen für die Entwicklung der Deutschkompetenz haben auch Schüler und Schülerinnen deutschsprachiger Schulen des Kantons Graubünden teilgenommen (Chur, Küblis, Klosters, Vals und Obersaxen).

1. Ausgangslage der Untersuchung: Das bündnerische Schulsystem

Grundlage des Bündner Schulsystems ist das kantonale Schulgesetz (vgl. Bündner Rechtsbuch, 421.000 und Kap. "Rechtsstellung des Rätoromanischen", S. 37-38) sowie die kantonalen Lehrpläne für die jeweiligen Schulstufen. Im Kanton Graubünden bestimmen die einzelnen Gemeinden ihre Verwaltungs- und Schulsprache(n) in eigener Autonomie (vgl. LIA RUMANTSCHA, 1996).

Sprachlich gesehen gibt es im Kanton Graubünden nicht weniger als vier verschiedene offizielle Schulmodelle:

DUS-Schultyp (Deutsch als Unterrichtssprache)
IUS-Schultyp (Italienisch als Unterrichtssprache)
RUF-Schultyp (Romanisch als Unterrichtsfach; ca. 2000 SchülerInnen)
RUS-Schultyp (Romanisch als Unterrichtssprache; ca. 5000 SchülerInnen)

Von 212 Bündner Gemeinden liegen 120 im traditionellen romanischen Sprachgebiet (TR) [3]. 85 davon führen eine romanischsprachige Schule (RUS), 16 Gemeinden eine deutschsprachige Schule mit Romanisch als Fach (RUF), 18 Gemeinden eine durchgehend deutschsprachige Schule (DUS) und 1 Gemeinde (Bivio) eine italienischsprachige Schule mit überwiegend deutschsprachigem Unterricht in den oberen Klassen (vgl. DEPLAZES 1991 und FURER 1996).

Nebst einigen Schulversuchen (z. B. die Projekte in Samedan, Trin/Tamins, Domat/Ems) - gibt es also in Graubünden *zwei offizielle Schulmodelle (RUS und RUF), in welchen Rätoromanisch unterrichtet wird.* Sie unterscheiden sich aber - wie noch zu sehen sein wird - in Form und bezüglich Effizienz in der Förderung der Zweisprachigkeit deutlich voneinander.

bei welchen sprachlichen Problemen der Hebel angesetzt werden muss und wie eine bilinguale Sprachdidaktik romanisch-deutsch aufgebaut werden könnte.

3 gemäss [(FURER, J.-J. 1996, S.35) umfasst das TR all jene Gemeinden, welche bei mindestens einer der ersten Volkszählungen in den Jahren 1860 bis 1888 noch eine romanischsprachige Mehrheit besassen.

1.1 Der RUF-Schultyp (Romanisch als Unterrichtsfach)

Unterrichtssprache ist hier Deutsch. **Alle Fächer ausser dem Fach Romanisch** (1-3 Lektionen pro Woche) **werden** während der gesamten obligatorischen **Schulzeit (während 9 Jahren) auf Deutsch** unterrichtet. Meistens findet man diesen Schultyp in ehemals romanischsprachigen Gebieten, die aber im Laufe der letzten Jahrzehnte eine deutschsprachige Majorisierung erfahren haben.

Die praktische Umsetzung dieses Schultyps gestaltet sich - je nach Gemeinde - sehr uneinheitlich. In einigen besuchen bloss die Kinder mit romanischer Muttersprache den Romanischunterricht in anderen wiederum lernen alle SchülerInnen Romanisch, wobei romanische und nicht-romanische Kinder gemeinsam oder in Leistungsgruppen getrennt unterrichtet werden.

1.2 RUS-Schultyp (Romanisch als Unterrichtssprache)

Dieser Schultyp stellt den eigentlichen romanischen Schultyp dar. Er ist gekennzeichnet durch einen Wechsel der Unterrichtssprache von Rätoromanisch, das bis zur 6. Primarklasse Unterrichtssprache ist, zu Deutsch, das ab dem 7. Schuljahr die Unterrichtssprache der SchülerInnen dieses Schulmodells ist.

Im Kurzüberblick sieht das wie folgt aus:

1-3. Primarklasse: Unterricht **ausschliesslich auf Romanisch**

4-6. Primarklasse: **Einführung des Faches Deutsch** (4-6 Lektionen) als erste "Fremdsprache". Der übrige Unterricht wird weiterhin auf Rätoromanisch erteilt.

1-3. Real-, Sekundar- und Progymnasialklassen: **Wechsel der Unterrichtssprache**. Alle Fächer ausser Romanisch (3-4 Lektionen / Woche) und Biologie (2 Lektionen / Woche) werden auf Deutsch erteilt. (Dt. wird zudem als Fach unterrichtet).

2. Forschungsgegenstand

Die Motivation, eine theoretische und empirische Untersuchung zur Effizienz der romanischen Schule zu starten, war/ist eine dreifache:

- Die eigene Neugier, jenes bilinguale Schulmodell genauer unter die Lupe zu nehmen, welches ich selber durchlaufen haben.

- Überprüfen, ob die Alltagsmeinungen zu diesen Schulmodellen bezüglich dem Ermöglichen einer effizienten Entwicklung der romanischen und deutschen Sprachkompetenz zutreffen oder nicht.
- Einbindung der romanischen Schule(n) in die internationale, wissenschaftliche Diskussion über die Wirksamkeit verschiedener bilingualer Unterichtsmodelle und der empirischen Überprüfung dieser Schultypen[4].

2.1 Alltagshypothesen zum Nutzen und zur Effizienz der romanischen Schultypen

Die Diskussion über Sinn, Nutzen und Effizienz der romanischen Schule, resp. des Romanischunterrichts verläuft äusserst kontrovers und emotional.

In der Lehrerschaft, aber auch in weiten Kreisen der ortsansässigen Bevölkerung gibt es ***die unterschiedlichsten Alltagshypothesen*** über Nutzen und Effizienz der romanischen Schulen bezüglich Entwicklung der romanischen und deutschen Sprachkompetenz.

So hört man zum Beispiel, dass dem Romanischunterricht, namentlich auf der Sekundarschulstufe, lediglich eine Alibifunktion zukomme. Die Sprachkompetenz im Romanischen werde auf dieser Sekundarstufe nicht mehr weiterentwickelt, so dass die Romanen in der Beherrschung ihrer Muttersprache auf der Stufe der 6. oder gar 4. Primarklasse stehen bleiben würden (vgl. u.a. OSSWALD, S.E. 1988). In noch stärkerem Masse wird der Nutzen des 1-3 stündigen Romanischunterrichts in den Schulen des RUF-Types angezweifelt[5].

Nicht gerade selten wird man aber auch mit der Argumentation konfrontiert, in der romanischen Schule werde das Rätormanische zu sehr gefördert. Dies schwäche die Deutschkompetenz der SchülerInnen. Ein gutes Beherrschen der deutschen Sprache ('Brotsprache') sei jedoch für das wirtschaftliche Überleben der Rätoromanen unabdingbar und habe Vorrang vor der 'Sprache des Herzens' (Romanisch).

Andere wiederum vertreten die Ansicht, die bestehende Schule sei durchaus wirkungsvoll. Sie ermögliche die Entwicklung einer mehr oder minder ausgewogenen Zweisprachigkeit Romanisch-Deutsch[6].

[4] Die Einbindung der rätoromanischen Schulsituation in die wissenschaftliche Diskussion wird u.a. vom EDK 1995 Dossier 33, S. 57, und von FRIED-TURNES 1994, S. 364 gefordert.

[5] Oft hängt das Zustandekommen diese Romanischunterrichts einzig vom persönlichen Engegement einzelner (Lehrpersonen) ab.

[6] vgl. hierzu u.a. die Meinungen von LÜDI und FRIED-TURNES im EDK-Bericht Nr. 33 von 1995.

3. Forschungsziele

Die Hauptziele meiner Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Alltagstheorien, sowie die bündnerische bzw. romanische Schulsprachenpraxis (= Schultypen) in einen wissenschaftlich fundierten, internationalen Kontext einzubinden und zu überprüfen, inwieweit diese dem gegenwärtigen Wissensstand entsprechen. Hierzu wurden Theorien der Sozio- und Psycholinguistik, der Bilinguismusforschung, der Kontaktlinguistik, der Sprachlehr- und Minderheitenforschung aufbereitet und aus den Alltagshypothesen wissenschaftlich fundierte Hypothesen gebildet.
- Empirisch-quantitativ zu erheben, ob und inwieweit die romanischen Schultypen die Entwicklung beider Sprachen ermöglichen. Hierzu wurde ein umfangreiches Testinstrumentarium entwickelt und validiert.
- Den Einfluss anderer Variablen, wie primärer Sprachkontakt, ausserschulischer Sprachkontakt, Einstellungen und Motivation auf die Entwicklung der Sprachkompetenz zu überprüfen.
- Öffentlichkeitsarbeit: Die rätoromanische Schule zum Diskussionsgegenstand machen. Organisation und Durchführung von Podiumsdiskussionen, Publikation von Artikeln in Zeitungen, Zusammenarbeit mit den zuständigen Behörden aufbauen und vertiefen.
  Meiner Ansicht nach hat Wissenschaft und Forschung auch einen öffentlichen Auftrag. Sie muss sich der öffentlichen Diskussion viel mehr als bisher stellen und aktiver an politischen Lösungsfindungsprozessen mitarbeiten.

4. Theoretische Analyse

In diesem theoretischen Teil der Untersuchung habe ich in einem ersten Schritt versucht herauszuarbeiten, welche Art von zweisprachigen Erziehungstypen/modelle die RUS- und RUF-Schulen für romanischsprachige, deutschsprachige und andersprachige Schüler und Schülerinnen gemäss der einschlägigen Literatur darstellen. Auf Grund dieser Typologisierung wurden und werden wissenschaftliche Hypothesen bezüglich der Effizienz dieser Schultypen in der zweisprachige Erziehung aufgestellt. Als Quellen hierfür dienen mir dabei die neuereren theoretischen und empirischen Untersuchungen auf dem Gebiet der Bilinguismusforschung, der Sozio- und Psycholinguistik.[7]

[7] vgl. u.a. ARTIGAL, (1993); BAKER, (1996²); BEARDSMORE, (1993); BROHY, (1996); CUMMINS, (1991); ENDT, (1997); FTHENAKIS, (1985); FURER, (1996); GARDNER, (1985); GENESEE, (1987); GRAF, (1987); HORNBERGER, (1991); LAMBERT, (1972); MÜLLER, (1997); NUNAN, (1992);

Die daraus gewonnenen Haupthypothesen lassen sich wie folgt formulieren:

Die RUS-Schule (Romanisch als Unterrichtssprache, siehe oben) stellt ein effizientes bilinguales Schulmodell dar, welches sowohl die Entwicklung der romanischen Minderheitensprache (Sprachschutz) wie auch der deutschen Mehrheitssprache (Immersion) ermöglicht.

Schulen mit Romanisch lediglich als Unterrichtsfach (RUF) vermögen hingegen die Anforderungen eines effizienten bilingualen Schulprogrammes nicht zu erfüllen.

5. Untersuchungsdesign des empirischen Teils

Um die genannte Haupt- und alle anderen Hypothesen empirisch zu überprüfen wurde von 1993 bis 1998 in verschiedenen Erhebungsphasen die Entwicklung der Sprachleistungen (Romanisch und Deutsch) von ein- und zweisprachigen SchülerInnen der sechsten bis zur neunten Volksschulklasse in Romanisch- und Deutschbünden untersucht. Zusätzlich wurde auch der Sprachkontakt, Einstellungen zur Erst- und Zweitsprache, sowie die Motivation der SchülerInnen erhoben. Insgesamt nahmen an der Unteruchung rund 1300 SchülerInnen teil.

Unabhängige Variablen: Schultypen/Schulmodelle (dreifach abgestuft)
Schulstufen (zweifach abgestuft)
Zusätzlich Variablen aus dem Fragebogen: Muttersprache(n), Sprachkontakt, Einstellungen und Motivation

Abhängige Variablen: Sprachleistungstests (TGCL = Test general da cumpetenza linguistica: romanischer Sprachkompetenztest;
SADST = Schweizerischer Allgemeiner Deutscher Sprachtest; auf die Deutschschweizer Sprachsituation angepasste Version des "Allgemeiner Deutscher Sprachtest" (STEINERT 1978)
Beide Tests wurden standardisiert

Quersschnitt Romanischkompetenz 6. Primar- und 3. Sekundarklassen (insgesamt 260 Schüler und Schülerinnen aus den Gemeinden Sedrun, Mustér, Sumvitg, Trun, Danis/Tavanasa, Rueun, Ilanz/Glion, Vella, Laax und Domat/Ems)

Querschnitt Deutschkompetenz 6. Primar- und 3. Sekundarklassen

(522 Schüler und Schülerinnen aus den genannten Gemeinden zuzüglich den Ortschaften Obersaxen, Vals, Chur, Küblis und Klosters)

Längsschnitt Romanischkompetenz 3. Real-, Sekundar- und Progymklassen

(193 Schüler und Schülerinnen aus den genannten Gemeinden; davon konnten 103 als Längsschnittdatensätze verwendet werden)

1998 Längsschnitt Deutschkompetenz 3. Real-, Sekundar- und Progymklassen

(250 Schüler und Schülerinnen aus den genannten Gemeinden, davon werden rund 140 Datensätze als Längschnitte verwendet werden können. Diese Sätze sind noch nicht ausgewertet worden)

6. Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Da noch nicht alle Daten ausgewertet wurden und aus Platzgründen werden hier nur Mittelwertsvergleiche der variabeln Sprachleistungen, Schultyp und Schulstufen präsentiert.[8]

Die verwendeten Sprachleistungstests messen v.a. die grammatikalische, kognitiv-akademische schulische Sprachleistungen und nicht etwa kommunikative Sprachleistungen.[9] Die höchste zu erreichende Punktzahl liegt bei 170 Punkten, die niedrigste bei 0. Der Fokus der Mittelwerte liegt nicht auf der individuellen Ebene der Sprachleistung jedes einzelnen Schülers, sondern auf der Ebene von Gruppen-, resp. Kohortenvergleiche.

In einem ersten Schritt werden die erreichten Werte aus dem Rätoromanischtest dargestellt und kurz kommentiert. Anschliessend folgt ein kurzer Überblick zu den Sprachleistungen im Deutschtest.

OSSWALD, (1988); LIA RUMANTSCHA, (1996); SIGUAN, (1986); SKUTNABB-KANGAS, (1995); STEINERT, (1978); URELAND, (1994); WATTS, (1990) und WODE, (1995).

[8] v.a. die korrelativen Beziehungen zwischen den Einflussvariabeln Einstellungen/Motivation, Sprachgebrauch und Sprachleistungen müssen noch detailliert analysiert werden.

[9] vgl. hierzu CUMMINS Unterscheidung zwischen "Cognitiv-academic Language Proficiency" (CALP) und den BICS, den "Basic Interpersonal Communicative Skills" (CUMMINS 1979b).

6.1. Zum Romanischtest (TGCL 93 und TGCL 96)

Auf der Sekundarschulstufe entwickelt sich die romanische Sprachkompetenz sehr wohl. Sowohl in den RUS- wie in den RUF-Schulen nimmt die Sprachleistung zwischen der 6. Primar- und der 3. Sekundarschulstufe signifikant zu.

Die Leistungen der SchülerInnen der beiden Schultypen RUS und RUF unterscheiden sich allerdings bereits auf der Primarschulstufe signifikant voneinander (73.4 zu 94.7 Punkten). Diese Differenz von 21 Punkten steigt bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit auf beinahe 29 Punkte.

Der RUF-Schultyp mit Romanisch lediglich als Unterrichtsfach ermöglicht wohl eine gewisse Entwicklung der Romanischkompetenz, allerdings in recht bescheidenem Masse. Die SchülerInnen des RUF-Types bleiben im 9. Schuljahr unter dem Durchschnitt der Sprachleistungen der SchülerInnen der 6. Primarklasse aus den RUS- Schulen. Der romanische Sprachleistungsstand der SchülerInnen aus dem RUS-Schultyp darf mit rund 117 von 170 möglichen Leistungspunkten wohl als gut bezeichnet werden. Allerdings fehlen wirklich kompatible Vergleichswerte, da kein, der deutschsprachigen Schule analoges, einsprachig romanisch geführte Schulmodell existiert.

Die Ergebnisse aus der Querschnittserhebung von 1993 wurden durch die Daten aus dem Längsschnitt 1996 bestätigt.

6.2. Zum Deutschtest (SADST)

6.2.1. Sechste Primarklassen

Die Schultypen RUF (x = 111.2 und DUS (x = 111.7) unterscheiden sich nicht signifikant auf dieser Schulstufe. Dieses Ergebnis war zu erwarten, da beide Schultypen von der ersten Primarklasse an Deutsch als Unterrichtssprache führen.

In der sechsten Klasse gibt es einen *signifikanten Unterschied* zwischen den Leistungen des Schultyps RUS (x = 91.0) und den Schultypen RUF (x = 111.2) und DUS (x = 111.7). Die romanischsprachigen Schüler des Typs RUS beginnen mit dem Deutschunterricht erst in der vierten Klasse, so dass dieses Ergebnis in der sechsten Primarklasse nicht zu überraschen vermag. Es ist dennoch positiv zu vermerken, dass die RUS-Schüler nach knapp zwei Jahren Deutschunterricht dem doch recht anspruchsvollen Deutschtest problemlos folgen können.

6.2.2. Dritte Sekundarklasse

Die Schultypen RUF (x=132.11) und DUS (x= 131.95) unterscheiden sich bezüglich Sprachstand und Fortschritt in den drei Schuljahren (6. Primar - 3. Sekundar) nicht signifikant voneinander.

Man kann daraus schliessen, dass der Romanischunterricht, welcher an RUF-Schulen praktiziert wird, keine negativen Auswirkungen auf die deutsche Sprachkompetenz hat. Dies unterstützt neuere empirische Untersuchungen, die belegen, dass die eine Sprache durchaus nicht auf Kosten der anderen Sprache gelernt wird resp. werden muss (vgl. z. B. BAKER, 1996[2]). Leider werden diese Ergebnisse, wie in zahlreichen öffentliche Diskussionen zum Thema "Zweisprachigkeit" feststellbar, jedoch (noch) kaum zur Kenntnis genommen.

Sowohl der Schultyp RUF (RUF6 = 111.2 - RUF3 = 132.1), wie auch DUS (DUS6 = 111.7 - DUS3 = 131.9) erzielen signifikante Fortschritte zwischen 6. Primar- und 3. Sekundarklasse. Erstaunlich ist hier die hohe Übereinstimmung der Testergebnisse.

Die RUF-Schüler erreichen in der Deutschkompetenz zwar den Stand der DUS-Kontrollgruppe. Ihr Sprachstand im Romanischen jedoch ist bei weitem nicht ausreichend, um von einer soliden Zweisprachigkeit zu sprechen.

Auch die RUS-Schüler erzielen in diesen drei Jahren einen signifikanten Kompetenzzuwachs (RUS6, x = 91 - RUS3, x = 123). Die Zunahme der deutschen Sprachkompetenz der RUS-Schüler ist signifikant grösser als der Zuwachs bei den RUF- und DUS-Schülern. Der RUS-Typ erreicht einen Zuwachs von 32 Punkten, gegenüber 21 Punkten des RUF-, und 20 Punkten beim DUS-Typ. Dieser Unterschied von 11, resp. 12 Punkten zwischen RUS-Schülern und den Schülern aus RUF- und DUS-Schulen ist hoch signifikant.

Auch wenn die RUS-Schüler den Sprachstand der beiden anderen Schultypen nicht ganz erreichen, kann ihre 'Sprachkompetenz Deutsch' als gut bis sehr gut bezeichnet werden. Immerhin erreichen sie mit 123 Punkten 93% des Punktedurchschnitts derjenigen SchülerInnen aus DUS- und RUF- Schultypen.

Die Schüler des Typs RUS erreichen nicht nur gute Resultate im Romanischtest, sondern vergleichbar gute Ergebnisse im Deutschtest.

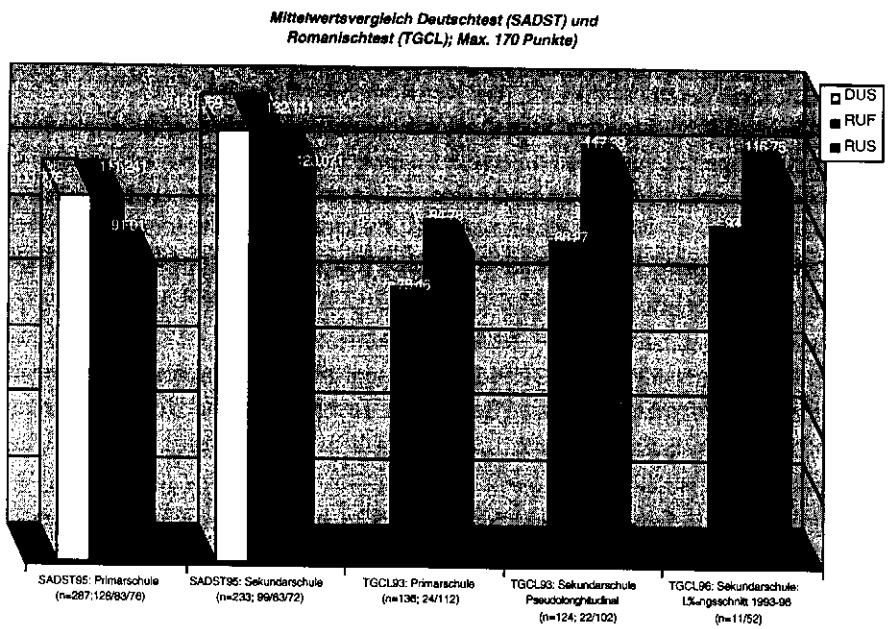

Diagramm1: Darstellung der Resultate der Schultypen und Schulstufen im Deutschtest (SADST) und im Romanischtest (TGCL). Beide Tests: Max.170 und Min. 0 Punkte.

7. Zwischenfazit

Die Zwischenergebnisse dieser Untersuchung lassen sich dahingehend interpretieren, dass die bestehende RUS-Schule ein durchaus wirkungsvolles bilinguales Schulmodell darstellt.

Der Kanton Graubünden verfügt mit dem rätoromanischen RUS-Schultyp (Romanisch als Unterrichtssprache) über ein altbewährtes, effizientes Sprachschutz- *und* Immersions-Modell, welches den SchülerInnen Bedingungen bereit stellt, um sowohl die romanische Minderheitssprache, wie auch die "Brotsprache" Deutsch optimal zu erlernen.

Der RUS-Schultyp braucht – davon ist der Autor überzeugt - den internationalen Vergleich mit anderen bilingualen Schulen nicht zu scheuen; im

Gegenteil, die rätormanische Schule könnte auch als Modell für andere Sprachregionen und Länder interessant und ein zukunftsweisendes bilinguales Schulmodell für alle sein.

Leider liegt das Bewusstsein über die Vorzüge dieser Schule noch sehr im Argen; Ein kleiner Beitrag, es zu wecken, war Ziel und Zweck dieses Beitrags.

Literaturliste

ARTIGAL, J. M. (1993): *Catalan and Basque Immersion Programmes*, Clevedon, Multilingual Matters.

BAKER , C. (1996[2]): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.

BEARDSMORE, H. B. (Hrsg.)(1993): "European Models of Bilingual Education", *Multilingual Matters*, 92. Clevedon, Multilingual Matters.

BROHY, C. (1996): *Zweisprachige Modelle und Projekte an Schweizer Schulen*, Freiburg CH, Arbeitsgemeinschaft zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schweiz.

CATHOMAS, R. & CARIGIET, W. (1997): "Immersion und kaum eine(r) merkt's. Von der Zweisprachigkeit der SchülerInnen romanischsprachiger Schulen", *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, 4/97, 65-9.

CUMMINS, J. (1979b): "Cognitiv-academic Language Proficency. Linguistic Inderdependence, the Oprimum Age Question and some Other Matters", *Working Papers on Bilingualism*, 197-205.

CUMMINS, J. (1991): "The Politics of Paranoia: Reflections on the Bilingual Education Debate. Bilingual Education", in: GARCIA, O., *Fokusschrift in honor of Joshua A. Fishman*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 183-203.

EDK (1995): "Mehrsprachiges Land - Mehrsprachige Schulen", Bern, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

ENDT, E. (1997): "Immersionsunterricht: Modelle, Chancen und Probleme. La porta aperta. Die offene Tür", Beiträge zur Immersionsdidaktik. B. GRAMEGNA. Bozen, Alto Adige, 11-31.

FTHENAKIS, W. E. et al. (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, München, Max Hueber Verlag.

FURER, J.-J. (1996): *Le romanche en péril? Evolution et perspective*, Bern, Bundesamt für Statistik.

FRIED-TURNES, U. (1994): "Ein Modell zweisprachiger Schulung: die Rätoromania", in: ALLEMANN-GHIONDA, C., *Multikultur und Bildung in Europa*, Bern, Berlin, Lang, 364-375.

GARCIA, O. & BAKER, C. (Hrsg.)(1995): *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*. Clevedon, Multilingual Matters.

GARDNER, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes an Motivation*, London, Edward Arnold.

GENESEE, F. (1987): *Learning Through Two Languages*, Cambridge, MA, Newbury House.

GRAF, P. (1987): *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkinder*, München, Hueber.

HORNBERGER, N. (1991): "Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy", in:. GARCIE, O., *Bilingual Education. Fokusschrift in honor of Joshua A. Fishman*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 215-39.

KRISTOL, M. A. (1989): Bünderromanisch: Soziolinguistik. *Lexikon der romanistischen Linguistik*, Günter Holfus et al., Tübingen, Max Niemeyer, Bd III, 813-27.

LAMBERT, W. & TUCKER, G. R. (1972): *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*, Rowley, Newburg House.

LIA RUMANTSCHA (1996): *Rätoromanisch. Fakts & Figures*, Chur, L.R.

MÜLLER, R. (1997): *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei Migrantenschülerinnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen der 6.-10. Klasse der Schweiz*, Aarau, Frankfurt/M., Salzburg, Sauerländer.

NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambrige: Cambrige University Press.

OSSWALD, S. E. (1988): *Stabilisierende Faktoren bei einer sprachlichen Minderheit. Die Rätoromanen in Graubünden.*

SIGUAN, M. & MACKEY, W. (1986): *Education et bilinguisme*, Paris, Delacheaux & Niestle.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1988): "Multilinguism and the Education of Minority Children", in: SKUTNABB-KANGAS, J. C. T., *Minority Education: from Shame to Struggle*, Clevedon, Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1995): Multilinguism and the Education of Minority Children. Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations, in: GARICA, O. & BAKER, C., Clevedon, Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. & CUMMINS, J. (1988): *Minority Education: from Shame to Struggle*, Clevedon, Multilingual Matters.

STEINERT, J. (1978): *Allgemeiner Deutscher Sprachtest* (ADST), Handanweisung. Göttingen, Hogrefe.

URELAND, P. S. (1994): "Sprachkonflikt in den bündnerromanischen Schulen 1985-1990", *Annalas*, 107, G. GAUDENZ, R. CAVIEZEL & F. GIGER, Mustér, Condrau SA., 187-269.

WATTS, R. J. & ANDRES, F. (Hrsg.)(1990): *Zweisprachig durch die Schule. Französisch und Deutsch als Unterrichtssprache. Le bilinguisme à travers l'école*, Bern/Stuttgart, Haupt.

WODE, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*, Ismaning, Hueber.