

Hauser, Schiesser (Hrsg.)

Standarddeutsch und Dialekt in der Schule

Stefan Hauser, Alexandra Schiesser (Hrsg.)

Standarddeutsch und Dialekt in der Schule

Mündlichkeit, Band 7





ZM

Zentrum Mündlichkeit
PH Zug

Dieser Sammelband wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Pädagogischen Hochschule Zug finanziell unterstützt.

Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
3011 Bern
hep-verlag.com

ISBN Print: 978-3-0355-2277-8

ISBN PDF: 978-3-0355-2278-5

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035522785>



Dieses Werk ist lizenziert unter Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International.

1 Inhaltsverzeichnis

Sprachliche Variation in der Schule: Erwerb, Gebrauch, Bewertung. 9

Stefan Hauser, Alexandra Schiesser

1	Einleitung	9
2	Die wiederkehrende Frage nach dem adäquaten Umgang mit den Varietäten in der Schule	10
3	Der schulische Umgang mit den Varietäten im Zeichen des Diversitätsdiskurses	13
4	Die Beiträge in diesem Band	17
5	Literatur	21

«Schweizerdeutsch redet man paar Sachen komisch.» DaZ lernen und unterrichten in der diglossischen Deutschschweiz 23

Katja Schlatter

1	Skizzierung der Ausgangslage.	23
2	Einstellungen von DaZ-Schüler:innen zu den beiden Varietäten	28
3	Reflexionen von DaZ-Lehrpersonen zum Umgang mit den beiden Varietäten	30
4	Umgang mit den beiden Varietäten im DaZ-Unterricht	36
5	Fazit.	43
6	Literatur	45

Herausforderungen beim frühen Lese-/Rechtschreiberwerb bei Deutschschweizer Kindern. Eine neuro- und entwicklungspsychologische Forschungsperspektive. 47

Jessica Carolyn Weiner-Bühler

1	Einleitung	47
2	Die Ausgangslage	48
3	Der Einfluss von Familiarität mit hochdeutschen Wörtern auf die semantische Verarbeitung	51
4	Lesen und schreiben Deutschschweizer Erstklässler schlechter als gleichaltrige Kinder in Deutschland?	57
5	Das Lesen und Schreiben im Vergleich	61

6	Der Versuch, anhand von neuronalen Verarbeitungsstrategien die späteren Lese- und Rechtschreibkompetenzen vorherzusagen	64
7	Grammatikleistungen im Vergleich.	68
8	Der expressive Hochdeutsch-Wortschatz: ein Vergleich zwischen Berner und Basler Kindern	70
9	Schlussfolgerungen	74
10	Bibliografie	78
Effektive Sprachförderung im Kindergarten.		82
Claudio Nodari, Susanne Peter, Basil Schader		
1	Sprachförderung in der Regelklasse	85
2	DaZ-Anfangsunterricht	95
3	DaZ-Aufbauunterricht	98
4	Fazit.	100
5	Literatur	101
Standard, Mundart, Abwart		103
Patti Basler		
«Müemer jetz wüirklich Hochdütsch rede?» Sprachwahl und Sprachwechsel in schulischen Gruppengesprächen		106
Martin Luginbühl, Regula Schmidlin		
1	Standarddeutsch und Dialekt an Deutschschweizer Schulen	106
2	Hochdeutschoffensiven an Deutschschweizer Schulen	109
3	Varietätenwahl von Deutschschweizer Schüler:innen in Gruppengesprächen	113
4	Zusammenfassung und Fazit	131
5	Literatur	133
Der Einfluss sprachlicher Ähnlichkeit auf mehrsprachiges Sprachenlernen		135
Raphael Berthele		
1	Einleitung	135
2	Sprachliche Variabilität	136
3	Variabilität, Lernen und Generalisierung	139
4	Je mehr Sprachen, desto besser?	141

5	Beispiele Sprachenlernen und sprachliche Verwandtschaft	144
6	Diskussion.	151
7	Bibliografie	153
	Spiel der Varietäten: ethnografische Einblicke in sprachliche Grenzgebiete einer diglossisch geprägten Schweiz.	156
	Irene Zingg	
1	Ausgangslage: das helvetische Spielbrett	158
2	Analyse: Ausgewogenheit als Spielregel	161
3	Fazit: spannungsvolles Spiel der Varietäten	170
4	Literatur	171
	Confiserie federal	173
	Matto Kämpf	
	Sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht betrachten, untersuchen und reflektieren	175
	Cordula Pribyl-Resch, Eugen Unterberger, Irmtraud Kaiser, Andrea Ender	
1	Einleitung	175
2	Sprachliche Vielfalt in Schule und Gesellschaft	176
3	Didaktische und institutionelle Rahmenbedingungen	181
4	Potenziale von Ansätzen der <i>Critical Language Awareness</i>	187
5	Vorschläge für Sprachbetrachtung unter Einbezug von Sprachvariation	190
6	Fazit.	199
7	Literatur	200
	Dialekt und Standard als lebendige Schulsprachen?	205
	Rebekka Studler	
1	Die Sprachsituation in der Deutschschweiz und ihre Wahrnehmung	206
2	Aktuelle Einstellungstendenzen und Konzeptualisierungen	212
3	Standard und Dialekt in der Schule.	219
4	Kurzes Fazit im Sinne eines Plädoyers	226
5	Literatur	227

Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen zur Rolle von Standarddeutsch, Dialekt und Mehrsprachigkeit in der Schule.	232
Pascale Schaller, Alexandra Schiesser	
1 Einleitung	232
2 Forschungsstand zum Umgang mit Varietäten und Sprachen in der Schule	234
3 Empfehlungen zum Umgang mit Varietäten und Sprachen in der Schule	240
4 Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen zum Umgang mit Varietäten und Sprachen in der Schule.	245
5 Diskussion.	254
6 Anhang	258
7 Literatur	259

Sprachliche Variation in der Schule: Erwerb, Gebrauch, Bewertung

Stefan Hauser, Alexandra Schiesser

1 Einleitung

Wer in der Deutschschweiz aufwächst, sieht sich in kommunikativen Situationen täglich mit dem Nebeneinander von Dialekt und Standarddeutsch konfrontiert. Die Koexistenz dieser beiden Varietäten ist im privaten Alltag genauso beobachtbar wie in schulischen, beruflichen und öffentlichen Kontexten. Zur Normalität der Deutschschweizer Sprachsituation gehört aber nicht nur das alltäglich praktizierte und zumeist akzeptierte Neben- und Miteinander von Dialekt und Standarddeutsch, sondern auch eine fortwährende Diskussion über den Stellenwert dieser Ausdrucksformen. Die Wurzeln dieser sprachreflexiven Auseinandersetzung reichen weit zurück und die damit verbundenen Fragen haben sich, wie ein Blick in die Sprachgeschichte zeigt, unter wechselnden gesellschaftlichen und politischen Bedingungen immer wieder aufs Neue gestellt. Aus (sozio-)linguistischen Darstellungen, die die wechselvolle Sprachgebrauchs- und Sprachbewusstseinsgeschichte der Deutschschweiz nachzeichnen (Ruoss/Schröter 2020), geht hervor, wie vielfältig und wie kontrovers die Debatte um den «richtigen» Sprachgebrauch bis in die heutige Zeit geführt wurde.

Die Diskussion, wie sich die *Schule* in der Deutschschweiz zu den beiden Varietäten verhalten soll, wird ebenfalls schon sehr lange geführt (Schmidlin 2018; Berthele 2019). Dabei spielt nicht nur der Umstand eine wichtige Rolle, dass gesellschaftliche und politische Verhältnisse einem ständigen Wandel unterworfen sind, sondern es sind auch der stetige Sprachwandel sowie die sich verändernden Kommunikationstechnologien, die die Frage immer wieder neu aufwerfen, wie sich die Schule in dieser Frage positioniert und welche didaktischen Erfordernisse sie daraus ableitet. Wenn im vorliegenden Sammelband (erneut) danach gefragt wird, wie sich die Bildungspraxis den beiden Varietäten Dialekt und Standarddeutsch gegenüber verhalten soll, dann gilt es einerseits, die weit zurückreichende Diskussion dieses Themenkomplexes zur Kenntnis zu nehmen, und es gilt andererseits, den heutigen

gesellschaftlichen Verhältnissen und den sich daraus für die Schule ergebenden Herausforderungen Rechnung zu tragen. Dabei wäre es naiv zu glauben, es gebe eine einheitliche und abschliessende Antwort auf die Frage nach einem adäquaten Umgang mit der Deutschschweizer Diglossiesituation. Es gibt aber eine andauernde, für die Gesellschaft notwendige und für die Schule unverzichtbare Diskussion darüber, auf die dieser Band (vielleicht nicht immer mit komplett neuartigen Ideen, aber doch) mit aktuellen Beiträgen reagiert.

Im Folgenden skizzieren wir zunächst einige historische Fluchtlinien im gesellschaftlichen und schulischen Umgang mit den Varietäten (Kap. 2). Anschliessend verorten wir die jüngsten pädagogisch-didaktischen Bestrebungen zum schulischen Umgang mit sprachlicher Variation in einem Diversitätsdiskurs, der derzeit viele Bereiche des sozialen Miteinanders bestimmt (Kap. 3). Letztlich geben wir einen kurzen Überblick über die Beiträge des Bandes, die auf vielseitige Weise an die hier beschriebenen Themen anschliessen (Kap. 4).

2 Die wiederkehrende Frage nach dem adäquaten Umgang mit den Varietäten in der Schule

Wie bereits erwähnt, sieht sich die Schule schon lange mit der Herausforderung konfrontiert, einen didaktisch zielführenden und gesellschaftlich verantwortungsvollen Umgang mit den Varietäten zu finden. Schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird in gelehrten Kreisen erörtert, für welche schulischen Zwecke Dialekt und Hochdeutsch besonders geeignet seien. Zu den frühen Schriften, die sich mit der Frage der Unterrichtssprache befassen, gehört ein Aufsatz des Berner Landpfarrers Johann Rudolf Wyss (1763–1845), der 1827 in den *Neuen Jahrbüchern für Religion und Sitten* erschien (vgl. Ruoss/Schröter 2020, 71). Die in diesem Text behandelte religionsdidaktisch motivierte Frage lautet «Welche Sprache soll ein schweizerischer Schulmeister sprechen, wenn er in der Religion unterrichtet?». Die Antwort fällt eindeutig aus, und zwar sei der religiöse Schulunterricht ausschliesslich im lokalen Dialekt zu erteilen. Dass für Wyss einzig der Dialekt die richtige Sprachform darstellt, begründet er damit, dass den Kindern die religiösen Inhalte nicht nur verstandesmässig, sondern auch emotional zugänglich zu machen seien – und dies sei nur im Dialekt möglich. Der Topos vom Dialekt als «Sprache des Her-

zens» hat in der Wahrnehmung und Bewertung der Deutschschweizer Diglossie bis in die heutige Zeit seine Bedeutung nicht verloren.

Die Einschätzung, wonach allein der Dialekt das Vermögen habe, die zentralen Aufgaben der Schulbildung sicherzustellen, war allerdings bereits damals nicht unumstritten. So war zwar auch der als Theologe, Lehrer und Rektor tätige Johann Kaspar Mörikofer (1799–1877) der Auffassung, dass der Dialekt ein unverzichtbares Element des Unterrichts sei. Für ihn aber stand es in seiner 1838 erschienenen Schrift «Die Schweizerische Mundart im Verhältnis zur hochdeutschen Schriftsprache» ausser Zweifel, dass die Vermittlung des Hochdeutschen ebenfalls zu den zentralen Aufgaben der Schule gehöre. Indem er beide Varietäten als unverzichtbare Elemente des Deutschen als Bildungssprache erachtete und beide Varietäten auch als Ressource für den Erwerb der jeweils anderen verstand (vgl. Ruoss/Schröter 2020, 73), vertrat er eine für die damalige Zeit neuartige Idee, die erst Jahrzehnte später wieder aufgegriffen werden sollte. Aus einer didaktischen Optik interessant daran ist, dass sich die Varietätenfrage im Unterricht so nicht allein als eine Sprachwahlproblematik präsentiert; vielmehr wird im Varietätenvergleich (z. B. im Rahmen von wechselseitigen Übersetzungsübungen) bereits von Mörikofer das didaktische Potential gesehen, Sprachbewusstseins- und Spracherwerbsprozesse in beiden Varietäten zu ermöglichen.

Neben der Diskussion um die adäquate Unterrichtssprache kam – z. B. anlässlich der Stadtberner Lehrerversammlung von 1843 (vgl. Ruoss/Schröter 2020, 74) – zunehmend die Frage auf, inwiefern der Dialekt nicht nur als Medium, sondern auch als Gegenstand des Unterrichts vorzusehen sei und wie sich die Schule an der Pflege des Dialekts zu beteiligen habe. Damit erweiterte sich die Diskussion rund um die Unterrichtssprache und um den diglossischen Spracherwerb hin zu Fragen nach dem umfassenderen sprachpflegerischen und sprachpolitischen Auftrag der Schule. Auch heute, also 180 Jahre später, sind diese Themen immer noch Teil des öffentlichen Diskurses und werden kontrovers diskutiert. Dabei gilt es allerdings zu beachten, dass die Fragen zwar ähnlich erscheinen mögen, dass sich die Varietätensituation heute aber in vielerlei Hinsicht in einem stark veränderten gesellschaftlichen und medialen Kontext präsentiert (veränderte demografische Situation, neue Formen von Öffentlichkeit etc.). Entsprechend wäre es irreführend zu glauben, an der Problemlage habe sich nichts verändert.

Eine weitere Frage, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als zunehmend wichtig erachtet wurde, betrifft das Thema der Reinheit von Dialekt und Hochdeutsch. So fand die Forderung, wonach Dialekt und Hochdeutsch (auch) in der Schule klar zu trennen seien, immer mehr Anklang. Diese Maxime kommt 1874 in

der Schweizerischen Lehrerzeitung folgendermassen zum Ausdruck: «Unser grundsatz soll sein, di mundart durchaus rein und korrekt zu sprechen, *aber ebenso auch di sogenannte schriftsprache.*» (zit. nach Ruoss/Schröter 2020, 96) Die damit einhergehende Zielvorstellung war, dass es Vermischungen zu vermeiden gelte und dass die Reinheit der beiden Varietäten zu erhalten sei. Interessant an dieser Forderung ist, dass Dialekt und Hochdeutsch weniger als konkurrierende Ausdrucksformen in Erscheinung treten, sondern als zwei funktional äquivalente Varietäten, die es beide zu beherrschen gilt. Auch diese Frage, die sich auf die Wertigkeit der Varietäten bezieht, ist in der heutigen schulischen Auseinandersetzung mit der Diglossie noch immer aktuell. Zwar mögen die Vorstellungen zur «Reinheit» von Dialekt und Standarddeutsch nicht mehr die gleichen sein, geblieben ist aber die Frage, wie die Schule sicherstellen kann, dass Schulabgänger:innen nach Beendigung der obligatorischen Schulzeit über ausreichende sprachliche Kompetenzen in beiden Varietäten verfügen.

In der Diskussion um das Verhältnis von Dialekt und Standard trat im Verlauf des 20. Jahrhunderts ein Aspekt in unterschiedlichen Nuancierungen ganz besonders in den Vordergrund, der auch zuvor schon in verschiedenen Zusammenhängen wiederholt eine wichtige Rolle gespielt hatte, und zwar der Diskurs um die Verknüpfung von Sprache mit kultureller und politischer Schweizer Identität. Die Vorstellung, wonach den Dialekten etwas Urtümliches und typisch (Deutsch-)Schweizerisches innewohne, ist historisch sowohl als Selbstbild wie auch als externe Zuschreibung tief verwurzelt. Zu den sprachpflegerischen Bestrebungen, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in unterschiedlichen Ausprägungen bemerkbar machten, traten mit den beiden Weltkriegen zwei globale Ereignisse, die die sprachlichen und politischen Abgrenzungsbemühungen gegenüber Deutschland noch akzentuierten. Mehr als je zuvor wurden die Dialekte für grosse Teile der Deutschschweizer Bevölkerung zu einem integralen Bestandteil der kulturellen und politischen Schweizer Identität (Ruoss/Schröter 2020, 161). Welche Verantwortung die Schule hat, den Dialekt nicht nur im Sinne des Erwerbs von Sprachkompetenz(en) unterrichtlich zu fördern, sondern auch als heimatkundlichen Gegenstand zu thematisieren, wird sowohl in sprachdidaktischen als auch in identitätspolitischen Debatten bis heute immer wieder aufs Neue verhandelt.

Für den Umgang mit der Diglossiesituation in der Deutschschweiz waren in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts abgesehen von den Nachwehen des 2. Weltkriegs verschiedene gesellschaftliche Veränderungen und mediale Innovationen massgebend. So haben sich durch «neue» (journalistische) Medien und Kommunikationstechnologien wie das Fernsehen, das World Wide Web und in jüngerer Zeit die

Sozialen Medien die Arenen der öffentlichen wie auch der privaten Kommunikation massiv verändert. In fast allen gesellschaftlichen Bereichen haben sich mit der Verbreitung einer stetig wachsenden Anzahl an Social-Software-Anwendungen gänzlich neue Mediennutzungs- sowie Kommunikationsformen etabliert. Die zunehmende Vernetzung verschiedener kommunikativer Domänen und der Anstieg der mobilen Mediennutzung tragen dazu bei, dass sich neue Handlungsspielräume eröffnen (vgl. Hauser/Opiłowski/Wyss 2019), was nicht nur auf den «kommunikativen Haushalt» (Luckmann 1989), sondern auch auf die Varietätenpragmatik vielerlei Auswirkungen hat. So lässt sich etwa im Kontext der mobilen Kommunikationskanäle (WhatsApp etc.) heute eine dialektale Schriftlichkeit beobachten, die es vormals in diesem Ausmass nicht gegeben hat. Vor allem in privaten Zusammenhängen haben dialogisch konzipierte und oftmals eher informelle Kurznachrichten dem Schreiben und Lesen von Dialekt eine bisher unbekannte Bedeutung verliehen. Sowohl im Gebrauch wie auch in der Wahrnehmung von Dialekt gibt es entlang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit neue Optionen und Musterausprägungen.

Auch in der Diskussion um den schulischen Stellenwert von Dialekt und Standarddeutsch spielt die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit eine zentrale Rolle. So ist die Debatte um die Unterrichtssprache typischerweise eine Frage der Mündlichkeit, was die *Sprache als Medium des Unterrichts* betrifft. Demgegenüber ist die Forderung, in der Schule auch Mundartliteratur zu berücksichtigen, auf die Schriftlichkeit bezogen und betrifft die *Sprache als Gegenstand des Unterrichts*. Wenn über die Frage nach dem Umgang mit den Varietäten nachgedacht wird, gilt es, auch dieser didaktisch folgenreichen Dimension des Varietätengebrauchs Rechnung zu tragen.

3 Der schulische Umgang mit den Varietäten im Zeichen des Diversitätsdiskurses

Betrachtet man die gesamtgesellschaftliche Situation, macht sich aktuell ein vielschichtiger Diversitätsdiskurs bemerkbar, der sich auf unterschiedliche Themen und Lebensbereiche bezieht. Ein Lebensbereich, der diskursiv prominent verhandelt wird, betrifft unseren Umgang mit Geschlecht resp. Gender: Auf der einen Seiten versuchen sich Stimmen Gehör zu verschaffen, die dafür plädieren, statt der konventionell binär organisierten Geschlechterkonzeption ein weiteres Spektrum an Geschlechteridentitäten vorzusehen. Auf der anderen Seite macht sich eine

Position bemerkbar, die bei der herkömmlichen Zweiteilung bleiben will und eine Öffnung der Kategorie Geschlecht zurückweist. Dem Differenzierungsbedürfnis, das den unterschiedlichen Diversitätsdiskursen zugrunde liegt, steht oft ein komplementäres Bedürfnis nach klaren Verhältnissen entgegen.

Solche diskursiven Prozesse, die sich in unterschiedlichen Domänen bemerkbar machen – weitere betreffen etwa die Kulinarik oder unseren Umgang mit Arbeit und Freizeit –, zeigen sich auch bezüglich der Frage, welchen Stellenwert Standarddeutsch und Dialekt in der Schule haben sollen und welche Funktionen ihnen im Unterricht zukommen können. Während in den 2000er-Jahren in diesem Diskurs vor allem eine Fokussierung auf das Standarddeutsche auszumachen war, beobachten wir gegenwärtig eine stärkere Forderung nach Pluralisierung im Einsatz der Varietäten im Unterricht. Diese Forderung ist an jüngere Postulate der Mehrsprachigkeitsdidaktik gekoppelt. Dort hat sich die Idee etabliert, dass die Erstsprachen der Kinder im Unterricht mehr Platz erhalten sollen. Begründet wird die Berücksichtigung der Erstsprachen der Kinder einerseits mit der Stärkung des sprachlichen Selbstkonzeptes durch Wertschätzung (vgl. z. B. Gantefort/Maahs 2020, 3) und andererseits mit einem erfolgreicherem Aufbau von Fachwissen und Fachkompetenzen durch die Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires (vgl. z. B. Schüler-Meyer et al. 2019). Es sind diese Aspekte, auf die sich Stimmen beziehen, die (wieder) eine stärkere Berücksichtigung des Dialektes in der Schule einfordern (siehe Studler in diesem Band): Sollen die Erstsprachen in der Schule Berücksichtigung erfahren, müsste mit den Varietäten dasselbe geschehen, da es sich dabei um die Sprachformen handelt, mit denen deutschsprachige Kinder in der Schweiz zuallererst in Kontakt kommen. Auch die aktuelle Diskussion um den Umgang mit Sprachen und Varietäten in der Schule kann demnach als Diversitätsdiskurs eingeordnet werden: Sie spiegelt das Bemühen der Schulen, alle Schülerinnen und Schüler – unbesehen ihrer sozialen oder lokalen Herkunft – gleichberechtigt zu integrieren und zu fördern.

Dass dieser Diskurs, der die vielfach postulierte und propagierte «Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer» betrifft (vgl. Krifka et al. 2014), von Lehrpersonen nicht ohne Vorbehalte aufgenommen wird, wissen wir aus Begegnungen im Schulfeld wie auch aus Befragungen angehender Lehrpersonen (siehe Schaller/Schiesser in diesem Band). Die Zurückhaltung seitens der Lehrpersonen ist etwa an die begründete Frage gekoppelt, wie der sprachlichen Heterogenität im Klassenzimmer begegnet werden kann, sodass alle mittel- und langfristig davon profitieren (siehe dazu Berthele in diesem Band). Nebst solchen ganz praktischen Fragen – die sich aus dem Bemühen darum ergeben, als Lehrperson möglichst professionell zu agieren –, sind es tieferliegende Einstellungen und Überzeugungen, die die vorsichtige

Haltung der «gelebten Mehrsprachigkeit» gegenüber mitprägen. Diese Einstellungen und Überzeugungen sind nicht auf Lehrpersonen beschränkt. Haas (1992, 579) etwa spricht vom «Traum von der homogenen Sprachgemeinschaft», den viele Menschen träumten, und skizziert ihn als Gegenbild zum «horror variationis» (Haas 1992, 580): einem Albtraum gewissermassen, der den Menschen plagt, sobald er zu viel sprachliche Variation in einer Sprecher:innengruppe wahrnimmt. Haas erklärt diesen Umstand mit der Beobachtung, dass viele Menschen dazu neigten, «in diskreten Kategorien zu denken» und ein «Bedürfnis nach Konformität mit der eigenen Gruppe» verspürten (Haas 1992, 580).

Die gesellschaftlich verbreitete Idee, dass die Sprache einem Homogenitätsideal verpflichtet sei, gilt mit Haas nicht nur für soziale Einheiten wie Sprecher:innen-Gruppen oder Sprachgemeinschaften, sondern auch und vor allem für die Sprache selbst. Otto von Greyerz etwa schreibt 1892 im Zuge der Herausbildung der Schweizer Standardsprache,

[...] daß wir Schweizer weder einen reinen Dialekt noch eine reine Schriftsprache reden. Statt dessen hat sich bei uns seit nicht sehr langer Zeit eine dritte Sprache herausgebildet, welche Aussicht hat, sich immer mehr zu verbreiten; eine Sprache, welche einerseits den Dialekt tötet und andererseits die Einführung und Angewöhnung einer reinen Schriftsprache verzögert und erschwert. (von Greyerz 1892, 13, zitiert in Haas 1992, 597)

Damit die beiden Sprachformen gut nebeneinander auskommen können und damit die Sprecher:innen Kompetenzen in beiden Sprachformen entsprechend aufbauen resp. erhalten können, plädiert auch Jost Winteler dafür, Standarddeutsch und Dialekt im Deutschunterricht «scharf zu unterscheiden» (Winteler 1878, 16, zit. nach Haas 1992, 595). Seine Begründung zielt dabei interessanterweise nicht auf den Aufbau der Standardsprache, sondern vielmehr auf die Erhaltung des Dialekts: Ohne die oben erwähnte «scharfe Unterscheidung» kämen den Sprecher:innen «die kernigsten Wörter und Wendungen der Mundart und dasjenige, was dieser ihren Werth und Charakter als Stammessprache giebt» abhanden, «ohne daß es zu einem guten Hochdeutsch gelangte» (Winteler 1878, 16, zit. in Haas 1992, 595).

Die eben referierten Zitate illustrieren, dass die Idee der Homogenität von Sprachgruppen – auch von mehr zufällig gebildeten Gruppen wie zum Beispiel Schulklassen – eine in der Sprach(wahrnehmungs)geschichte durchgängig beobachtbare Kategorie ist. Maitz/Elspass (2011, 224) zählen den «Homogenismus» und den «Purismus» denn auch zu den geläufigsten greifbaren Sprachideologien. Ihre inhaltlichen

Wurzeln verorten sie in den «organologische[n] Sprachvorstellungen des 19. Jahrhunderts (etwa in Form permanenter Sprachverfallsängste)» wie auch in

(sprach-)patriotistische[n] und später (sprach-)nationalistische[n] politische[n] Strömungen, die in der frühen Neuzeit einsetzten und etwa zu sprachlicher Xenophobie oder der abwertenden bzw. ablehnenden Haltung dem sprachlichen Nonstandard und sprachlicher Vielfalt gegenüber führten. (Maitz/Elspass 2011, 224)

Dass sprachliche Homogenitäts- resp. Reinheitsvorstellungen sowohl das Standarddeutsche wie auch den Dialekt betreffen können, zeigt zum Beispiel die 1874 vom Luzerner Gymnasiallehrer Jakob Bucher geäußerte Erwartung, dass «de[r] gebildete[] Mann[] [...] die heimische Mundart als Sprache der Mutter und des Herzens so rein und gut verstehe und spreche wie die reine Schriftsprache als Sprache des Verstandes» (Bucher 1874, zit. in Haas 1992, 595). Es handelt sich dabei offenbar um historisch verbürgte und immer wieder aufs Neue aktualisierte Topoi, die dem Verlangen des Menschen nach sprachlicher Ordnung – oder eben auch seinem «horror variationis» – Ausdruck verleihen. So ergibt eine Diskursanalyse zu aktuellen metasprachlichen Äusserungen von Sprecher:innen aus der Zentralschweiz, dass diese Sprecher:innen den sie umgebenden Dialektraum gerne binär codieren: Dialektäusserungen teilen sie geografisch in ein *vorne/hinten*, *unten/oben* im Tal beheimatet ein, sozialräumlich in *Stadt/Land*, *Zentrum/Peripherie*, sozial als von *Zuzüglern/Einheimischen* geäußert. Auch die Bewertung der sprachlichen Qualität von dialektalen Äusserungen erfolgt nach diesem binären Prinzip: Die Äusserungen werden geordnet als *verständlich/unverständlich*, *gewöhnlich/eigentümlich*, *flach/ausgeprägt* und nicht zuletzt als *vermischt/rein* (vgl. Schiesser 2020, 239). Gesellschaftlich geteilte Topoi wie der Homogenismus- oder der Purismusgedanke werden von Sprecherinnen und Sprechern bemüht, um sprachliche Äusserungen zu qualifizieren (*homogen/heterogen*, *vermischt/rein* etc.), die es erlauben, zu einem gewissen Zeitpunkt zu einer bestimmten sprachlichen Ordnung zu gelangen. Diese diskursiven Handlungen können demnach als Ordnungsstrategien eingeschätzt werden, mit denen Sprecherinnen und Sprecher versuchen, «das <Chaos> der Heteroglossie [zu] bewältigen» (Auer 2004, 160). Dass wiederholt gefordert wird, Standarddeutsch und Dialekt in Schule und Unterricht «scharf zu unterscheiden», ist insofern nachvollziehbar, als diese Handlung eine zumindest kurzfristige sprachliche Klarheit und Ordnung verspricht. Quer allerdings steht diese Forderung zur aufstrebenden Idee, Erstsprachen von Schülerinnen und Schülern und damit auch Dialekte in der Schule im Unterricht zu berücksichtigen, zu integrieren und zu fördern.

4 Die Beiträge in diesem Band

Den Auftakt zum Band bildet der Text «*Schweizerdeutsch redet man paar Sachen komisch.*» *DaZ lernen und unterrichten in der diglossischen Deutschschweiz* von Katja Schlatter. Die Autorin legt auf Basis von Selbstauskünften von 33 DaZ-Schüler:innen dar, welche der beiden Varietäten Standarddeutsch und Dialekt die Kinder lieber haben und welche sie besser beherrschen. Die Selbstauskünfte legen nahe, dass die eigens wahrgenommenen Kompetenzen und Präferenzen eng mit der wahrgenommenen Schwierigkeit, die Varietäten zu lernen, zusammenhängt. In einem zweiten Teil referiert Schlatter Erfahrungen von 120 DaZ-Lehrpersonen zu ihrem Umgang mit Standarddeutsch und Dialekt bei der Förderung der Kinder. Sie illustriert das Bemühen der Lehrpersonen, den Vorgaben des Kantons wie auch des Lehrplans 21 zu entsprechen – was kommunikativen Grundsätzen wie auch didaktischen Empfehlungen zum Teil zuwiderläuft. Im letzten empirischen Abschnitt werden Daten präsentiert, die die Interaktion zwischen DaZ-Schüler:innen und DaZ-Lehrer:innen von 2./3. Klassen abbilden. Aus den Gesprächen geht hervor, dass DaZ-Schüler:innen Interferenzen zwischen den Varietäten durchaus wahrnehmen und revidieren können. Schlatter schliesst mit didaktischen Empfehlungen zum Feedback-Verhalten, die die Orientierungskompetenz der Kinder hinsichtlich der Varietäten stärken soll.

Im Beitrag *Herausforderungen beim frühen Lese-/Rechtschreiberwerb bei Deutschschweizer Kindern* berichtet Jessica Carolyn Weiner-Bühler aus umfangreichen neuro- resp. entwicklungspsychologischen Projekten. Dabei zeigt sie zum Beispiel, dass Deutschschweizer Kinder kurz vor der Einschulung noch keine robusten mentalen Repräsentationen von Bezeichnungen und Aussprachemustern im Hochdeutschen gebildet haben, für die sie im Dialekt schon das entsprechende Wort beziehungsweise die entsprechende Aussprache kennen, und für die sie auch schon ein bedeutungsvolles semantisches Konzept erworben haben. Andererseits hat sie auch Evidenzen dafür, dass Kinder, die ausschliesslich im Dialekt sozialisiert sind, bessere Lese-/Rechtschreib-Vorläuferfertigkeiten aufweisen als Kinder, die mit beiden Varietäten – Dialekt und Standardsprache – sozialisiert sind. Begründet wird dies mit den mutmasslich unterschiedlichen Lernkontexten zu Hause. Ausgehend von den von ihr präsentierten Daten und Erkenntnissen formuliert Weiner abschliessend Ideen zum Umgang mit Standarddeutsch und Dialekt im Vorschulalter.

Der Beitrag *Effektive Sprachförderung im Kindergarten* von Claudio Nodari, Susanne Peter und Basil Schader äussert sich dezidiert didaktisch zu konkreten Herausforderungen im Umgang mit Standarddeutsch und Dialekt im Kindergarten. Er adressiert die Situation von 4–6-jährigen Kindern, die keine resp. nur sehr be-

schränkte Kenntnisse im Deutschen haben, und stellt die Fragen: Wie profitieren diese Kinder maximal von der Deutschförderung? Wie werden ihre Ressourcen optimal eingesetzt? Die Autor:innen schlagen zum Beispiel vor, dass Lehrpersonen wenn immer möglich sprachsensibel agieren und in diesem Sinne falsche Präpositionen in beiden Varietäten korrigieren. Weiter propagieren sie, dass Lehrpersonen Scaffolds zur Bewältigung des Kindergartenalltags (Kommunikation beim Mittagessen, im Freispiel etc.) in beiden Varietäten anbieten, wenn dies der Kommunikation dient. Insgesamt wird ein Modell zur Diskussion gestellt, das vor allem im DaZ-Anfangsunterricht den Dialekt als wichtige Varietät für den sozialen Austausch (eigentliche «Alltagssprache») konsequent mitdenkt. Im DaZ-Aufbauunterricht sei dann entschieden die Standardsprache zu fokussieren, da es oberstes Ziel sei, die Kinder für einen erfolgreichen Einstieg in die Primarstufe vorzubereiten.

Die eben erläuterten Beiträge treffen sich darin, dass sie allesamt Aussagen zum *Erwerb* von Standarddeutsch in der Schule machen, weswegen sie den ersten Teil des Bandes abstecken. Das Scharnier zum zweiten Teil des Bandes bildet der Text *Mundart, Standard, Abwart* von Patti Basler, Bühnenpoetin und Kabarettistin. Inhaltlich wie auch stilistisch ist Baslers Text als literarischer Kommentar auf die referierte Thematik zu lesen. Zudem leitet er passgenau über zu Teil zwei des Bandes, der sich dem *Gebrauch* von Standarddeutsch und Dialekt in der Schule widmet.

Der Beitrag «*Müemer jetz würrlich Hochdütsch rede?*» *Sprachwahl und Sprachwechsel in schulischen Gruppengesprächen* von Martin Luginbühl und Regula Schmidlin widmet sich der Frage, wie Primarschulkinder heute in Kleingruppen miteinander reden. Ein Abriss über die Forschungsliteratur ergibt, dass die zu erwartende Varietät hier der Dialekt ist. Ob dem im Kontext der sich wandelnden sozialen wie medialen Umstände wie auch der politisch installierten Hochdeutschoffensiven in den 2000er-Jahren immer noch so ist, wollen die Autor:innen genauer wissen. Sie analysieren ein Korpus von 48 Gesprächen aus 2., 4. und 6. Primarschulklassen hinsichtlich des Gebrauchs der Varietäten und stellen fest: Knapp drei Viertel der Gespräche finden im Dialekt, knapp ein Viertel in Standarddeutsch statt. Der Dialekt scheint in schulischen Gruppengesprächen also immer noch der pragmatischen Norm zu entsprechen. Allerdings, so die Autor:innen weiter, wird Standarddeutsch zum Beispiel dann öfter gewählt, wenn Kinder mit anderer Erstsprache in der Gruppe sind (von Kindern mit anderer Erstsprache wie auch von Kindern mit der Erstsprache Deutsch). Diese und weitere Auswertungen zeigen, dass auch die standarddeutschen Anteile in den Gesprächen ernst zu nehmen und mutmasslich grösser sind als früher.

Im Beitrag *Der Einfluss sprachlicher Ähnlichkeit auf mehrsprachiges Sprachenlernen* adressiert Raphael Berthele die Frage, inwiefern der oft zitierte «positive Transfer» – mehrsprachige Personen können sprachliche Kompetenzen einer Sprache für den Ausbau der weiteren Sprachen nutzbar machen – einer empirischen Prüfung standhält. Auf der Basis mehrerer eigener wie auch fremder Studien erörtert er, was es für das mehrsprachige Repertoire bedeutet, wenn es mit nahverwandten sprachlichen Systemen bestückt ist. Ein weites Konzept des positiven Transfers sei zu hinterfragen: Kontrolliere man die wichtigsten Determinanten beim Sprachenlernen (Weltwissen, Intelligenz etc.), zeigten sich insgesamt nur schwache (Lern-)Effekte in der Zielsprache. Stärkere Effekte hingegen seien zu beobachten, wenn sich die Sprachen, über die eine Sprecherin oder ein Sprecher verfüge, sehr ähnlich seien. Berthele schliesst damit, dass der «Explosionstheorie» der Mehrsprachigkeit – je mehr Sprachen desto besser – nur bedingt zuzustimmen sei. Mehrsprachigkeit und sprachliche Variabilität gehörten aber fest zu unserem Alltag, warum ein möglichst unaufgeregter und gut informierter Umgang mit ihr auch für die Schule das Beste wäre.

Der Beitrag *Spiel der Varietäten: ethnografische Einblicke in sprachliche Grenzgebiete einer diglossisch geprägten Schweiz* von Irene Zingg begegnet der Frage nach dem Gebrauch von Dialekt und Standardsprache und weiteren Sprachen in der Schweiz aus der Warte der Ethnografie. Zingg schildert verschiedene Schauplätze, auf denen das Verhältnis von Mundart und Hochdeutsch wiederkehrend verhandelt wird: zum Beispiel politische Beschlüsse und Weisungen, die die Varietätenfrage nicht einheitlich regeln oder die Kommunikation auf den Pausenplätzen und damit verbunden die Frage, welche Sprachen und Varietäten dort gesprochen werden dürfen. Auch der Röstigraben fungiert in Zinggs Ausführungen als Schauplatz: Aus der Perspektive eines Romands schildert die Autorin die Wahrnehmungen und Erfahrungen, die viele Westschweizer:innen in der dialektal geprägten Deutschschweiz sammeln. Die ethnografische Betrachtungsweise lässt den Schluss zu, dass der Umgang mit den Varietäten in der Schweiz als Spiel gelesen werden kann, das eine gewisse Spielfreude fordert und bestenfalls auch fördert.

Zwischen dem mittleren und dem letzten Teil des Bandes bildet ein weiterer literarischer Text das Scharnier: Matto Kämpf, Autor und selbst ernannter Spassvogel, ironisiert in *Confiserie federal* den Sprachgebrauch der politischen Elite, der sich der Bewertung breiter Bevölkerungsschichten nicht entziehen kann. Er leitet damit über zum letzten Teil des Bandes, dessen Beiträge illustrieren, dass die Bewertung von Sprachen auch für die Schule von Belang ist.

Der Beitrag *Sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht betrachten, untersuchen und reflektieren* von Cordula Pribyl-Resch, Eugen Unterberger, Irmtraud Kaiser und Andrea Ender fokussiert das Konzept der sogenannten inneren Mehrsprachigkeit. In Österreich, wo die Autor:innen beheimatet sind, ist es um das Verhältnis von Dialekt und Standardsprache etwas anders bestellt als in der Schweiz: Die Sprecher:innen entscheiden sich dort nicht je nach Situation für Standarddeutsch *oder* Dialekt, vielmehr steht ihnen für jede Situation ein Spektrum von standardnäheren bzw. standardferneren Varianten zur Verfügung. Um dieses Kontinuum adressatengerecht und situationsspezifisch nutzen zu können, bedarf es einigen Wissens und einiger Übung. Beidem, so die Autor:innen, werde in Österreich in der Schule zu wenig Platz eingeräumt. Auf Basis der sogenannten Critical Language Awareness (CLA) – einem Sprachförderkonzept aus den USA, das die Reflexion bestehender sprachlicher Machtverhältnisse anregt – präsentieren die Autor:innen die didaktische Einheit «SpraViVe». Für Lernende der 4., 6. und 10. Schulstufe sind themengebunden Unterrichtsmaterialien geschaffen worden, die einen bewussteren Umgang mit der inneren (wie auch der äusseren) Mehrsprachigkeit fördern sollen.

Im Beitrag *Dialekt und Standard als lebendige Schulsprachen?* stellt sich Rebekka Studler die Frage, wie aktuelle Einstellungen dem Standarddeutschen und dem Schweizerdeutschen gegenüber beschaffen sind und welche Bezüge zur Schule sich daraus ableiten lassen. Auf Basis einer Fragebogenerhebung (N = 750) stellt die Autorin fest, dass die Einstellungen gegenüber den Varietäten relativ stabil sind. Während sie für den Standarddeutschgebrauch im Alltag eine etwas grössere Offenheit resp. Gelassenheit konstatieren kann, erweise sich der Gebrauch der Standardsprache in der Schule nach wie vor als stark normorientiert. In diesem Sinne sei auch die Idee der Plurizentrik – das Bewusstsein dafür, dass es nicht *ein* richtiges Hochdeutsch gibt, sondern mehrere – unter den Befragten nur bedingt bekannt. Bezüglich der Frage, wie Standarddeutsch und Dialekt in der Schule zu gewichten seien, sprächen sich mehr Befragte für die Standardsprache als für den Dialekt aus – wobei die Argumente für die stärkere Gewichtung der einen resp. der anderen Varietät zum Teil die gleichen seien. Studler schliesst mit einem Plädoyer für die entschiedene Berücksichtigung und Förderung der Dialekte wie auch der Schweizer Variante des gesprochenen Hochdeutschen in der Schule.

Der letzte Beitrag im Band, *Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen zur Rolle von Standarddeutsch, Dialekt und Mehrsprachigkeit in der Schule* von Pascale Schaller und Alexandra Schiesser, fokussiert Überzeugungen von Lehrpersonen als zentrale Schaltstellen im Unterrichtsgeschehen. Anhand einer Dokumentenanalyse arbeiten die Autorinnen heraus, mit welchen zahlreichen und zum Teil gegen-

sätzlichen fachlichen Empfehlungen Lehrpersonen im Umgang mit Sprachen und Varietäten konfrontiert werden. Die Sprachförderung werde so zum Balanceakt für Lehrpersonen und Lernende gleichermaßen. Auf der Basis von pseudolongitudinalen Fragebogendaten (N = 683) stellen Schaller und Schiesser weiter fest, dass angehende Lehrpersonen die Berücksichtigung und den Einbezug anderer Sprachen und Varietäten zu Beginn wie am Ende des Studiums vor allem dann begrüßen, wenn dieser Einbezug geregelt verläuft. Diese Vorliebe decke sich mit den Empfehlungen zum Umgang mit Dialekt und Standardsprache, nicht aber mit jenen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die letztlich das Translanguaging propagiert. In den Augen der Autorinnen sei es die Aufgabe der Forschung und der Ausbildungsstätten, die Diskurse evidenzbasiert in ein sinnvolles Gesamtkonzept zu bringen, das den Lehrpersonen bei der Förderung von Sprachen und Varietäten mehr Orientierung bietet.

5 Literatur

- Auer, Peter (2004): Sprache, Grenze, Raum. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 23(2), S. 149–179.
- Auer, Peter (2013): The Geography of Language: Steps toward a New Approach. Albert Ludwigs Universität Freiburg (FRAGL), 16. <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/2013.16>.
- Berthele, Raphael (2019): Alemannisch und der Deutschunterricht. Schweizerdeutschdebatten in der Schweizer Schule seit 1950. In: Linguistik online, 98(5), S. 387–409. <http://dx.doi.org/10.13092/lo.98.5945>.
- Gantefort, Christoph / Maahs, Ina-Maria (2020): Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. Mercator: proDaZ.
- Haas, Walter (1992): Reine Mundart. In: Burger, Harald / Haas, Alois M. / von Matt, Peter (Hrsg.): Verborum amor. Studien zur Geschichte und Kunst der deutschen Sprache. Berlin: De Gruyter, S. 578–610.
- Hauser, Stefan / Opilowski, Roman / Wyss, Eva Lia (Hrsg.) (2019): Alternative Öffentlichkeiten. Soziale Medien zwischen Partizipation, Sharing und Vergemeinschaftung. Bielefeld: transcript.
- Krifka, Manfred / Błaszczak, Joanna / Leßmöllmann, Annette / Meinunger, André / Stiebels, Barbara / Tracy, Rosemarie / Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin: Springer.
- Luckmann, Thomas (1989): Kultur und Kommunikation. In: Haller, Max / Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim / Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988. Frankfurt am Main: Campus, S. 33–45.
- Maitz, Péter / Elspaß, Stephan (2011): Zur sozialen und sprachpolitischen Verantwortung der Variationslinguistik. In: Glaser, Elvira / Schmidt, Jürgen Erich / Frey, Natascha (Hrsg.): Dynamik des Dialekts – Wandel und Variation. Akten des 3. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD). ZDL Beihefte: Vol. 144. Stuttgart: Steiner, S. 221–240.
- Ruoss, Emanuel / Schröter, Juliane (2020): Schweizerdeutsch. Sprache und Identität von 1800 bis heute. Basel: Schwabe.

- Schiesser, Alexandra (2020): Dialekte machen. Konstruktion und Gebrauch arealer Varianten im Kontext sprachraumbezogener Alltagsdiskurse. Reihe «Linguistik – Impulse & Tendenzen» 85. Berlin / New York: De Gruyter.
- Schmidlin, Regula (2018): Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen. In: Dannerer, Monika / Mauser, Peter (Hrsg.): Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg, S. 27–46.
- Schüler-Meyer, Alexander / Prediger, Susanne / Wagner, Jonas / Weinert, Henrike (2018): Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 66, S. 161–175.

«Schweizerdeutsch redet man paar Sachen komisch.» DaZ lernen und unterrichten in der diglossischen Deutschschweiz

Katja Schlatter

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Lehr-Lern-Kontext von Deutsch als Zweitsprache in der diglossischen Deutschschweiz und beleuchtet dazu exemplarisch die Situation im Kanton Zürich. Nach der Skizzierung der Ausgangslage werden zunächst die Ergebnisse einer nicht repräsentativen Befragung von DaZ-Schüler:innen zu ihren Einstellungen zu Hochdeutsch und Schweizerdeutsch vorgestellt und diskutiert. Danach wendet sich der Beitrag den DaZ-Lehrpersonen zu und gibt Einblick in ihre Erfahrungen mit der diglossischen Situation, die sie im Rahmen von Lernreflexionen im Lehrgang CAS DaZ an der PH Zürich beschrieben haben. Nächstfolgend wird anhand von Unterrichtsbeispielen aus dem Forschungsprojekt von Schlatter (2022) exemplarisch aufgezeigt, wie DaZ-Lehrpersonen die DaZ-Schüler:innen dabei unterstützen, die beiden Varietäten in ihrem Sprachgebrauch zu trennen. In einem konkludierenden Fazit schliesslich werden die dargestellten Perspektiven zusammengeführt und diskutiert.

1 Skizzierung der Ausgangslage

1.1 Die diglossische Situation in der Deutschschweiz

Charakteristisch für die Sprachsituation in der Deutschschweiz ist das ständige Nebeneinander zweier Varietäten der deutschen Sprache: das Schweizerhochdeutsch als Standardsprache und die Schweizer Mundarten, welche oft mit dem Sammelbegriff Schweizerdeutsch bezeichnet werden. Im Gegensatz zu anderen deutschsprachigen Gebieten geniessen die Schweizer Mundarten in allen sozialen Schich-

ten einen hohen Stellenwert (Schlatter/Sieber/Sigg 2011, 13). Die beiden Varietäten sind spezifischen Verwendungskontexten zugeordnet. Während in der informellen Alltagskommunikation im ausserschulischen und oft auch im schulischen Kontext (Pausengespräche, persönliche Gespräche am Rande des Unterrichts u. a.) Schweizerdeutsch gesprochen wird, ist das Hochdeutsche grundsätzlich formellen Situationen mit institutionellem Charakter (Schule, Universität, Kirche u. a.) sowie dem schriftlichen Sprachgebrauch vorbehalten. Dialektales Schreiben stellt zwar die Ausnahme dar, findet sich jedoch immer mehr im Bereich der digitalen Medien. So verfassen insbesondere jüngere Menschen Kurznachrichten und E-Mails in der Regel auf Mundart. Deutschschweizer:innen müssen sich also situativ für die eine oder die andere Varietät entscheiden. Die klare Trennung der beiden Varietäten wird mit dem Begriff Diglossie bezeichnet.

Die Plurizentrik der deutschen Standardsprache bringt es mit sich, dass sich eigenständige nationale und regionale Varietäten entwickelt haben (Schmidlin 2017b, 10). In der Schweiz wird das Schweizerhochdeutsch verwendet. Seine regionalen Besonderheiten betreffen alle Ebenen der Sprache (Aussprache, Wortbildung und Wortschatz, Grammatik, Pragmatik, Schreibung) und sind gleichberechtigte standardsprachliche Erscheinungsformen des Deutschen (Bickel/Landolt 2012, 2 f.). Standardsprachliche schweizerische Varianten werden Helvetismen genannt. Bei Helvetismen handelt es sich also nicht um Dialektwörter, «sondern um sprachliche Besonderheiten, die in geschriebener und in formeller gesprochener Sprache gut belegt werden können» (Schmidlin 2017b, 10). Spracheinstellungsforschungen zeigen, dass die verschiedenen Varianten von den Sprecher:innen unterschiedlich bewertet werden und die «beste Hochsprache» geografisch im Norden Deutschlands lokalisiert wird (Schmidlin 2017a, 3). Den Varianten des südlichen Sprachraums wird hingegen nach wie vor Skepsis entgegengebracht (Schmidlin 2017b, 14). Schmidlin (2017b, 9) weist im Besonderen auf die Variantenskepsis von Lehrpersonen hin. Lehrpersonen streichen regionale und nationale standardsprachliche Varianten nachweislich oft als Fehler an, obwohl diese nicht mit Mundartinterferenzen gleichzusetzen und folglich nicht zu sanktionieren sind (ebd.).

1.2 Sprachlernsituation für DaZ-Schüler:innen

Im Kanton Zürich lernt mehr als ein Drittel (44 %) aller Schüler:innen die Unterrichtssprache Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2022). Diese Schüler:innen erwerben aufbauend auf ihren Erstsprachen die beiden

Varietäten Schweizerdeutsch und Hochdeutsch nebeneinander. Die diglossische Situation bringt erschwerende Bedingungen für DaZ-Lernende mit sich. Während sie in der alltäglichen mündlichen Kommunikation in der Freizeit mit dem Schweizerdeutschen konfrontiert werden, lernen sie im schulischen Unterricht Hochdeutsch. In einer Anfangsphase bekommen sie dazu systematische Unterstützung von einer DaZ-Lehrperson. Ausserhalb der Schule finden sie jedoch kaum hochdeutsche Kommunikationssituationen. Dadurch werden die Sprachlerner Gelegenheiten für DaZ-Schüler:innen – insbesondere in ungezwungenen, persönlich bedeutsamen Situationen – eingeschränkt.

Ein Beispiel¹ aus einem Zürcher Kindergarten soll die Sprachlernaufgabe von DaZ-Schüler:innen in der diglossischen Deutschschweiz konkretisieren.

Bsp. 1: Während des Freispiels spielen die Kinder in kleinen Gruppen, die an diesem Tag anwesende DaZ-Lehrerin steht ihnen unterstützend zur Seite. Felipe, ein Schüler mit der Erstsprache Spanisch, verzaubert im Spiel andere Kinder in Tiere.

Felipe: Hokuspokus, de Pablo ist ein León!

DaZ-LP: Ist ein was?

Felipe: León.

DaZ-LP: Ein Löwe.

Felipe: De Pablo ist ein Löwe.

Wenig später verzaubert Felipe weitere Kinder.

Felipe: Hokuspokus, de Mirdad isch de León! Hokuspokus, de Ahmed isch de Schwein! Hokuspokus, de Jonas isch de León!

Jonas: Was?

Felipe: León.

Alma: Das isch de Leu!

Felipe muss für den in seiner Erstsprache bereits aufgebauten Begriff «León» gleichzeitig zwei neue Varianten in seiner Zweitsprache Deutsch lernen: eine schweizerdeutsche und eine hochdeutsche. Während ihm die DaZ-Lehrerin den neuen

1 Das Beispiel stammt aus einer Unterrichtsbeobachtung der Autorin und ist in ähnlicher Form bereits in Schlatter (2014, 32 f.) erschienen.

Wortschatz auf Hochdeutsch anbietet, bringen seine Mitschüler:innen schweizerdeutsche Entsprechungen ein. Durch das unmittelbare Nebeneinander der beiden Varietäten erhält die Sprachlernsituation eine erhöhte Komplexität. Unterstützung für das Auseinanderhalten der beiden Varietäten bekommt Felipe in diesem Moment nicht.

Während Kindern mit Schweizerdeutsch als Erstsprache bei Schuleintritt das Auseinanderhalten der beiden Varietäten keine Mühe bereitet, verfügen DaZ-Lernende zu Beginn ihres Zweitspracherwerbs noch nicht über dieses sprachliche Differenzierungsvermögen (Gyger 2003, 243). Dadurch wird die lernersprachliche Hypothesenbildung entschieden erschwert (ebd.). Wie bei schweizerdeutschsprachigen Kindern werden in ihren Sprachproduktionen verschiedene Mischphänomene sichtbar. Während diese bei muttersprachigen Kindern im Laufe der Schulzeit jedoch verschwinden, halten sich gewisse Mischphänomene bei DaZ-Lernenden teilweise hartnäckig auch nach langjährigem Aufenthalt in der Deutschschweiz (ebd., 253). Aufgrund von Analysen schriftlicher Texte von DaZ-Schüler:innen der 3. bis 7. Klasse beschreibt Gyger (2003, 244 f.) verschiedene interimistische (während der ersten zwei DaZ-Lernjahre) wie auch verfestigte (nach mehrjährigem oder lebenslangem Aufenthalt in der Schweiz) Mischphänomene. So verwenden neu zugezogene Schüler:innen in den ersten zwei Jahren ihres DaZ-Erwerbs vorübergehend mundartliche Elemente, die später aus der geschriebenen Sprache eliminiert werden. Im Bereich Wortschatz und Wortbildung produzieren sie in dieser Anfangsphase Lexeme, die für deutschsprachige Personen eindeutig dialektal markiert sind, beispielsweise *use* (hinaus), *ine* (hinein), *luegt* (schaut), *epis* (etwas). In Texten von DaZ-Lernenden, die bereits in der Schweiz geboren sind, finden sich in diesem Bereich verfestigte Elemente: Ausdrücke, die nicht zum klassischen Schulwortschatz gehören (*Fersteckis*, *grusig*), Bedeutungsverschiebungen bei bestimmten Partikeln (Ich bin grösser *weder* Admir.), Endung 2. Person Singular auf -isch (*zeichnisch*). Im Bereich Formenlehre erweist sich unter anderen die Endung auf -e bei Infinitiv und Partizip II (Hast du eine Freundin *gefunde*? Ich wollte mit Muaz *spiele*.) als typisches interimistisches und verfestigtes Mischphänomen von DaZ-Lernenden (ebd., 245 f.).

Verschiedene Studien belegen, dass DaZ-Lernende weniger gut als ihre Mitschüler:innen zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch unterscheiden können. Landert (2007) dokumentiert dies für Schüler:innen aus Zyklus 1, Suter Tufecovic (2008) für Schüler:innen der 1. und 3. Primarklasse und Schader (2006) für Kinder und Jugendliche mit albanischer Erstsprache. Mit zunehmender Erwerbsdauer sind neuzugezogene Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache besser in der Lage, zwischen den beiden Varietäten zu unterscheiden (Gyger 2013, 91).

Laut den didaktischen Hinweisen zum Fach Deutsch im Lehrplan 21 ist es Aufgabe der Schule, an den Erfahrungen mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch, welche die meisten Kinder bei Schuleintritt mitbringen, anzuknüpfen und entsprechende Kompetenzen auszubauen. Es wird das übergeordnete Ziel vorgelegt, die beiden Varietäten «situationsangepasst und sprachlich korrekt anzuwenden» sowie ihren «Gebrauch und Funktion zu reflektieren». Mit Blick auf eine interferenzarme, korrekte Verwendung des Hochdeutschen bleiben die Kompetenzformulierungen im Lehrplan 21 relativ vage. Im Kompetenzbereich Sprechen findet sich für den Handlungsbereich «Monologisches Sprechen» der folgende Grundanspruch für Zyklus 1: «Die Schüler:innen können sich in Mundart und Standardsprache ausdrücken, wobei erstsprachliche und mundartliche Elemente selbstverständlich sind» (D.3.B.1.c). Für Zyklus 2 beinhaltet der Grundanspruch, dass die Schüler:innen «eine Geschichte in Standardsprache zusammenhängend erzählen» können, «wobei erstsprachliche und mundartliche Auffälligkeiten vorkommen können» (D.3.B.1.f). Für Zyklus 3 schliesslich gilt der Grundanspruch, dass sich die Schüler:innen «in der Standardsprache weitgehend sicher ausdrücken» können, «wobei einzelne erstsprachliche und mundartliche Elemente vorkommen können» (D.3.B.1.h). Als weiterführende Kompetenzstufe ist anzustreben, dass sich die Schüler:innen «in der Standardsprache gewandt und sicher ausdrücken» können, «wobei nur selten störende Fehlleistungen auftreten» (D.3.B.1.i). Vereinzelt Interferenzen mit der Schweizer Mundart sind also bis Ende der Volksschule zulässig und offenbar auch für Schüler:innen mit Schweizerdeutsch als Erstsprache die Regel. Während sie für Schüler:innen in Zyklus 1 als «selbstverständlich» bezeichnet werden und in Zyklus 2 noch vorkommen dürfen, wird ihr toleriertes Auftreten in Zyklus 3 auf «einzelne» Elemente beschränkt. Wie die sprachlichen Beiträge der Schüler:innen hinsichtlich Mundartinterferenzen konkret ausfallen müssen, um die Grundansprüche für die drei Zyklen zu erfüllen, bleibt dem Ermessen der Lehrpersonen überlassen. Angesichts der aufgeführten Toleranz gegenüber Mundartinterferenzen darf jedoch nicht übersehen werden, dass hohe Deutschkompetenzen mit der Forderung nach möglichst wenig «Fehlleistungen» einhergehen.

2 Einstellungen von DaZ-Schüler:innen zu den beiden Varietäten

Anlässlich des vorliegenden Beitrags wurde eine kleine, nicht repräsentative Befragung von DaZ-Schüler:innen zu ihren Einstellungen zum Schweizerdeutschen und zum Hochdeutschen durchgeführt. Die befragten Schüler:innen aus insgesamt elf DaZ-Gruppen besuchen die Primarschule im Kanton Zürich und lernen zwischen zwei und sieben Jahren DaZ. Die Schüler:innen sollten sich unter anderem dazu äussern, welche Varietät sie einfacher finden und welche sie lieber haben, und ihre Antwort jeweils begründen. Die Leitfadeninterviews wurden von den DaZ-Lehrpersonen mit einzelnen Kindern oder in Kleingruppen durchgeführt. Die Audioaufnahmen wurden von der Autorin transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Mundartinterferenzen und grammatikalische Fehler wurden in den Transkriptionen jeweils beibehalten.

Von den insgesamt 33 befragten DaZ-Schüler:innen finden 18 (55 %) Hochdeutsch einfacher, 12 (36 %) finden Schweizerdeutsch einfacher und 3 (9 %) Schüler:innen finden die beiden Varietäten gleich schwierig. Wer Hochdeutsch einfacher findet, begründet dies in erster Linie damit, dass diese Varietät in der Schule gelernt wurde, oder mit höheren Kompetenzen. So meint eine Zweitklässlerin, die seit dem Kindergarten DaZ lernt: «Hochdütsch ist einfacher, weil ich habe Hochdütsch in die Schule gelernt und Schweizerdütsch habe ich nicht gelernt.» Eine Viertklässlerin, die in der Schweiz geboren ist, erklärt, dass sie besser Hochdeutsch versteht, weil man in dieser Varietät «deutlicher sprechen kann». Schweizerdeutsch dagegen scheint für einige DaZ-Schüler:innen weniger fassbar. Es wird mit Attributen wie «komisch», «lustig» oder «schnell» versehen. So meint eine Schülerin der 3. Klasse, die seit vier Jahren DaZ lernt: «Wenn man Schweizerdeutsch redet, geht das Wort ganz schnell vorbei.» Ein Schüler aus der 6. Klasse, der ebenfalls seit vier Jahren DaZ lernt, argumentiert: «Bi de Schweizerdeutsch die Wörter sprechen wir irgendwie schwierig.» In ähnlicher Weise sagt ein Viertklässler, der in der Schweiz geboren ist: «Ich finde Hochdeutsch viel besser und kann mehr verstehen, weil Schweizerdeutsch redet man paar Sachen komisch.»

Von den Schüler:innen, die Schweizerdeutsch einfacher finden, begründet dies rund die Hälfte mit der höheren Verwendungshäufigkeit. So argumentiert eine Viertklässlerin, die in der Schweiz geboren ist: «Weil ich das eigentlich so immer sprech.» In gleicher Weise sagen einige Schüler:innen aus, Schweizerdeutsch «zu Hause», «mit meine Schwester», «mit meine beste Freundin» oder mit «meinen

Kollegen» zu sprechen. Andere verweisen auf die wahrgenommene geringere Regelmäßigkeit des Schweizerdeutschen: «Weil es nicht so viel Regeln und Artikel und Fälle hat.» Beim Hochdeutschen dagegen wird Korrektheit eingefordert: «Auf Schweizerdeutsch man kann es einfach so säge und Hochdeutsch man muss immer es lernen.» «Beim Hochdeutsch ich sage immer mindestens ein Wort falsch.» Bei der Einfachheit des Schweizerdeutschen wird allerdings eine Einschränkung gemacht: Drei Schüler:innen räumen ein, dass sie die Verwendung von Schweizerdeutsch in der Schriftlichkeit («im Klassenchat», «in Whatsapp») schwieriger finden.

Auf die Frage nach ihrer Vorliebe geben 18 (60 %) der befragten DaZ-Schüler:innen an, Hochdeutsch lieber zu haben, sieben (23 %) präferieren Schweizerdeutsch und fünf Schüler:innen (17 %) haben beide Varietäten gleich gern. Von drei Schüler:innen liegt hierzu keine Aussage vor. Die Vorliebe für eine Varietät wird meist mit der wahrgenommenen höheren Kompetenz in dieser Varietät begründet. Wer angibt, besser Hochdeutsch sprechen und verstehen zu können, hat diese Varietät in der Regel auch lieber. Das Gleiche gilt für Schweizerdeutsch. Drei Kinder begründen ihre Vorliebe für das Hochdeutsche zudem damit, dass es eine «gute» oder «schöne» Sprache ist. Wer beide Varietäten gleich gern hat, verweist in erster Linie auf die beiden Verwendungskontexte: «Hochdeutsch müssen wir hier in Schule sprechen und Schweizerdeutsch sprechen wir draussen.»

Die Aussagen der DaZ-Schüler:innen zeigen die enge Verstrickung von wahrgenommener Schwierigkeit bzw. wahrgenommenen eigenen Kompetenzen und den Präferenzen. Schüler:innen, denen Hochdeutsch vertraut ist und die sich darin kompetent fühlen, haben diese Varietät in der Regel lieber. Dies trifft auf die Mehrheit der befragten Kinder zu. Die Untersuchungen von Schader (2006, 151) und Suter Tufecovic (2008, 247) ergaben, dass DaZ-Schüler:innen – wie ihre Mitschüler:innen mit Deutsch als Erstsprache – das Schweizerdeutsche in der Regel lieber haben. Dieser Befund wird von den vorliegenden Daten nicht bestätigt. Die durchgeführte Befragung ist zwar nicht repräsentativ und hat eher informellen Charakter, trotzdem kann sie einige interessante Aspekte aufzeigen. Überraschend ist, dass auch einige DaZ-Schüler:innen, die in der Schweiz geboren sind oder bereits seit sechs oder mehr Jahren DaZ lernen, Hochdeutsch vorziehen und sich in dieser Varietät kompetenter fühlen. Im Gegenzug zeigen einige Schüler:innen, die erst seit zwei bis drei Jahren DaZ lernen, eine Vorliebe für Schweizerdeutsch. Die sprachliche Selbsteinschätzung und die damit verbundene Vorliebe scheint nicht einfach durch die DaZ-Erwerbs- bzw. die Aufenthaltsdauer in der Schweiz beeinflusst zu werden, sondern auch von anderen Faktoren, wie vermutlich der konkreten Verwendungspraxis. Denkbar wäre beispielsweise, dass DaZ-Schüler:innen mit frühen Kontakten zu

schweizerdeutschsprechenden Mitschüler:innen die Schweizer Mundarten schnell gern haben. Naheliegender wäre ausserdem, dass DaZ-Schüler:innen, die von Lehrpersonen unterrichtet werden, die auch in emotional positiv konnotierten Situationen konsequent Hochdeutsch sprechen, eher eine Vorliebe zum Hochdeutschen entwickeln.

Weiter widerspiegelt die wahrgenommene Schwierigkeit die Verwendungskontexte der beiden Varietäten. Die systematische Unterstützung, welche die DaZ-Schüler:innen beim Hochdeutشلernen bekommen, scheint vielen eine gewisse Sicherheit im Umgang mit dieser Varietät zu geben. Der gesteuerte Erwerb führt offenbar dazu, dass sogar Schüler:innen, die seit zehn Jahren und mehr in der Schweiz leben, Hochdeutsch einfacher finden und sich in dieser Varietät kompetenter fühlen. Bei anderen scheint gerade der schulische Rahmen und die damit verbundene Einforderung von Korrektheit das Schwierigkeitsempfinden zu erhöhen. Dem wahrgenommenen Leistungskontext wird weiter Ausdruck gegeben, indem oftmals mit dem Verb «müssen» auf das Hochdeutschsprechen Bezug genommen wird. Als Kommunikationsmittel, das vornehmlich dem informellen, auserschulischen Bereich vorbehalten ist, werden im Schweizerdeutschen dagegen Fehler kaum angesprochen oder sanktioniert. Dies mag bei einigen Schüler:innen den Eindruck erwecken, das Schweizerdeutsche verfüge über keine Regeln und müsse nicht gelernt werden, sondern «man kann es einfach so säge». In eine ähnliche Richtung weisen die Aussagen, dass Hochdeutsch deutlicher und Schweizerdeutsch schneller gesprochen werde. In der Schweiz wird Hochdeutsch mehrheitlich in formellen Kontexten verwendet, in denen tendenziell mit Bedacht formuliert wird. Schweizer Kinder erwerben in der Regel erst im Verlauf der Schulzeit solide Hochdeutschkompetenzen und es kommt vor, dass sich sogar Lehrpersonen unsicher im Gebrauch des Hochdeutschen fühlen (siehe Kapitel 3). Dass Schweizerdeutsch von Deutschschweizer:innen tatsächlich oft schneller als Hochdeutsch gesprochen wird, wäre folglich naheliegend.

3 Reflexionen von DaZ-Lehrpersonen zum Umgang mit den beiden Varietäten

Wer im Kanton Zürich an der Volksschule Deutsch als Zweitsprache unterrichtet, benötigt eine entsprechende Zusatzqualifikation im Rahmen von mindestens 10 ECTS-Punkten. An der pädagogischen Hochschule Zürich starten jährlich drei bis vier

berufsbegleitende CAS-DaZ-Lehrgänge. Alle Teilnehmenden sind bereits als DaZ-Lehrpersonen im Schulfeld tätig. Im Rahmen der Leistungsnachweise setzen sie sich nach jedem Modul mit den damit verbundenen Kompetenzen auseinander und beschreiben Lernerfahrungen sowie wahrgenommene Schwierigkeiten. Im Folgenden werden auf der Basis der eingereichten Lernreflexionen der letzten vier Lehrgänge (von rund 120 DaZ-Lehrpersonen) Aussagen zum Umgang mit Mundart und Hochdeutsch im Unterricht vorgestellt und mit Bezug zum aktuellen Fachdiskurs diskutiert.

3.1 Verwendung von Hochdeutsch und Mundart im Unterricht

Viele DaZ-Lehrpersonen legen in ihren Lernreflexionen dar, in der Kommunikation mit den DaZ-Schüler:innen grundsätzlich Hochdeutsch zu sprechen – auch ausserhalb des Schulzimmers. Sie scheinen in diesem Kontext «ganz in die Rolle der Sprachlehrperson zu schlüpfen», wie es eine Teilnehmerin beschreibt. Einige Teilnehmende beschreiben es als noch nicht erreichte, aber anzustrebende Handlungsroutine, mit den DaZ-Schüler:innen auch in informellen Situationen wie in der Pause oder auf der Schulreise Hochdeutsch zu sprechen. Der konsequente Hochdeutschgebrauch wird mit der Absicht begründet, den DaZ-Schüler:innen einerseits mehr Hochdeutsch-Praxis zu ermöglichen und andererseits ihre Orientierungskompetenz durch das Prinzip «Eine Person – eine Varietät» zu unterstützen. Viele Lehrpersonen merken jedoch an, dass sie in Situationen, in denen die Stoffvermittlung nicht im Vordergrund steht (bspw. «in entspannten Unterrichtssituationen», «in emotionalen Situationen», «wenn ich ein Kind zurechtweise», «kurz vor dem Klingeln oder im Sport») in die Schweizer Mundart wechseln. Die verwendeten Formulierungen (bspw. «Ich ertappe mich dabei», die Mundart «schleicht sich ein») deuten darauf hin, dass das Switchen eher unbewusst abläuft und nicht leicht zu überwinden ist. Eine DaZ-Lehrperson beschreibt ihr «Unwohlsein», in emotionalen Situationen Hochdeutsch zu sprechen, und begründet: «Es klingt für mich dann so künstlich.» In eine ähnliche Richtung weist die Aussage einer andern DaZ-Lehrperson: «Die Mundart auch ein wenig zu gebrauchen, macht aus meiner Sicht den Schulalltag persönlicher. Mir fällt das Sprechen in Mundart leichter.»

Die Untersuchung von Schader (2006, 230) ergab, dass DaZ-Schüler:innen, deren Lehrpersonen weitgehend auf Hochdeutsch kommunizierten, besser zwischen Mundart und Hochdeutsch unterscheiden konnten, als solche, deren Lehrpersonen im Unterricht oft zwischen den Varietäten switchten oder den Unterricht

mehrheitlich in Mundart führten. Die vorliegenden Lernreflexionen zeigen, dass sich viele DaZ-Lehrpersonen bewusst sind, dass häufiges Wechseln zwischen den Varietäten die Sprachlernsituation für DaZ-Schüler:innen erschwert. Ihre Reflexionen machen aber auch deutlich, dass ungünstige Routinen schwierig aufzubrechen sind. Weiter widerspiegeln ihre Äusserungen die Tatsache, dass Hochdeutsch in der Schweiz in erster Linie formellen Situationen vorbehalten ist und als gesprochene Umgangssprache vielen Deutschschweizer:innen unvertraut ist. Sieber (2010, 379) weist darauf hin, dass Deutschschweizer:innen in tendenziell informellen mündlichen Kommunikationssituationen oftmals die redeleitenden Partikeln fehlen (bspw. *Na prima; na ja; ... , ne? Echt jetzt?*). Offensichtlich behindert dies auch manche Lehrperson beim ungezwungenen Hochdeutschsprechen. Diese Annahme deckt sich mit der Beobachtung der Autorin, dass einzelne Teilnehmende im CAS DaZ eine gewisse Gebrauchshemmung für das Hochdeutsche erkennen lassen. Sie bringen ihre mündlichen Beiträge in Plenarveranstaltungen auf Mundart ein, obwohl die Dozierenden und die anderen Teilnehmenden mit ihnen auf Hochdeutsch kommunizieren. Meist brechen sie einen mundartlichen Beitrag nach einigen Wörtern ab und fragen die Dozentin: «Müemer Hochdütsch rede?» Sie sind es offenbar nicht gewohnt, im Rahmen von (Weiter-)Bildungssettings Hochdeutsch zu sprechen. Die Wahl des Modalverbs lässt ausserdem vermuten, dass sie Hochdeutschsprechen als eher unliebsame Pflicht empfinden. Diese Einstellung erscheint gerade für DaZ-Lehrpersonen brisant und bringt die Frage mit sich, inwieweit sie sich durch Weiterbildung verändern lässt.

Besonders komplex gestaltet sich der Umgang mit den beiden Varietäten im Kindergarten. Im Kanton Zürich ist im Kindergarten seit der Annahme der kantonalen Initiative «Ja zur Mundart im Kindergarten» (2011) grundsätzlich die Mundart als Unterrichtssprache zu verwenden. Unterrichtssequenzen auf Hochdeutsch sind zwar möglich, sollen aber klar beschränkt bleiben. Diese Neuregelung steht im Widerspruch zur gesetzlichen Vorgabe der Bildungsdirektion, den DaZ-Unterricht auch im Kindergarten auf Hochdeutsch durchzuführen. Verschiedene DaZ-Lehrpersonen beschreiben diese Ausgangslage in ihren Lernreflexionen als bisher ungelöstes Problem. Während die Kommunikation unter den Kindern, aber auch zwischen den Kindern und den Lehrpersonen in der Regel auf Mundart stattfindet, hat die DaZ-Lehrperson den Auftrag, mit den DaZ-Schüler:innen Hochdeutsch zu sprechen und diese Varietät von den Lernenden mit der Zeit auch einzufordern. Mehrfach wird beschrieben, dass die DaZ-Förderung durch Symbole (eine Halskette, eine Blume, ein Stofftier, das nur Hochdeutsch versteht u. a.) sowie durch Verse oder Lieder eingeleitet wird, um den Varietätenwechsel anzuzeigen und die jungen DaZ-

Schüler:innen in ihrer sprachlichen Orientierungskompetenz zu unterstützen. Die Lernenden sollen bewusst wahrnehmen, dass die Kommunikation mit der DaZ-Lehrperson «in einer anderen Sprache» abläuft als in der restlichen Unterrichtszeit. Als besonders herausfordernd wird die Kommunikation im Stuhlkreis beschrieben, wenn die Klassenlehrerin und die DaZ-Lehrerin im Teamteaching agieren: «Im Kreis wird Mundart gesprochen. Komme ich mit meinem Hochdeutsch dazu, ist es vor allem für die DaZ-Anfänger:innen sehr verwirrend.» Eine andere DaZ-Lehrperson beschreibt die Beobachtung, dass neue DaZ-Schüler:innen im Kindergartenalltag «häufig nicht merkten, ob sie angesprochen waren.» Sie vermutet, dass die DaZ-Schüler:innen «viele Wörter in den beiden Sprachvarianten noch nicht als Synonyme erkennen (z. B. Maitli = Mädchen, alli Chind = alle Kinder).» Aufgrund ihrer Beobachtungen entwickelte diese DaZ-Lehrperson ein aufwendiges, aber offenbar gewinnbringendes Vorgehen, um die DaZ-Schüler:innen in ihrer rezeptiven Kompetenz in beiden Varietäten zu unterstützen. Sie trägt jeweils zu Beginn des Schuljahrs mit den Klassenlehrpersonen mündliche Aufträge zusammen, welche im Kindergarten besonders häufig eingesetzt werden (bspw. «Ärm verschränke und zuelose!» «Lönd's uf em Tisch ligge».) Das Verstehen dieser wiederkehrenden Aufträge baut sie mit den Schüler:innen, die ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten eingetreten sind, zuerst auf Mundart auf, um ihnen eine möglichst schnelle Partizipation im Kindergartenalltag zu ermöglichen. Erst in einem zweiten Schritt wird das Verstehen der Formulierungen auch in Hochdeutsch geübt. Eine andere DaZ-Lehrperson schildert ein ähnliches «Dilemma» bei der Vermittlung von produktiven festen Wendungen für die Bewältigung des Kindergartenalltags: Sollen die neuen DaZ-Schüler:innen diese ersten Wendungen «gemäss den Vorgaben der Bildungsdirektion» auf Hochdeutsch sprechen lernen, obwohl im Kindergarten sonst niemand Hochdeutsch spricht? Oder sollen die festen Wendungen auf Mundart vermittelt werden, um zu gewährleisten, «dass möglichst viele Kinder und Lehrpersonen dieselben Formulierungen verwenden» und die DaZ-Lernenden sich an ihren Mitschüler:innen «orientieren können»? Erschwerend kommt hinzu, dass viele junge DaZ-Lernende offenbar «nicht einfach zu motivieren» sind, ihre im Kindergarten neu gelernten mundartlichen Äusserungen mit der DaZ-Lehrperson auch noch auf Hochdeutsch aufzubauen.

Die Zürcher Volksinitiative hat den Hochdeutschgebrauch im Kindergarten stark eingeschränkt. Ihre Vorgaben stehen im Widerspruch zu Studien (z. B. Gyger 2005; Landert 2007), die klare Vorteile von auf Hochdeutsch geführten Kindergärten für alle Kinder, besonders aber für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zeigten. Sprache wird von jungen Kindern vor allem durch ihren Gebrauch gelernt. Dass

die Vermittlung einer Sprachvariante, die nur in eng begrenzten Unterrichtssettings mit der DaZ-Lehrperson gebraucht werden kann, Schwierigkeiten in Bezug auf die Lerneffizienz und die Lernmotivation mit sich bringt, ist naheliegend. Gestützt auf die Sprachenstrategie der EDK vom 25. März 2004 wird im Lehrplan 21 die konsequente Förderung der Kompetenzen in der Schulsprache ab Kindergarten gefordert. Ob dieser Zielsetzung mit der aktuellen Regelung im Kanton Zürich angemessen nachgegangen werden kann, bleibt infrage gestellt.

Auch von DaZ-Lehrpersonen, die an der Sekundarschule unterrichten, wird in den Lernreflexionen die fehlende Motivation für das Hochdeutschlernen beschrieben. Eine Lehrperson verortet den Grund dafür bei den mundartsprechenden Peers: «Gerade auf der Oberstufe möchten die Jugendlichen möglichst nahe an ihrer Peer-group sein. Und die spricht Schweizerdeutsch!» Aber nicht nur für eine schnelle soziale Integration benötigen die Jugendlichen Mundartkenntnisse, sondern auch für die Lehrstellen- und Arbeitssuche. So hält eine Lehrperson fest, dass gewisse Firmen (Pflegeinstitutionen, Supermärkte u. a.) nur Personen anstellen würden, die Mundart verstehen und sprechen. Spät migrierte Jugendliche stehen dadurch unter dem enormen Zeitdruck, innerhalb weniger Jahre sowohl solide Mundart- als auch Hochdeutschkompetenzen aufzubauen.

3.2 Umgang mit Helvetismen

Die Unsicherheit im Umgang mit den verschiedenen standardsprachlichen Varianten ist ein zentraler, in den Lernreflexionen häufig erwähnter Aspekt: «Ich war mir bisher unsicher, ob Helvetismen im Unterricht verwendet werden dürfen.» Im CAS DaZ wird die Sprachsituation in der Deutschschweiz und ein sinnvoller Umgang damit im Kontext Schule besprochen. Viele Teilnehmende berichten, dass die Informationen zum Schweizerhochdeutsch für sie «entlastend» wirkten. Die folgenden drei Aussagen sollen dies exemplarisch illustrieren: «Für mich war es definitiv neu, dass es ein Schweizerhochdeutsch gibt und viele Schweizer Ausdrücke und Formulierungen im Unterricht «erlaubt» sind.» «Es war für mich wichtig zu erfahren, dass wir uns nicht schämen müssen, wenn wir Helvetismen in unser Hochdeutsch einbauen.» «Mein Lerngewinn war, dass es *das* Standarddeutsch nicht gibt, und dass wir selbstbewusst Schweizerhochdeutsch sprechen sollen und uns nicht die ganze Zeit bemühen müssen, wie Deutsche zu sprechen.» Das Bewusstsein für die Plurizentrik des Deutschen und die Einsicht, dass Schweizerhochdeutsch als gleichberechtigte Varietät des Hochdeutschen in der Linguistik anerkannt ist, scheint erst wenig

verbreitet. Im Rahmen der Diskussionen zur Sprachsituation in der Deutschschweiz kommt es im CAS DaZ regelmässig vor, dass einige Teilnehmende die Schweizer Mundart als ihre Erstsprache und Hochdeutsch als eine Zweit- oder Fremdsprache bezeichnen. Diese Einstellung entspricht nach Hägi und Scharloth (2005, 25) einer weitverbreiteten Ideologie und wird als eine der Ursachen für Gebrauchsunsicherheit und -hemmungen betrachtet (z. B. Sieber 1990 in Hägi/Scharloth 2005, 21). Hägi und Scharloth (2005, 29) haben festgestellt, dass die Einstellungen variieren, je nachdem ob man ein deutschländisches Deutsch oder ein Schweizerhochdeutsch vor Augen hat. Ersteres hat für Deutschschweizer:innen eher Fremdsprachencharakter als dialektnahes Schweizerhochdeutsch (ebd.). Informationen zum Schweizerhochdeutsch könnten folglich insbesondere für Lehrpersonen mit einem distanzierten oder angespannten Verhältnis zum Hochdeutschen eine Brückenfunktion übernehmen. Dass viele Ausdrücke, die aus der informellen mundartlichen Kommunikation vertraut sind, beim Hochdeutschsprechen im Unterricht beibehalten werden dürfen und sollen, kann das Hochdeutschsprechen entspannen und zu einem selbstbewussteren Umgang damit auch in der Mündlichkeit führen.

Ebenfalls angesprochen wird in den Lernreflexionen die Schwierigkeit zu entscheiden, welche hochdeutsche Variante den DaZ-Schüler:innen vermittelt werden soll: «Velo oder Fahrrad? Trotti oder Roller?» Eine DaZ-Lehrperson beschreibt, dass ihre DaZ-Schüler:innen nicht wussten, was die im Lehrwerk erwähnte Eisdiele ist, wohl aber die Gelateria im Dorf kannten. Wer DaZ unterrichtet, kennt die Problematik, dass DaZ-Lehrwerke aus Deutschland zahlreiche gemeindeutsche Varianten oder Teutonismen enthalten, die in der Deutschschweiz nicht verwendet werden. In den Unterrichtsmaterialien, die der Klett Verlag (2022) kostenlos für die Spracharbeit mit geflüchteten Schüler:innen zur Verfügung stellt, finden sich beispielsweise «der Ranzen» statt «der Thek», «das Mäppchen» statt «das Etui», «sich melden» statt «aufstrecken». Der deutschländische Wortschatz ist den DaZ-Lernenden für eine möglichst schnelle sprachliche Integration wenig dienlich. Schmidlin (2017b, 11) weist darauf hin, dass der Anteil an Wortschatzeinheiten, durch die sich die Varietäten voneinander unterscheiden, mit rund 5 % zwar relativ klein ist, in vielen Fällen gehören die regionalen lexikalischen Besonderheiten jedoch zum hoch frequenten Alltagswortschatz. Neu zugezogenen DaZ-Schüler:innen in einer Anfangsphase nur variationsfreien Grundwortschatz zu vermitteln und erst später differenzierteren Wortschatz unter Berücksichtigung verschiedener Varianten aufzubauen, stellt also keine gangbare Lösung dar. Für eine möglichst schnelle sprachliche und soziale Integration gilt es, die DaZ-Lernenden mit dem Wortschatz vertraut zu machen, der in ihrer Klasse, in ihrer Schule, an ihrem Wohnort verwendet wird. Sie müssen ver-

stehen, was zu tun ist, wenn ihnen das Ämtli «Fötzele»² zugeteilt wird oder wenn sie ins Klassenlager einen Trainer, Finken und ein Necessaire mitnehmen sollen. Im Umgang mit verschiedenen Varianten empfiehlt Schmidlin (2017a, 9), der rezeptiven Kompetenz gegenüber der produktiven Vorrang zu geben. So kann es für die Schüler:innen beispielsweise nützlich sein, zu verstehen, was ein Fahrschein, ein Schaffner und eine Strassenbahn ist, produktiv verwenden müssen sie diese Begriffe jedoch kaum. Weiter plädiert Schmidlin (2017a, 9) dafür, bei der Lehrwerkentwicklung für die Auswahl der zu vermittelnden Varianten die Frequenz der verwendeten Ausdrücke korpuslinguistisch zu überprüfen.

Erschwerend hinzu kommt die Unsicherheit, das Schweizerhochdeutsche von der Schweizer Mundart zu trennen. In den Lernreflexionen wird es als Herausforderung beschrieben, «zu wissen, wann es sich um Helvetismen und wann um Schweizerdeutsch handelt». Die beschriebenen Erfahrungen decken sich mit Schmidlins (2017b) Feststellung, dass Deutschschweizer:innen – und Lehrpersonen im Besonderen – Helvetismen gegenüber eine gewisse Skepsis entgegenbringen und diese oft für mundartliche Ausdrücke halten. Exemplarisch dafür steht einer der Abstimmungslogans zur bereits erwähnten Zürcher Volksinitiative «Ja zur Mundart im Kindergarten». Das Initiativ- und Unterstützungskomitee warb auf seinem Plakat mit der Forderung: «Rüebli darf kein Fremdwort werden!» Die Verantwortlichen schienen nicht zu wissen, dass das Wort «Rüebli» korrektes Schweizerhochdeutsch ist, wie nicht nur das Variantenwörterbuch, sondern auch der Duden belegt. Das Rüebli hätte somit wie bisher selbstverständlicher Teil des Znüni bleiben können.

4 Umgang mit den beiden Varietäten im DaZ-Unterricht

In diesem Kapitel wird exemplarisch Einblick gegeben, wie DaZ-Lehrpersonen mit Mundartinterferenzen in der Unterrichtskommunikation umgehen und wie sie die DaZ-Schüler:innen unterstützen, die beiden Varietäten zu trennen. Dazu wer-

2 Die Verwendung des zürichdeutschen Verbs «fötzele» (zusammentragen von kleinen Abfällen) ist im mündlichen und informellen schriftlichen – hier meist in Anführungs- und Schlusszeichen – Hochdeutschgebrauch (Schulregeln, Blogs, Podcasts, Webseiten, Zeitungen u. a.) gut belegt, es gehört jedoch nicht zum Schweizerhochdeutschen (vgl. Ammon/Bickel/Lenz 2016). Das Beispiel stellt einen Ausnahmefall dar und soll in keiner Weise suggerieren, dass im DaZ-Unterricht Schweizerdeutsch vermittelt werden soll.

den ausgewählte Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt von Schlatter (2022) präsentiert, das sich mit korrektivem mündlichem Feedback im DaZ-Unterricht in 2. und 3. Primarklassen befasst. Mundartinterferenzen stellen einen Bereich dar, der im DaZ-Unterricht von den Lehrpersonen häufig angesprochen wird. In den zwölf von Schlatter (2022) analysierten DaZ-Lektionen machten Mundartinterferenzen – nach morphosyntaktischen Fehlern – den höchsten Anteil der korrigierten Fehler aus und wurden häufiger als alle anderen Fehlerarten von den DaZ-Lehrpersonen explizit (als Schweizerdeutsch) bezeichnet. Teilweise korrigierten die Lehrpersonen die Mundartinterferenzen, häufig jedoch bekamen die Schüler:innen die Gelegenheit, ihre Fehler selbst zu korrigieren. Dies soll im Folgenden anhand verschiedener Unterrichtssequenzen konkretisiert werden. Die berücksichtigten videografierten Sequenzen wurden konversationsanalytisch ausgewertet und nach GAT2 transkribiert. Bei allen in den Beispielen verwendeten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

Ein erstes Beispiel aus dem DaZ-Unterricht einer 2. Klasse soll dokumentieren, wie die DaZ-Lehrerin aufgetretene Mundartinterferenzen explizit bezeichnet, deren Korrektur jedoch den Schüler:innen überlässt.

Bsp. 2 (Schlatter 2022, 124): Die Schüler:innen haben ein Kuschtier in den DaZ-Unterricht mitgebracht. Im folgenden Ausschnitt stellt Selda³ ihr Tier vor.

001 SE: ich has_s vo mini TANTe becho;
 002 LP: mhm (..) jetzt hast du SCHWEIzERdeutsch gesprochen.
 003 AL: <<zu SE> ÜBercho;>
 004 LP: <<zu SE> ich HAbE->
 005 AL: ES [von mein-]
 006 LP: [<<zu AL, mit Finger verneinend> NEIN->]
 007 WART noch schnell;
 008 lass SELda probieren;
 009 SE: ich habe es (.) von (..) meinen TANTen (---) bekommen.
 010 LP: SEHR gut;
 011 beKOMmen heisst es <<zeigt auf AL> alan> gäll,
 012 beKOMmen.

3 Selda lernt seit 3,5 Jahren DaZ, ihre Erstsprache ist Kurdisch.

Selda formuliert ihren Beitrag auf Mundart, bei der Bildung des Partizips vermischt sie die mundartliche Form «übercho» und die hochdeutsche Form «bekommen».⁴ Die DaZ-Lehrerin ratifiziert den Beitrag und weist dann auf die Verwendung der Mundart hin. Ihr metasprachlicher Hinweis aktiviert den bisher unbeteiligten Mitschüler Alan. Er spricht Selda eine alternative Form vor. Allerdings nennt er die mundartliche Form des Partizips und nicht die gesuchte hochdeutsche. Die Lehrerin ignoriert seinen unautorisierten Beitrag und elizitiert – zu Selda gewandt – eine Selbstkorrektur, indem sie den Satzanfang auf Hochdeutsch vorspricht und dann mit schwebender Intonation abbricht. Erneut ergreift Alan das Rederecht und bietet eine hochdeutsche Weiterführung des Satzes an. Die Lehrerin unterbricht ihn unmittelbar nonverbal (Finger) und verbal (NEIN-) und fordert ihn dann auf, den ersten Korrekturversuch Selda zu überlassen. Tatsächlich gelingt es der Schülerin, ihre gesamte Aussage korrekt auf Hochdeutsch zu reformulieren. Die Lehrerin evaluiert Seldas Beitrag und wiederholt dann die korrekte Form des Partizips. Dabei scheint sie bereits Alan zu adressieren. Sie spricht ihn namentlich an, zeigt kurz auf ihn und verdeutlicht mit der Nachfrage 'gäll, ' und der erneuten Wiederholung der Korrektur ihr Anliegen, dass auch Alan von dieser Reparatur profitieren soll. Diese Unterrichtssequenz dokumentiert verschiedene Charakteristika im Umgang mit den beiden Varietäten. Einerseits wird ersichtlich, dass die DaZ-Schüler:innen kompetent mit Hinweisen auf Mundartinterferenzen umgehen und diese oft selbst korrigieren können, andererseits, dass auch die Lehrperson selbst die beiden Varietäten mischt. Wiederholt war in der Untersuchung zu beobachten, dass die Lehrpersonen die inhaltlichen Teile in ihren hochdeutschen kommunikativen Beiträgen durch redeleitende mundartliche Partikel wie «gäll» oder «guet» rahmten.

Ein zweites Beispiel aus der gleichen DaZ-Gruppe stellt eine unmittelbar gelingende Selbstkorrektur dar, welche den Gesprächsfluss nur kurz unterbricht.

Bsp. 3 (Schlatter 2022, 99): Alan⁵ beschreibt ein Bild zu einem Hörtext, auf dem zwei Kinder einen Barfussparcour absolvieren.

001 AL: <auf das Bild schauend> ich weiss warum sie so LAUFen;
002 weil sie gehen über die DING-
003 und dann: dann hm hm> was könnte das SEIN,

4 Die Form «becho» wird zwar inzwischen verbreitet in den Schweizer Mundarten verwendet, wird aber im Zürichdeutschen Wörterbuch (Gallmann 2009) nicht aufgeführt.

5 Alan lernt seit 1,5 Jahren DaZ, seine Erstsprache ist Serbisch.

004 und sie haben das schon Angeluegt;
 005 [und DANN\
 006 LP: [ANge-]
 007 AL: <<wieder auf Bild schauend> ANgeschaut;>=
 008 LP: =ANgeschaut; ((nickt leicht))
 009 AL: und dann (--) und dann vielleicht denken <<auf Bild
 zeigend> da ist ein STEI:N->

Alan kombiniert im Rahmen seiner Bildbeschreibung die zwei hochdeutschen Präfixe 'ANge' des Partizips Perfekt mit der mundartlichen Form 'luegt'. Die Lehrerin unterbricht Alan in Z06 und eliziert eine Reparatur, indem sie die zwei hochdeutschen Präfixe mit schwebender Intonation wiederholt und direkt vor der problematischen Form abbricht. Dadurch lenkt sie die Aufmerksamkeit auf die darauffolgende Stelle. Alan kommt der subtilen Aufforderung zur Weiterführung unmittelbar nach. Dass er dabei seinen Blick bereits wieder auf das vor ihm liegende Bild senkt, lässt vermuten, dass ihn die Korrekturaufgabe nicht stark fordert und er ihr nicht viel Gewicht beimisst. Offensichtlich wendet er sich gedanklich bereits seinen weiterführenden Beschreibungen zu.

Aus den Unterrichtsbeobachtungen in den sechs untersuchten DaZ-Gruppen wird deutlich, dass die DaZ-Schüler:innen für Mundartinterferenzen im Sprachgebrauch sensibilisiert sind. Dies soll ein weiteres Beispiel aus dem DaZ-Unterricht einer 3. Klasse konkretisieren. Es zeigt, dass die Schüler:innen Interferenzfehler manchmal sogar selbst ansprechen.

Bsp. 4: In der DaZ-Gruppe werden verschiedene Spiele vorgestellt. Zuerst wird besprochen, wie die Vorstellungsrunde organisiert wird.

001 LP: nachher erklärst DU uns ein spiel?
 002 LE: ja;
 003 LP: isch guet?
 004 LE: ja;
 005 LP: und dann erkläre ICH euch auch noch ein spiel,
 006 LE: <<lachend> ja->
 007 LP: ((lacht)) gut also HÖR gut zu-
 008 isch GUT?
 009 dass wir nachher wirklich WISSen
 [wie das spiel\]

010 LE: [<<auf LP zeigend>†Ä: (.) isch gut?>]
 011 LP: <<lachend> ja DANke-
 012 [ich hab_s GRAD gemerkt;>]
 013 LE: [((lacht))]

Die DaZ-Lehrerin fordert in Z03 mit der mundartlichen Wendung ‘*isch guet?*’ vom Schüler Leotrim⁶ eine Bestätigung ihres eingebrachten Vorschlags ein. Wenig später (Z08) verlangt sie erneut nach einer Bestätigung. Dabei wechselt sie nach der mundartlichen Verbform (*isch*) wieder zurück ins Hochdeutsche, als hätte sie ihre Mundartinterferenz registriert. Während sie mit ihren Ausführungen fortfährt, reagiert Leotrim mit einem kurzen Ausruf (†Ä:) und einer Zeigegeste auf die Interferenz und legt der Lehrerin dann ihren Varietätenmix (*isch gut?*) zur Revidierung vor. Die Lehrerin akzeptiert diesen Rollentausch, bedankt sich lachend bei Leotrim und bestätigt die Vermutung, dass sie ihre Interferenz bereits wahrgenommen hat. Der dargestellte subtile Varietätenmix der DaZ-Lehrpersonen im Rahmen eines ansonsten konsequent hochdeutsch geführten Unterrichts widerspiegelt den von Sieber (2010) erwähnten Mangel an redeleitenden Partikeln im Hochdeutschen.

Da Mundartinterferenzen im DaZ-Unterricht häufig auftreten, vereinbaren einige DaZ-Lehrpersonen mit den Schüler:innen ein nonverbales Zeichen, um auf diese Fehlerart hinzuweisen. Im DaZ-Zimmer der 3. Klasse sitzt in einer Ecke eine Stoffeule, die nur Hochdeutsch versteht. Tritt eine Mundartinterferenz auf, zeigt die DaZ-Lehrerin auf die Eule. Mit diesem nonverbalen Signal fordert sie die Schüler:innen auf, ihre Aussage zu reformulieren, sodass auch die Eule sie verstehen kann.

Bsp. 5 (Schlatter 2022, 256): Jasvinder⁷ berichtet, dass er eine Drohne gesehen hat, und versucht zu erklären, wie eine Drohne funktioniert.

001 JV: also ähm bi de: (-) ähm-
 002 drohne <<ikonische Geste> äh chömmmer UMDreih->
 003 LP: ((zeigt auf Mundart-Eule))
 004 JV: <<ikon. Geste> aso UM->
 005 [DREIhen]₁

6 Leotrim lernt seit 5 Jahren DaZ, seine Erstsprachen sind Albanisch und Kroatisch.

7 Jasvinder lernt seit 5 Jahren DaZ, seine Erstsprache ist Tamil.

006 LE: [DREHen;]₁

007 JV: [(DREHen;)]₂

007 LP: [also]₂ man kann die UMDrehen?

008 JV: JA;

Jasvinder fällt es sichtlich schwer, seine Erklärung auf Hochdeutsch zu formulieren. Immer wieder wechselt er in die Mundart. In Z03 zeigt die DaZ-Lehrerin wortlos auf die Stoffeule und fordert ihn damit nonverbal auf, seine Äusserung auf Hochdeutsch zu übersetzen. Darauf greift Jasvinder sein letztes Wort nochmals auf, pausiert kurz nach dem Präfix 'UM-' und bildet dann eine Mischform aus dem mundartlichen Verb «dreie» und dem Hochdeutschen «drehen». Gleichzeitig bringt sein Mitschüler Leotrim die korrekte hochdeutsche Form ein. Etwas undeutlich wiederholt Jasvinder diese Form. Damit überschneidend legt die Lehrerin ihr eigenes Verstehen zur Überprüfung vor und dieses wird von Jasvinder in Z08 bestätigt. Jasvinder lernt seit dem 1. Kindergarten DaZ. In den untersuchten DaZ-Lektionen ist es ihm kaum je gelungen, einen ganzen Satz ohne Mundartinterferenz zu formulieren. Meistens beginnt er seine Beiträge auf Mundart und wird von der DaZ-Lehrperson jeweils freundlich und konsequent aufgefordert, die Varietät zu wechseln. Mit dem nonverbalen Signal (Zeigegeste zur Eule) kann sie dies ohne viel Aufheben bewerkstelligen.

In der Untersuchung von Schlatter (2022) wurden die Unterrichtsanalysen durch eine videobasierte Elizitierung von Sprachformen ergänzt, um Indikatoren für kurzfristige Lerneffekte aufgrund der Selbstkorrekturen zu erhalten. Jeweils am Tag nach den Unterrichtsaufnahmen wurden den DaZ-Schüler:innen verschiedene Unterrichtssequenzen vom Vortag gezeigt. Unmittelbar nach einer Aufforderung zur Selbstkorrektur wurde das Video jeweils gestoppt und die Schüler:innen wurden aufgefordert, die falsche Form zu verbessern. Im Folgenden wird Einblick in dieses Erhebungssetting gegeben, um exemplarisch aufzuzeigen, was eine DaZ-Schülerin zu einer eigenen Mundartinterferenz aussagt. Zunächst wird die zugrundeliegende Unterrichtssequenz vorgestellt, bevor dargelegt wird, wie die Schülerin am Folgetag auf den im Video gesichteten Interferenzfehler reagiert.

Bsp. 6 (Schlatter 2022, 294): Im DaZ-Unterricht einer 3. Klasse erklärt Antonia,⁸ was bei einem Lesetest zu tun ist.

001 AN: dann müssen wir das ZOberste erst LEsen [was die frage\]
002 LP: [das\ nicht das ZOberste,]
003 das- <<stimmlos> 0::berste>
004 ED: <<p> 0Berste;>
005 AN: 0Berste- (.)
006 müssen wir LEsen und dann müssen wir das richtige
ankreuzen-

Antonia vermischt in ihrer Erklärung den hochdeutschen Ausdruck «das Oberste» mit dem mundartlichen Adverb «zoberst». Die DaZ-Lehrerin stellt in Z02 explizit klar, dass 'das ZOberste' falsch ist und elizitiert eine Selbstkorrektur, indem sie den korrekten Artikel wiederholt, ihre Äusserung mit schwebender Intonation abbricht und die korrekte hochdeutsche Form stimmlos vorspricht. Edon, der neben Antonia sitzt, flüstert die korrekte Form leise vor sich hin. Antonia gelingt es in Z05, die abgebrochene Äusserung der Lehrerin korrekt zu ergänzen, und sie fährt mit ihrer Erklärung fort. Inwieweit sie sich bei ihrem Beitrag auf das angebotene Mundbild der Lehrerin oder die eingeflüsterte Vorlage ihres Mitschülers stützt, bleibt offen.

Am Folgetag wurde Antonia die dargestellte Unterrichtssequenz bis nach dem eingebrachten Artikel der Lehrperson in Z03 gezeigt.

Bsp. 7 (Schlatter 2022, 295): Das Video wird im Erhebungssetting unmittelbar nach der Aufforderung zur Selbstkorrektur der Lehrperson gestoppt.

001 AN: das 0Berste;
002 IN: JA;
003 warum ist eigentlich das zoberste FALSCH?
004 AN: weil das (..) weil das weil das sagt man NICHT;
005 IN: mHM;
006 AN: also das das ist nicht (1.6) das ist so wie ein bisschen
schweizerdeutsch und hochdeutsch gemISCHT;
007 IN: geNAU (1) ja;

8 Antonia lernt seit 3,5 Jahren DaZ, ihre Erstsprache ist Italienisch.

Antonia nennt unmittelbar nach dem Stoppen des Videos die korrekte hochdeutsche Form. Dass ihr dies, ohne zu zögern, gelungen ist, wird als Indikator für einen Lerneffekt aufgrund der Selbstkorrektur im Unterricht gedeutet. Auf die Nachfrage der Interviewerin, warum die im Unterricht produzierte Form falsch sei, bringt Antonia zuerst eine allgemeine, wenig aussagekräftige Begründung ein, überlegt dann einen Moment und bezeichnet in Z06 die falsche Form schliesslich korrekt als eine Mischung aus Schweizerdeutsch und Hochdeutsch.

Wie im dargestellten Fall ist den DaZ-Schüler:innen bei allen für die videobasierte Elizitierung berücksichtigten Mundartfehlern die Selbstkorrektur am Folgetag gelungen. Neben Antonia wurden sechs weitere Schüler:innen zusätzlich um eine Erläuterung ihres Interferenzfehlers gebeten, was ihnen ebenfalls gelungen ist. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass DaZ-Schüler:innen für Mundartinterferenzen besonders sensibilisiert sind. Sie scheinen in vielen Fällen über die entsprechenden Formen des Hochdeutschen zu verfügen, haben aber noch Mühe, die beiden Varietäten in ihrem mündlichen Sprachgebrauch konsequent zu trennen. Mundartinterferenzen sind folglich prädestiniert, um sie den Schüler:innen zur Selbstkorrektur vorzulegen. Selbstkorrekturen ermöglichen eine eigenaktivere und kognitiv anspruchsvollere Beteiligung an der Reparatur, als es Fremdkorrekturen durch die Lehrperson zulassen würden. Verschiedene Techniken können beobachtet werden: metasprachliche Hinweise auf Interferenzen (siehe Bsp. 2), elizitierende Moves, welche die Schüler:innenaussagen wiederholen und direkt vor der Interferenz abbrechen (siehe Bsp. 3), oder explizite Negierungen der Interferenzen (siehe Bsp. 6). Treten Mundartinterferenzen häufig auf, empfiehlt es sich, mit den Schüler:innen ein nonverbales Signal zu vereinbaren (siehe Bsp. 5). Damit kann störungsarm auf das Auftreten eines Fehlers aufmerksam gemacht werden, ohne den Sprechenden das Rederecht zu entziehen (Schlatter 2022, 111).

5 Fazit

Die diglossische Situation in der Deutschschweiz bringt komplexe Erwerbsbedingungen für DaZ-Lernende mit sich. Schulerfolg erfordert gute Hochdeutsch-Kompetenzen und ein gutes sprachliches Differenzierungsvermögen. (DaZ-)Lehrpersonen nehmen eine bedeutende Rolle auf diesem Weg ein. Aus den Aussagen der befragten DaZ-Schüler:innen lässt sich schliessen, dass die systematische Unterstützung, welche sie in der Schule für das Hochdeutschlernen bekommen, vielen eine

gewisse Sicherheit gibt. Dies führt offenbar dazu, dass einige DaZ-Schüler:innen – darunter sogar solche, die in der Schweiz geboren sind oder bereits seit vielen Jahren DaZ lernen – Hochdeutsch einfacher finden und diese Varietät lieber haben. Welche Faktoren eine günstige Einstellung zum Hochdeutschen unterstützen, gilt es weiter zu untersuchen. Naheliegender wäre, dass DaZ-Schüler:innen eher eine Vorliebe zum Hochdeutschen entwickeln können, wenn sie von Lehrpersonen unterrichtet werden, die auch in emotional positiv konnotierten Situationen konsequent Hochdeutsch sprechen. Aus den Lernreflexionen zum CAS DaZ wird ersichtlich, dass sich die DaZ-Lehrpersonen grundsätzlich ihrer Rolle als Hochdeutsch-Modell bewusst sind. Sie machen aber auch deutlich, dass ungünstige Routinen – wie beispielsweise häufiges Switchen zwischen den Varietäten – nur schwer aufzubrechen sind. Wie den meisten Deutschschweizer:innen ist auch vielen DaZ-Lehrpersonen die Verwendung von Hochdeutsch als gesprochene Umgangssprache wenig vertraut. Gespiessen wird die Gebrauchshemmung in informellen Kommunikationssituationen durch das unzureichend verbreitete Bewusstsein für die Plurizentrik des Deutschen und das meist fehlende Wissen über die Berechtigung und die Eigenheiten des Schweizerhochdeutschen. Damit sich ein selbstbewussterer und selbstverständlicherer Umgang mit dem Hochdeutschen auch in der Mündlichkeit einstellen kann, muss entsprechendes Hintergrundwissen durch (Weiter-)Bildungsangebote stärker gestreut werden. Zusätzlich sind die Lehrpersonen gefordert, ihre Hochdeutschpraxis zu erweitern. Dienlich wären Lehrkolleg:innen mit Hochdeutsch als Erstsprache, deren Anwesenheit das Hochdeutschsprechen auch an Teamsitzungen, beim Nachbesprechen des Unterrichts und sogar in den Pausen begründen könnte und von denen Schweizer Lehrpersonen redeleitende Partikel übernehmen könnten. Gleichzeitig muss sich der Griff zu Nachschlagewerken etablieren, um die Berechtigung von Schweizer Varianten, aber auch die Grenzen zwischen dem Schweizerhochdeutschen und dem Schweizerdeutschen immer wieder abzusichern.

Eine weitere zentrale Funktion der DaZ-Lehrpersonen liegt in der Unterstützung der DaZ-Schüler:innen, die beiden Varietäten in ihrem Sprachgebrauch zu trennen. Studien aus verschiedenen Ländern belegen, dass DaZ-Lernende ihre Fehler schneller überwinden, wenn sie darauf aufmerksam gemacht werden (bspw. die Metaanalysen Li 2010; Lyster/Saito 2010). Dabei werden insbesondere für Schüler:innen der Primarschule höhere Lerneffekte durch Aufforderungen zur Selbstkorrektur als durch Fremdkorrekturen ausgewiesen (bspw. Lyster 2004; Ammar/Spada 2006; Metaanalyse von Lyster/Saito 2010). Die Studie von Schlatter (2022) hat dokumentiert, dass die DaZ-Schüler:innen oft über die Formen beider Varietäten verfügen, diese

im Sprachgebrauch jedoch noch nicht durchwegs trennen können. Aufforderungen, Mundartinterferenzen selbst zu korrigieren, sind folglich gegenüber Fremdkorrekturen zu präferieren. Insbesondere zur Behebung von fest abgespeicherten Mischphänomenen erscheinen korrektive Feedbacktechniken vielversprechend, die eine bewusste und eigenaktive schüler:innenseitige Beteiligung ermöglichen.

Zu denken gibt weiter die Tatsache, dass sich einige DaZ-Schüler:innen offenbar auch nach langjährigem Aufenthalt in der Deutschschweiz immer noch unsicher in der Rezeption und Produktion des Schweizerdeutschen fühlen. Für die soziale Integration in die Peergroup, aber auch für den Einstieg in den Arbeitsmarkt kommt dem Schweizerdeutschen eine hohe Bedeutung zu. Es stellt sich die Frage nach entsprechenden Unterstützungsmassnahmen, ohne die ohnehin knapp berechnete Zeit für die Förderung in Hochdeutsch als Zweitsprache zu kürzen. Sinnvoll erscheint eine verstärkte explizitere Thematisierung der beiden Varietäten im Regelklassenunterricht, beispielsweise die systematische induktive Analyse von Unterschieden.

Aus den bisherigen Ausführungen resultiert, dass Lehrpersonen, die in der Deutschschweiz DaZ unterrichten, spezifisches Professionswissen benötigen, das Wissen über die diglossische Situation in der Schweiz und die Plurizentrik des Deutschen bzw. die Stellung und die Eigenheiten des Schweizer Hochdeutschen miteinschliesst. Weiter sind handlungswirksame Kenntnisse erforderlich, wie DaZ-Lernende bei der Trennung der beiden Varietäten in ihrem Sprachgebrauch unterstützt werden können. Zur Expertise von (DaZ-)Lehrpersonen gehören jedoch auch Überzeugungen, die einer positiven Einstellung zum Hochdeutschsprechen nicht entgegenstehen. Bildungsinstitutionen stehen in der Verantwortung, auch diesen Aspekt in ihren Angeboten zu berücksichtigen.

6 Literatur

- Ammar, Ahlem / Spada, Nina (2006): One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 28, S. 543–74.
- Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Lenz, Alexandra N. (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen*. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Bickel, Hans / Landolt, Christoph (2012): Helvetismen als Teil der deutschen Standardsprache: Schweizerhochdeutsch – ein neues Wörterbuch des SVDS im Duden-Verlag. In: *Sprachspiegel*, 68(1), S. 2–7.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung / Bildungsstatistik (2022): *Die Schulen im Kanton Zürich 2021/2022*. www.bista.zh.ch.
- Gallmann, Heinz (2009): *Zürichdeutsches Wörterbuch*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

- Gyger, Mathilde (2003): Jugendliche Migrantinnen und Migranten zwischen Mundart und Standardsprache: Mischphänomene in der schriftlichen Sprachproduktion. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Basel: Francke, S. 243–254.
- Gyger, Mathilde (2005): *Projekt Standardsprache im Kindergarten. Schlussbericht*. Basel. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/download/536/900?inline=1> [Zugriff: 08.12.2022].
- Gyger, Mathilde (2013): *Lernersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch*. In: *Babylonia*, 1, S. 89–92.
- Hägi, Sara / Scharloth, Joachim (2005): Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses. In: *Linguistik online*, 24(3), S. 19–29.
- Klett GmbH (Hrsg.) (2022): *Unterrichtsmaterialien. Willkommen. Deutsch als Zweitsprache für die Grundschule*. Stuttgart: Klett.
- Landert, Karin (2007): *Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz*. Bern: Lang.
- Li, Shaofeng (2010): The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. In: *Language Learning*, 60(2), S. 309–65.
- Lyster, Roy (2004): Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), S. 399–432.
- Lyster, Roy / Saito, Kazuya (2010): Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 32, S. 265–302.
- Schader, Basil (2006): *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen*. Zürich: Pestalozzianum.
- Schlatter, Katja (2014): «Das ausschneiden». *DaZ-Lernen im Kindergarten im Nebeneinander von Mundart und Hochdeutsch*. 4bis8. *Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 4, S. 32–33.
- Schlatter, Katja (2022): *Korrektives Feedback im DaZ-Unterricht. Eine empirische Untersuchung zur Gestaltung mündlicher Reparaturen sowie deren Rezeption durch Schüler:innen der 2. und 3. Primarklasse*. Dissertation, Universität Fribourg.
- Schlatter, Katja / Sieber, Peter / Sigg, Marianne (2011): Die Sprachlernsituation von zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in der Deutschschweiz: Einblicke aus linguistischen und sprachdidaktischen Perspektiven. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 3, S. 12–25.
- Schmidlin, Regula (2017a): Stand und Perspektiven linguistischer Plurizentrik und mögliche Konsequenzen für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. In: Peyer, Elisabeth / Studer, Thomas / Thonhauser, Ingo (Hrsg.): *IDT 2017*. Bd. 1. Berlin: Erich Schmidt, S. 35–47.
- Schmidlin, Regula (2017b): Ist Schweizerhochdeutsch auch Hochdeutsch? Im Prinzip ja ... In: *Babylonia*, (2), S. 10–15.
- Sieber, Peter (2010): *Deutsch in der Schweiz: Standard, regionale und dialektale Variation*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (HSK 35.1)*. Berlin / New York: De Gruyter, S. 372–385.
- Suter-Tufecovic, Carole (2008): *Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen*. Bern / Berlin: Lang.

Herausforderungen beim frühen Lese-/Rechtschreiberwerb bei Deutschschweizer Kindern. Eine neuro- und entwicklungspsychologische Forschungsperspektive

Jessica Carolyn Weiner-Bühler

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beleuchtet spezifische Herausforderungen beim Lese-/Rechtschreiberwerb für junge Deutschschweizer Kinder im (Vor-)Schulalter und thematisiert diese aus einer neuropsychologischen und beobachtungsspezifischen Perspektive. In einem ersten Schritt wird auf das Forschungsprojekt «Lesen Lernen und Dialekt» eingegangen, wo der Zusammenhang von verschiedenen Vorläuferfertigkeiten zum Schriftspracherwerb mit der frühen Lese-/Rechtschreibkompetenz bei Kindern in der Transitionsphase zwischen Kindergarten und Einschulung in die 1. Klasse der Primarschule untersucht wurde. Hier werden zudem wichtige Befunde aus der Hirnforschung berichtet, die aufzeigen, inwiefern Deutschschweizer Kinder schon robuste mentale Repräsentationen von standarddeutschen Wörtern gebildet haben zu den Wörtern, die sie im Dialekt kennen. Zum anderen werden erste Befunde aus einem anderen Forschungsprojekt beschrieben, in dem die spezifischen expressiven Standarddeutschkompetenzen beim Bilderbenennen von Deutschschweizer Kindern im Kindergartenalter untersucht werden, wobei diese Kinder entweder mit dem Berndeutschen oder mit dem Basler Dialekt aufwachsen.

Zusammenfassend zeichnen die berichteten Befunde ein Bild davon, wie es um die impliziten Hochdeutschkompetenzen bei Deutschschweizer Kindern im Kinder-

garten- und frühen Schulalter steht, bevor sie im Schulkontext mit dem expliziten Erwerb von Hochdeutsch und dem Erwerb der deutschen Schriftsprache in Kontakt treten.

2 Die Ausgangslage

Beim Lesen- und Schreibenlernen müssen Kinder gesprochene und geschriebene Sprache miteinander verbinden (Ziegler/Goswami 2006). Generell sind hier ausgeklügelte Kompetenzen in der Laut-Buchstaben-Korrespondenz wichtig, sodass beispielsweise aus den Lauten /g/-/l/-/a/-/s/ die entsprechenden verschriftlichte Buchstabenzeichenfolge für das Wort «Glas» zustande kommt. Wenn aber die gesprochene Sprache nicht direkt mit der geschriebenen Version übereinstimmt, kann dies den Lernprozess des Lesens und Schreibens erschweren, so auch beim frühen Lese-/Rechtschreiberwerb bei Deutschschweizer Kindern. Im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern in Deutschland, die (neben einer stilisierten Umgangssprache) primär Hochdeutsch sprechen (Elspass 2007), kommunizieren Deutschschweizer Kinder und Erwachsene im Alltag vorrangig auf Schweizerdeutsch, wenngleich viele digitale Medien auch auf Hochdeutsch konsumiert werden (Haas 2004). Der Hochdeutschgebrauch in der Schweiz hat somit einen anderen Stellenwert als in Deutschland. Dadurch könnte man annehmen, dass ein reduzierter Kontakt zu oder Gebrauch von Hochdeutsch bei Deutschschweizer Kindern den Erwerb von Hochdeutsch verlangsamen oder gar erschweren könnte, was schlussendlich auf den Lese-/Rechtschreiberwerb im Hochdeutschen negativ einwirken könnte.

In der Deutschschweiz werden verschiedene schweizerdeutsche Dialekte gesprochen. Alle diese weisen verschiedene grundlegende Unterschiede zum Hochdeutschen auf, und zwar auf der Ebene von Vokabular, Satzstellung sowie der Lautstruktur. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht wird angenommen, dass vor allem Schweizerdeutsch-Hochdeutsch-Unterschiede in der Lautstruktur einen grossen Einfluss darauf haben, ob Deutschschweizer Kinder ein Wort korrekt schreiben oder nicht. Je grösser die Diskrepanz zwischen der dem Kind bekannten Aussprache eines Wortes und dessen Verschriftlichung, desto schwieriger gestaltet sich der Schriftspracherwerb (Mann/Wimmer 2002). Diese Nichtübereinstimmung von gesprochener und geschriebener Sprache nennt man in der Sprachwissenschaft «linguistic mismatch» (Labov 1965). Wenn also Dialekt sprechende Kinder mit dem Schriftspracherwerb in der Schule beginnen, müssen sie nicht nur lernen, welche

Laut-Buchstaben-Verbindungen zusammengehören, sondern sie müssen sich aktiv ins Bewusstsein bringen, dass bestimmte Wörter im Dialekt (leicht) andere Namen tragen wie in der für das geschriebene Wort verwendeten hochdeutschen Standardsprache. Diese sprachliche Nichtübereinstimmung zwischen der Wortform im Dialekt und im Hochdeutschen kann bei nur geringen lautsprachlichen Unterschieden die korrekte Anpassung von Laut und Buchstaben erschweren (ähnlich wie bei Sprachen mit sehr geringer orthografischen Transparenz wie beispielsweise Französisch oder Englisch, wo viele Wörter nicht so geschrieben werden, wie sie ausgesprochen werden; Wimmer/Goswami 1994). So mag ein:e Deutschschweizer Schreibanfänger:in *Stiffl* für das Wort «Stiefel» schreiben, weil sie oder er weder das lange -i- noch das finale -e- im Wort hört, wenn sie oder er es sich laut vorspricht, da sie oder er die mentale Repräsentation des Wortes erst in der dialekt-spezifischen Form abgespeichert und beispielsweise das hochdeutsche Äquivalent noch nicht gelernt hat. Anders herum, wenn das Wort im Dialekt einen komplett anderen Namen trägt (wie z. B. *Härdöpfli* für «Kartoffel» oder *brüälä/briäggä* für «weinen») und somit stark von der standardsprachlichen Form abweicht, muss das Kind erst diesen neuen Namen erlernen, bevor das Wort überhaupt korrekt auf Hochdeutsch verschriftlicht werden kann. Die Abgleichung der im Dialekt gesprochenen Wortform mit ihrer hochdeutschen Auslautung und die zeitgleiche Transformation in ein spezifisches Schriftbild beanspruchen sprachliche und kognitive Fertigkeiten, die erst einmal explizit erworben werden müssen (Abbildung 1).

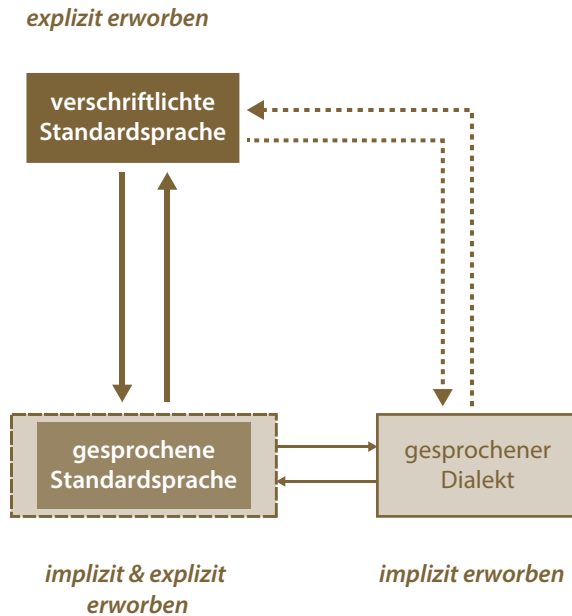


Abb. 1: Modell des direkten und des indirekten Pfades für die Verbindung von gesprochenem Dialekt, gesprochener Standardsprache und geschriebener Standardsprache (in Anlehnung an Bühler/Maurer 2022, 168). Dunkle Balken mit reziproken durchgezogenen Pfaden beschreiben die konventionelle Verbindung zwischen implizit erworbener gesprochener und explizit erworbener geschriebener Sprache, wie sie bei Nicht-Dialektsprecher:innen zustande kommt. Helle Balken mit gestrichelten Pfaden entsprechen der Buchstaben-Laut-Anpassung (auf indirektem Pfad) von Dialektsprecher:innen, die sowohl implizite wie auch explizite Kenntnisse der gesprochenen Standardsprache als Trittbrett verwenden, um ein korrektes standardsprachliches Schriftbild zu erreichen.

Die Tatsache, dass Dialekt sprechende Kinder die gesprochene Form der hochdeutschen Standardsprache für den erfolgreichen Lese-/Rechtschreiberwerb kennen müssen, zeigt ferner auch auf, dass diese Art von Lese-/Rechtschreiberwerb sich stark vom Kompetenzerwerb in einer nichttransparenten Orthografie unterscheidet (Ziegler et al. 2010).¹ Zudem kann der Schriftspracherwerb von Dialekt spre-

1 Gemäss der Theorie der orthografischen Tiefe (Katz/Frost 1992) werden Wörter in Sprachen mit *transparenter* Orthografie (wie bspw. Finnisch, Spanisch oder Türkisch) verstärkt mittels phonologischer Enkodierung der Buchstaben-Laut-Folge erschlossen. Im Gegensatz dazu können Wörter in Sprachen mit *nichttransparenten* Orthografien (bspw. Französisch oder Englisch) weniger gut rein lautgetreu erschlossen werden, sodass die lexikalische Erschliessung eher auf Basis der wortspezifischen (schrift-)bildlichen Struktur erfolgen muss (Ellis et al. 2004).

chenden Kindern auch nicht direkt mit dem Schriftspracherwerb von bilingual aufwachsenden Kindern gleichgesetzt werden (Lallier/Carreiras 2017), da bilingual aufwachsende Kinder in der Regel keine direkte Zuordnung ihrer *gesprochenen* Erstsprache (beispielsweise Italienisch) zur *geschriebenen* Zweitsprache (beispielsweise Deutsch) vornehmen können, sondern zuerst die gesprochene Zweitsprache erlernen müssen (d. h. ohne spezifisches Wortschatzwissen im Deutschen können auch keine deutschen Wörter geschrieben werden). Andererseits kann man annehmen, dass Dialekt sprechende Kinder ähnliche Buchstaben-Laut-Anpassungsstrategien beim Lesen verwenden, um ihren aktiven Wortschatz in der Standardsprache auszuweiten, wie es bilingual aufwachsende Kinder tun, um neue Wörter in ihrer Zweitsprache zu lernen (Kroll/Stewart 1994). Ferner haben Studien mit bilingual aufwachsenden Kindern auch gezeigt, dass ein bilingualer Sprachkontakt die Entwicklung und Ausprägung von metalinguistischen Kompetenzen begünstigen kann, indem diese beispielsweise eine bessere phonologische Bewusstheit entwickeln (Vygotsky 1962; vgl. aber auch Bialystok et al. 2003 für gewisse Einschränkungen). So wäre es theoretisch möglich, dass Kinder, die innerhalb der diglossischen Sprachsituation der Deutschschweiz als Erstsprache einen Dialekt erwerben (neben dem parallelen Mitbestand von Hochdeutsch), gleichsam vertiefte metasprachliche Fähigkeiten entwickeln, was wiederum den späteren Lese- und Rechtschreiberwerb positiv beeinflussen könnte.

3 Der Einfluss von Familiarität mit hochdeutschen Wörtern auf die semantische Verarbeitung

Die spezifische Schnittstelle zwischen den Bereichen Entwicklungspsychologie, Hirnforschung und Linguistik ergibt sich als guter Fokuspunkt, um zu beleuchten, was denn genau in den Köpfen von jungen Kindern in der Deutschschweiz vorgeht, wenn sie um das 6./7. Lebensjahr herum mit dem frühen Lese-/Rechtschreiberwerb und den dazugehörigen Vorläuferfertigkeiten zum Lesen und Schreiben im (vor-)schulischen Kontext konfrontiert werden. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive kann der Spracherwerb im Dialekt bei Deutschschweizer Kindern als erste sprachbezogene Entwicklungsaufgabe gesehen werden. Das Erlernen von Hochdeutsch in gesprochener und später in geschriebener Form

stellt bei diesen Kindern somit eine Art Weiterentwicklung dieser sprachbezogenen Entwicklungsaufgabe dar; es wird hierbei auch von einem erweiterten Erstspracherwerb gesprochen (Burger et al. 1998). Wie bei allen Lernprozessen wird auch beim Spracherwerb das Gehirn beeinflusst und beim Lernen werden neuronale Verbindungen geknüpft. So verändern spezifische Lernprozesse auch kortikale Strukturen und neuronale Verbindungen, die beispielsweise für das Sprachverständnis und für die Sprachproduktion relevant oder sogar notwendig sind (Kuhl 2011). Kinder bilden ein mentales Lexikon, das diejenigen Wörter beinhaltet, für die sie ein bedeutungsvolles semantisches Konzept erworben haben, beispielsweise dass das vierbeinige Tier mit Schlappohren und Schwanz «Hund» heisst und sich Hunde in ihrer Grösse, Behaarung und Zutraulichkeit unterscheiden können (Allport/Funnell 1981). Kinder entwickeln zudem sprachliche Netzwerke, in welchen gelernte Wörter semantisch oder lautlich miteinander verbunden sind (Fricke et al. 2016). Bei dieser Form von Spracherwerb handelt es sich um einen primär impliziten Lernvorgang, der durch vielfältige Kontakte mit dem engsten sozialen Umfeld zustande kommt (Kuhl 2011). Dieser Spracherwerb findet durch «statistisches Lernen» statt (Saffran et al. 1996) und Kinder erlernen hierbei in impliziter Form bestimmte Regeln und Prinzipien, die ganz spezifisch für die eigene Muttersprache sind. Weil sich das Gehirn durch viel Kontakt und zahlreiche Lerngelegenheiten stark auf die Muttersprache spezialisiert, laufen andere neuronale Prozesse ab, wenn Kinder (wie auch Erwachsene) eine ihnen bekannte Sprache hören, als wenn sie versuchen, eine fremde Sprache zu verstehen (Kuhl 2007). Die spezifische Vertrautheit mit einer Sprache kann man anhand von Verarbeitungsprozessen und neuronalen Mustern im Gehirn nachweisen.

Genau diese Tatsache haben wir uns in einer Studie im Forschungsprojekt «Lesen lernen und Dialekt» zunutze gemacht (Bühler et al. 2017). Mit der Messmethode der Elektroenzephalografie (EEG) haben wir untersucht, wie sich die Vertrautheit mit der Bezeichnung von schweizerdeutschen und hochdeutschen Wörtern und ihrer Aussprache auf die sprachlautliche (sprich phonologische) und semantische Verarbeitung im Gehirn auswirkt. Dies haben wir uns bei zwei unterschiedlichen Gruppen von Kindern im Kindergartenalter angeschaut, die beide kurz vor der Einschulung in die 1. Klasse der Primarschule standen. Spezifisch untersuchten wir hier Kinder, die mit schweizerdeutschem Dialekt als Erstsprache aufwuchsen und nur geringen (und vor allem unstrukturierten impliziten) vorschulischen Kontakt zu Hochdeutsch hatten, beispielsweise durch das Schauen von deutschen Fernsehprogrammen oder das Hören von Hörbüchern auf Hochdeutsch. Diese Kinder gehörten zur Gruppe 1 und wuchsen im allgegenwärtigen diglossischen Sprachkon-

text (Ferguson 1959)² der Deutschschweiz auf. Zur Gruppe 2 gehörten gleichaltrige in Deutschland lebende Kinder, die gar keinen Kontakt zum schweizerdeutschen Dialekt hatten und maximal geringfügigen Kontakt zu anderen deutschen Dialektvarietäten bekundeten.

In diesem Experiment führten wir drei Telexperimente mit dem gleichen Ablauf durch: Die Kinder hörten entweder eine Reihe von hochdeutschen oder schweizerdeutschen Wörtern und sahen gleichzeitig Bilder, die entweder zum Wort passten oder nicht. Parallel dazu führten wir Gehirnstrommessungen via Elektroenzephalografie (EEG) durch, damit wir die neuronalen Reaktionsmuster messen konnten.

In einem ersten Telexperiment massen wir, was im Gehirn aller Kinder passiert, wenn sie mit passenden beziehungsweise unpassenden Wort-Bild-Paaren konfrontiert werden. Dieses Telexperiment stellte demnach einen Kontrollkontrast für semantische (In-)Kongruenzverarbeitung dar. Hier zeigten wir den Kindern jeweils zweimal eine randomisierte Abfolge von Bildern, welche Wörter abbildete, die im Hochdeutschen und Schweizerdeutschen gleich (oder zumindest äusserst ähnlich) ausgesprochen werden, wie beispielsweise die Wörter «Mond», «Glas» oder «Fisch» (siehe Abbildung 2A für Details). Einmal präsentierten wir kongruente Wort-Bild-Paare, einmal inkongruente. In einem zweiten Telexperiment fokussierten wir auf Bezeichnungsunterschiede zwischen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch. So zeigten wir allen Kindern zweimal eine Reihe von Bildern und spielten ihnen parallel dazu die passende Bezeichnung auf Schweizerdeutsch oder auf Hochdeutsch vor. So sahen die Kinder beispielsweise zweimal ein Bild einer Karotte und hörten ein-

-
- 2 Nach Ferguson (1959) beschreibt der Begriff Diglossie «eine relativ stabile Sprachsituation mit zwei nebenher existierenden Varietäten. Neben den primären Dialekten einer Sprache (zu denen auch eine Standardvarietät oder andere regionale Standards gezählt werden können, in unserem Fall nun ein Deutschschweizer Dialekt) existiert also eine andere sehr abweichende, stark kodifizierte (oft grammatikalisch komplexere) überlagerte Sprachvarietät, die aus einer grossen und bedeutsamen schriftlichen Literatur stammt, entweder aus einer früheren Zeit oder aus einer anderen Sprachgemeinschaft, die weitgehend durch formale Bildung erlernt wurde und für die meisten schriftlichen und formellen mündlichen Zwecke verwendet wird, aber von keinem Teil der Gemeinschaft für die alltägliche Konversation benutzt wird» (S. 336). Diese zweite Sprachvarietät entspricht in unserem Fall dem standardisierten Hochdeutsch oder auch der mündlich verwendeten deutschen Schriftsprache. Unter Berücksichtigung der Definition von Ferguson (1959) kann die Sprachsituation in der deutschsprachigen Schweiz als eine funktionelle Diglossie aufgefasst werden (Werlen 1998; Haas 2004). In solchen diglossischen Sprachsituationen wird der Gebrauch von Dialekt und Standardsprache gezielt und funktionell an bestimmte Situationen und Begebenheiten gebunden. Generell werden in der Deutschschweiz verschiedene regionale Dialekte vor allem im Kontext der mündlichen Verständigung rege verwendet. Demgegenüber wird das standardisierte Hochdeutsch hauptsächlich für die Schriftsprache oder in bestimmten formellen Kontexten (eher zweckgebunden) genutzt.

mal das schweizerdeutsche Wort «Rüebli» und ein anderes Mal das hochdeutsche Äquivalent «Karotte». In einem dritten Telexperiment zielten wir auf Aussprache-Unterschiede zwischen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch ab und hielten das Prozedere mit den zweimal präsentierten Reihen von Bildern bei. Nun sahen die Kinder zweimal ein Bild von einem Tiger und hörten einmal die hochdeutsche Aussprache mit langem /i/-Vokal ([ti:ge] als «Ti(i)ger» ausgesprochen) und einmal die schweizerdeutsche Variante mit kurzem /i/-Vokal und hartem /g/-Konsonant ([tigr] als «Tig(g)r» ausgesprochen), was typisch für die Aussprache im Schweizerdeutschen ist.

Während die Kinder die Stimuli aller drei Telexperimente sahen und hörten, zeichneten wir die neuronale Aktivität mittels EEG auf. Das EEG misst die zeitlichen Dynamiken der elektrischen Aktivität auf der Kopfhaut, die von verschiedenen Gehirnstrukturen produziert wird. Wegen der EEG-spezifischen hohen zeitlichen Auflösung (auf Millisekunden-Ebene) und relativ guten räumlichen Auflösung wird der EEG häufig zur Untersuchung der Gehirnaktivität bei der Verarbeitung von visuellen oder auditorischen Stimuli verwendet (Quinonez 1998).

Mit unserem ersten Telexperiment zielten wir darauf ab, die semantische Verarbeitung im Gehirn zu modulieren, indem wir kongruente und inkongruente Wort-Bild-Paare zeigten. Bei kongruenten Wort-Bild-Paaren reagiert das Gehirn mit einem relativ neutralen aktiv-wachen neuronalen Reaktionsmuster. Wenn jedoch eine semantische Inkongruenz wahrgenommen wird, dann kommt es im Gehirn zu einer neuronalen Reaktion namens N400, welche zirka 400 ms nach dem Stimulus auftritt (für eine Übersicht über die N400-Modulation vgl. Kutas/Federmeier 2011). Der Differenzwert der neuronalen Verarbeitung zwischen inkongruenten minus kongruenten Reaktionen bei der semantischen Verarbeitung wird «N400-semantischer-Inkongruenz-Effekt» (abgekürzt als N400-Effekt) genannt und kann folgendermassen interpretiert werden: Je grösser dieser N400-Effekt, desto stärker wurde eine semantische Nichtübereinstimmung wahrgenommen. Ähnlich wurde auch bei der Untersuchung von neuronalen Mustern zur phonologischen Verarbeitung bei Ausspracheunterschieden vorgegangen: Zirka 600 ms nach der Stimuluspräsentation eines Ausspracheunterschiedes ergibt sich für eine phonologische Nichtübereinstimmung ein neuronales Reaktionsmuster in der Form einer positiv-verlaufenden P600/LPC, welche ein Gütemass für phonologische oder grammatikalische Korrektheit darstellt (Kutas/Federmeier 2011). Auch kann wieder ein Differenzmass für die wahrgenommene (In-)Kongruenz errechnet werden. Je grösser das P600/LPC-Differenzmass, desto stärker wurde eine phonologische oder grammatikalische Nichtübereinstimmung wahrgenommen.

Während beide Kindergruppen für (in-)kongruente Kontrollkontrast Wort-Bild-Paare (beispielsweise das Wort «Mond» mit dem Bild eines Fisches) ein ähnliches Mass an Nichtübereinstimmung in der neuronalen Antwort – sprich im N400-Effekt – zeigten, fanden wir gegensätzliche Effekte für Wort-Bild-Paare, die im Hochdeutschen und im Schweizerdeutschen sich stark unterscheidende Bezeichnungen tragen. Spezifisch zeigten die Deutschschweizer Kinder einen gleich starken Nichtübereinstimmungseffekt (d. h. einen N400-Effekt für semantische Inkongruenz; Abbildung 2B) im EEG für «Karotte» mit dem passenden Bild, die deutschen Kinder für das gesprochene «Rüebli», wie wenn «Mond» gesprochen und das Bild eines Fisches gezeigt wurde. Ein ähnliches Muster an Nichtübereinstimmungserkennung basierend auf einer vorgefertigten Erwartungshaltung für Wörter, die Kinder im Kindergartenalter schon erworben haben, ergab sich auch im Telexperiment zu Ausspracheunterschieden (Abbildung 2C). Wenn also Hoch- oder Schweizerdeutsch ausgesprochene Wörter, die sich auf Lautebene (aber nicht auf Vokabularebene) unterscheiden, nicht mit der spezifischen Erwartungshaltung des Kindes übereinstimmen, dann zeigte sich das in der neuronalen Reaktion. In den EEG-Daten konnten wir dann innerhalb der EEG-Daten einen P600/LPC-Effekt feststellen. Dieser Befund legt nahe, dass die Kinder einen feinen Unterschied auf der Auslautungsebene entdeckt hatten und dies die Informationsverarbeitung im Gehirn beeinflusste (Liu et al. 2011).

Unsere Studie konnte somit aufzeigen, dass Deutschschweizer Kinder kurz vor der Einschulung (1) noch keine gleich robusten mentalen Repräsentationen von Bezeichnungen und Aussprachemustern im Hochdeutschen gebildet haben, für die sie im Dialekt schon das entsprechende Wort beziehungsweise die entsprechende Aussprache kennen, und (2) für die sie auch schon ein bedeutungsvolles semantisches Konzept erworben haben (vgl. für detailliertere Informationen Bühler et al. 2017).

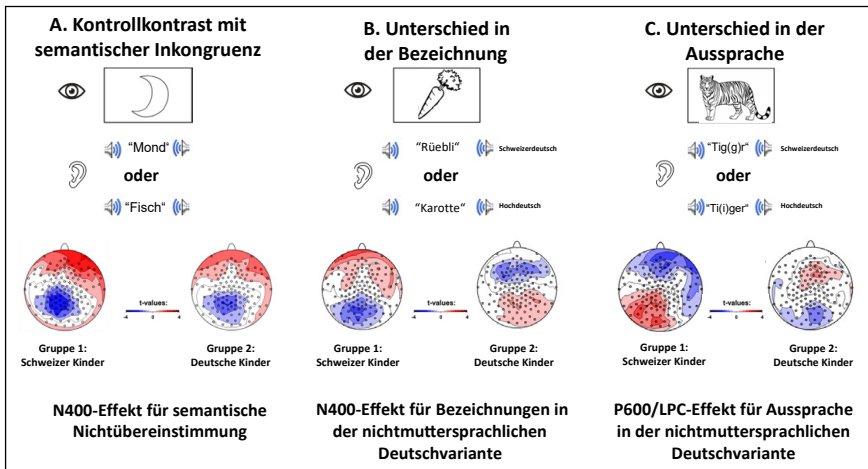


Abb. 2: Experimentaldesign zur Erörterung, inwiefern die Familiarität mit hochdeutschen beziehungsweise schweizerdeutschen Bezeichnungen und Aussprachevarietäten die neuronale Reaktion im Gehirn von Kindern im Kindergartenalter bei der Sprachverarbeitung beeinflusst. In der Grafik werden topografische Karten basierend auf den Differenzwerten von inkongruenten minus kongruenten Wort-Bild-Paaren gezeigt.³

A. Deutschschweizerische und deutsche Kinder zeigen gleiche N400-Effekte im Sinne eines neuronalen Differenzmasses im EEG bei Wort-Bild-Paaren, die die semantische Erwartungshaltung verletzen. Die starke Negativität im EEG (indiziert durch die blaue Färbung) in der topografischen Karte beschreibt einen vergleichbaren zentroparietalen N400-Effekt für beide Gruppen. **B.** Bei der Präsentation von Wort-Bild-Paaren mit unterschiedlichen Bezeichnungen auf Schweizerdeutsch vs. Hochdeutsch resultiert ein vergleichbarer zentroparietaler N400-Effekt für Bezeichnungen, welche in der nichtmuttersprachlichen Deutschvariante präsentiert wurden. Die unterschiedliche blaue vs. rote Färbung für Gruppe 1 und Gruppe 2 signalisiert lediglich einen Polaritätswechsel bedingt durch die gewählte statistische Analysestrategie. **C.** Wort-Bild-Paare, welche in der nichtmuttersprachlichen deutschen Sprachvariante ausgesprochen werden, lösen bei beiden Kindergruppen einen P600/LPC-Effekt im Sinne eines neuronalen Differenzmasses im EEG aus, der die Wahrnehmung einer nicht passenden Verlautlichung kennzeichnet (erneut mit rot vs. blauem Polaritätswechsel für die Verarbeitungsmuster bei deutschschweizerischen vs. deutschen Kindern).

3 Die Abbildung in voller Grösse und in Farbe kann unter https://www.hep-verlag.ch/downloads/abbildung2_weiner-buehler.pdf abgerufen werden.

4 Lesen und schreiben Deutschschweizer Erstklässler schlechter als gleichaltrige Kinder in Deutschland?

Im Rahmen der gleichen Studie untersuchten wir zudem, inwiefern monolingual aufwachsende Kinder in der Schweiz und in Deutschland mit dem frühen Lese-/Rechtschreiberwerb zurecht kommen und ob es Unterschiede gibt, je nachdem ob im Alltag eine dialekt spezifische Variante der deutschen Sprache oder eine der Schriftsprache nähere Variante gesprochen wird (vgl. Bühler et al. 2018). Die Kinder wurden in dieser Studie längsschnittlich untersucht, zuerst kurz vor Ende der Kindergartenzeit und ein Jahr später Ende der 1. Klasse.

Zum ersten Untersuchungszeitpunkt verwendeten wir spielerische (standardisierte) Aufgaben, um Vorläuferfertigkeiten zum Lesen und Schreiben zu messen und um Wissen über Laut-Buchstaben-Korrespondenzen sowie das implizite Verständnis zu grammatikalischen Strukturen auf Hochdeutsch zu erfassen. Für die Erfassung der phonologischen Bewusstheit verwendeten wir die standardisierte Testbatterie TEPHOBE (Mayer 2011), welche einen Fokus auf Reimkompetenzen sowie An- und Auslautungsfähigkeiten bei der Phonemsynthese legt. So werden dem Kind in dieser Testbatterie beispielsweise vorsegmentierte Wörter wie *D-O-S-E* ab CD vorgespielt und das Kind muss das gesprochene Wort aus vier möglichen Bildern auswählen und sich nicht von Distraktoren ablenken lassen (Distraktorenbilder zu «Dose» waren beispielsweise «Rose», «Nase», und «Dino»). Der Kompetenzbereich zur Laut-Buchstaben-Korrespondenz wurde einerseits ermittelt, indem den Kindern die einzelnen Buchstaben des Alphabets in randomisierter Reihenfolge gezeigt wurden. Kinder mussten die Buchstaben einerseits benennen und andererseits auslauten (angelehnt an das Prozedere von Maurer et al. 2003). Zudem führten wir eine «Invented Spelling»-Aufgabe (übersetzt «erfundenes Schreiben»; in Anlehnung an die Aufgabe von Tangel/Blachman 1995) mit den Kindern durch. In dieser Aufgabe wurde den Kindern ein Wort wie beispielsweise «Stiefel» vorgesprochen und sie mussten das Wort so gut wie möglich auf einem Blatt Papier ausschreiben. Die Schriftproduktion der Kinder wurde auf einer Skala von 0 bis 6 Punkten⁴ bewertet. Implizites Gram-

4 Gemäss dem Kodierungsschema von Tangel und Blachman (1995) werden 0 Punkte für eine unstrukturierte Buchstabenfolge vergeben, 1 Punkt für mindestens 1 phonetisch verwandter Buchstabe, 2 Punkte für einen korrekten Anfangsbuchstaben, 3 Punkte für mindestens 2 korrekt platzierte Buchstaben, 4 Punkte für eine korrekte phonemische Auslautung aber mit falschem intrusiven Buchstaben, 5 Punkte für eine korrekte phonemische Auslautung (ohne Intrusionen) und 6 Punkte, wenn die Schreibweise der orthografisch korrekten Form entspricht.

matikwissen im Kindergarten-/KiTa-Alter wurde mit verschiedenen Untertests zur rezeptiven Grammatik aus dem standardisierten Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET; Grimm/Schöler 1998) untersucht. Zusätzlich erhoben wir mit dem standardisierten Raven Coloured Progressive Matrices Test (Raven/Raven 2003) ein Gütemass für die nonverbale Intelligenz der Kinder; der nonverbale IQ wurde später in unseren Analysen als Kontrollvariable verwendet.

Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt (Ende der 1. Klasse) verwendeten wir die Testbatterie BAKO zur Erfassung der Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen für Klassen 1–4 (BAKO 1–4; Stock et al. 2003), um die phonologischen Bewusstheit zu messen. Zudem verwendeten wir standardisierte Lese- und Rechtschreibtests mit deutschen und schweizerischen Normen sowie eine weitere hochdeutsche Grammatikaufgabe. Die Lesekompetenzen der 1. Klasse wurden mittels der «Wort»- und «Nicht-Wort»-Vorleselisten aus dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (SLRT-II; Moll/Landerl 2010) und dem standardisierten 3-Minuten-Leseverständnistest Salzburger Lese-Screening (SLS; Mayringer/Wimmer 2003) untersucht. Die Rechtschreibkompetenzen der 1. Klasse erhoben wir mit dem standardisierten Diagnostischen Rechtschreibtest (DRT-1; Müller 2003) sowie dem Rechtschreibtest aus den Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II (SLRT-II; Moll/Landerl 2010). Explizites Grammatikwissen Ende der 1. Klasse wurde mit dem Untertest zur produktiven Grammatik aus dem standardisierten Psycholinguistischen Entwicklungstest PET erfasst (Angermaier 1977).

Insgesamt untersuchten wir hier 71 Kinder, die Ende der 1. Klasse zirka 7 ½ Jahre alt waren und unterschiedlichen Kontakt zum schweizerdeutschen Dialekt und mit Hochdeutsch hatten. 36 Kinder in der Schweiz wuchsen vorrangig mit Kontakt zum schweizerdeutschen Dialekt auf, 19 Kinder lebten zwar in der Schweiz, hatten aber mindestens einen (Gross-)Elternteil, der mit ihnen regelmässig Hochdeutsch sprach. Diese Kinder werden später als (Schweizerdeutsch+)Hochdeutsch sprechend bezeichnet. Zudem nahmen wir weitere 16 Kinder in die Studie auf, die vorrangig mit Hochdeutsch aufwuchsen und in Deutschland lebten. Alle in der Schweiz untersuchten Kinder wuchsen in der Nähe der Stadt Zürich auf. Die muttersprachlich Hochdeutsch sprechenden Kinder in Deutschland stammten alle aus der Stadt Magdeburg (und Umgebung). Die Stadt Magdeburg wurde spezifisch deswegen ausgewählt, weil das Einschulungsalter gut zum Mindestalter für die Einschulung in die 1. Klasse in Zürich passte. Darüber hinaus liegt Magdeburg geografisch im Norden Deutschlands. Da der Dialektgebrauch in den nördlichen deutschen Bundesländern weniger verbreitet ist, während er in den südlichen Bundesländern

tendenziell verbreitet ist (z. B. Bayern), war diese Stadt mit ihrer an Standardsprache orientierten gesprochenen Sprache für den Zweck dieser Studie gut geeignet.

Eine wichtige Tatsache, die es zu beachten gilt, ist, dass sich die Schulsysteme in der Deutschschweiz und in Deutschland unterscheiden: Während der institutionelle Besuch für alle Kinder im Kindergartenalter in der Schweiz obligatorisch ist, ist dieser in Deutschland nicht verpflichtend. Nichtsdestotrotz besuchen ca. 90 % der in Deutschland lebenden Kinder über 3 Jahren eine Form von Kindergarten oder Kindertagesstätte (KiTa; Teltemann/Rauch 2018). Zudem gibt es in der Schweiz einen standardisierten Lehrplan mit spezifischen Lernzielen für die beiden Kindergartenjahre, unter anderem wird auch der Kompetenzerwerb von Buchstaben-Laut-Kenntnissen vor dem Übergang in die 1. Klasse durch Kindergartenlehrpersonen unterstützt. Im Gegensatz dazu wird in deutschen KiTas und Kindergärten ein stärkerer Fokus auf die sozioemotionale Entwicklung der Kinder gesetzt ohne ein spezifisch standardisiertes Curriculum mit Lernzielen (Spiess et al. 2003). Diese Tatsache führt dazu, dass in der Deutschschweiz lebende Kinder vor der Einschulung in die 1. Klasse oftmals ein höheres Kompetenzniveau im Hinblick auf Lese-/Rechtschreibvorläuferfertigkeiten besitzen als gleichaltrige Kinder in Deutschland.

In unserer Studie fanden wir am Ende der Kindergarten-/KiTa-Zeit grosse Unterschiede in den Leistungen für Vorläuferfertigkeiten zum Lese-/Rechtschreiberwerb zwischen den einzelnen Gruppen. Spezifisch zeigten Kinder, die vorrangig mit schweizerdeutschem Dialekt aufwuchsen, die besten Leistungen in Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit und kannten mehr Gross- und Kleinbuchstaben als gleichaltrige Kinder in Deutschland. Überraschend war jedoch auch der Befund, dass (Schweizerdeutsch+)Hochdeutsch sprechende Kinder in der Schweiz vergleichsweise geringere Lese-/Rechtschreib-Vorläuferfertigkeiten zeigten als «nur» Schweizerdeutsch sprechende Kinder. Wie kann man sich diesen Unterschied erklären? Obwohl beide Kindergruppen die gleiche Beschulung in deutschschweizerischen Kindergärten erhielten, erlebten diese Kinder zu Hause wohl unterschiedliche Lernkontexte. Deutschschweizerische Eltern lasen ihren Kindern eventuell öfters Kinderbücher vor oder spielten verstärkter Reim- und Auslautungsspiele mit ihren Kindern und übten womöglich mehr das Alphabet im Vergleich zu Eltern mit deutschen Wurzeln. Da in Deutschland die Alphabetisierung und der frühe Lese-/Rechtschreiberwerb primär Sache der Schule ist (und weniger stark im Vorschulkontext geübt wird; Fricke et al. 2008), entspringt dieser Unterschied demnach primär einem soziokulturellen Grund (und bedeutet weder eine Leistungsschwäche seitens der Kinder noch eine reduzierte Lehrmotivation der Eltern).

Ende der 1. Klasse unterschieden sich die Lese- und Rechtschreibkompetenzen in standardisierten Tests der muttersprachlich Schweizerdeutsch beziehungsweise Hochdeutsch sprechenden Kinder jedoch nicht. Alle Hochdeutsch sprechenden Kinder zeigten numerisch leicht höhere (aber nicht signifikant bessere) Leistungen in den Lesetests als muttersprachlich nur Schweizerdeutsch sprechende Kinder, zudem zeigten alle Kinder vergleichsweise starke Rechtschreibfähigkeiten (vgl. Bühler et al. 2018 für genauere Angaben). Auffällig bei der Rechtschreibung war jedoch, dass viele Kinder lautsprachliche Verschriftlichungen produzierten und somit muttersprachlich gefärbte Schriftbilder zeigten. Wir konnten somit Rechtschreibfehler feststellen, die sich direkt von der Varietäten-spezifischen Aussprache ableiten lassen: So schreiben muttersprachlich Hochdeutsch sprechende Kinder oftmals *Wassa* für das Wort Wasser oder *Muta* für das Wort Mutter. Dies beruht darauf, dass bei hochdeutschen Wörtern mit Endung auf -er der finale r-Konsonant vokalisiert als [ɐ] oder [ə] ausgesprochen wird. Bei muttersprachlich Schweizerdeutsch sprechenden Kindern konnten wir andererseits beobachten, dass sie beispielsweise *chein* statt *kein* schrieben oder *g(e)kchauft* statt *gekauft*, weil diese Wörter im schweizerdeutschen Dialekt mit hartem -k- ausgesprochen werden, im Hochdeutschen aber mit weichem -k-. Vergleichbare Rechtschreibfehler wurden bereits von Schmidlin (2003) berichtet, die ebenfalls die Rechtschreibleistung von deutschsprachigen 7-Jährigen untersuchte, die mit unterschiedlichen dialektsspezifischen Sprachhintergründen aufwuchsen (spezifisch waren das Schweizerdeutsch, Hochdeutsch und eine südbayerische Varietät des Deutschen). Die in diesem Kapitel berichteten Ergebnisse legen somit nahe, dass frühe Rechtschreibproduktionen bei sowohl deutschschweizerischen wie auch bei deutschen Kindern in der 1. Klasse stark von der Art und Weise abhängen, wie sie im mentalen Lexikon des Kindes abgespeichert sind (Schmidlin 2003; Treiman 1997; Williams/Masterson 2010). Für das Schweizerdeutsch sprechende Kind bedeutet das Folgendes: Wenn sich das im Gehirn abgespeicherte Wort im dialektsspezifischen mentalen Lexikon stark von der Form im Hochdeutschen unterscheidet, erschwert das die korrekte Verschriftlichung. Schweizerdeutsch sprechende Kinder müssen somit beim deutschen Rechtschreiberwerb erst lernen, welche hochdeutschen Wortäquivalenzen denjenigen Vokabulareinheiten entsprechen, die sie im Dialekt schon kennen. Dann müssen sie dieses Wissen rasch und implizit im Gehirn abrufen. Erst dann kann es überhaupt zu einer erfolgreichen, d. h. fehlerfreien Verschriftlichung kommen.

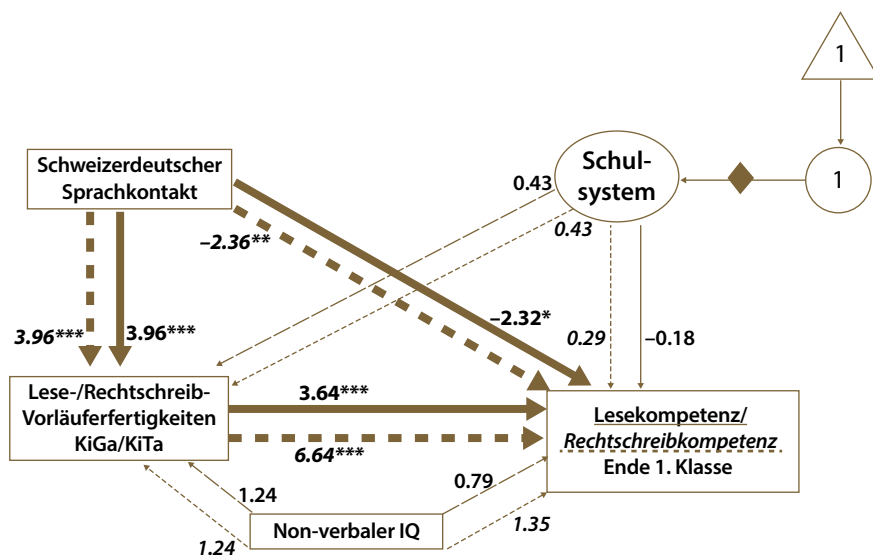
5 Das Lesen und Schreiben im Vergleich

Bei so starken Lese-/Rechtschreib-Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten stellt sich die Frage, wieso Schweizerdeutsch sprechende Kinder Ende der 1. Klasse keine besseren Leistungen im Lesen und Schreiben zeigen als Hochdeutsch sprechende Kinder. Viele wissenschaftliche Studien zeigen auf, dass sich aufgrund guter Vorläuferfertigkeiten zum Lesen und Schreiben spätere Lese- und Rechtschreibkompetenzen vorhersagen lassen (z. B. Caravolas 2004; Ennemoser et al. 2012; Furnes/Samuelssohn 2011; Moll et al. 2009; Niklas et al. 2016; Ziegler/Goswami 2006). So wäre es naheliegend anzunehmen, dass Schweizerdeutsch sprechende Kinder, die gute Lese-/Rechtschreib-Vorläuferfertigkeiten aufzeigen, später auch besser im Lesen und Schreiben sind. Auf der anderen Seite aber stimmt das gesprochene Schweizerdeutsch weniger mit der deutschen Schriftsprache überein und sollte somit den Rechtschreiberwerb für Schweizerdeutsch sprechende Kinder ungemein erschweren. Die von uns oben berichteten Ergebnisse zur effektiven Lese- und Rechtschreibleistung in der 1. Klasse mittels standardisierter Tests zeigten aber keinen Unterschied zwischen den Gruppen. Wieso? Um dieser Frage systematisch nachzugehen, untersuchten wir mittels eines Strukturgleichungsmodells, inwiefern sich das Sprechen von schweizerdeutschem Dialekt (spezifisch das Ausmass an Kontakt mit dem schweizerdeutschen Dialekt), die vorschulischen Lese- und Rechtschreibvorläuferfertigkeiten sowie die Unterschiede im schweizerischen und deutschen Schulsystem auf die Lese- und Rechtschreibkompetenz Ende der 1. Klasse auswirken. Wir befragten Eltern zum schweizerdeutschen beziehungsweise hochdeutschen Sprachkontakt in der Familie, in der Freizeit und in der Betreuungseinrichtung.⁵

In unseren statistischen Analysen basierend auf einem Strukturgleichungsmodell zeigte sich, dass ein starker Kontakt zum schweizerdeutschen Dialekt signifikant schlechtere Rechtschreibleistungen am Ende der 1. Klasse vorhersagte, auch wenn hier für vorschulische Lese-/Rechtschreibvorläuferfertigkeiten am Ende der Kindergarten- bzw. KiTa-Zeit kontrolliert wurde (siehe Abbildung 3 für Details). Unser Modell für die Leseleistung Ende der 1. Klasse zeigte einen vergleichbar starken negativen Effekt von erhöhtem Dialektgebrauch auf spätere Lesekompe-

5 Es wurden verschiedene Items getrennt zum Hochdeutsch- und Schweizerdeutsch-/Dialektgebrauch erfragt und darauf basierend ein Durchschnittsmass an Hochdeutsch- bzw. Schweizerdeutschkontakt ermittelt. Zur Veranschaulichung werden hier zwei Beispielitems genannt: «Bitte geben Sie auf dem unten angebrachten Zahlenstrahl (0–100) an: «Wie oft hört Ihr Kind Geschichten auf Schweizerdeutsch / auf Hochdeutsch?» oder «Wie oft hört Ihr Kind Schweizerdeutsch / Hochdeutsch auf dem Spielplatz?».

tenzen. Die statistischen Daten belegten zwar, dass gute vorschulisch Lese-/Rechtschreibvorläuferfertigkeiten späteres Lesen und Schreiben begünstigen (Ziegler/Goswami 2006). Ein verstärkter Dialektgebrauch hatte jedoch einen negativen Einfluss auf die 1. Klasse Lese-/Rechtschreibkompetenzen. Offensichtlich scheint die stärkere Nichtübereinstimmung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, die wir bei Schweizerdeutsch sprechenden Kindern erkennen können, sowohl das Lesen- wie auch das Schreibenlernen in der deutschen Sprache zu erschweren. Bei Schweizerdeutsch sprechenden Kindern benötigt es demnach einen etwas intensiveren Lernprozess für das korrekte Lesen und Schreiben und er unterscheidet sich von demjenigen Lernprozess, den wir bei muttersprachlich Hochdeutsch sprechenden Kindern beobachten. Blicken wir kurz nochmals darauf, wieso das so ist: Bei praktisch jedem Kind im Vorschul-/Kindergartenalter kann man eine Art logografisches Schreiben für die erste schriftliche Produktion von Wörtern beobachten, so auch bei Kindern im deutschsprachigen Sprachraum (Kargl/Landerl 2018). Dies bedeutet, dass Kinder die zu schreibenden Wörter Schritt für Schritt lautieren und dies gemäss der mentalen Repräsentation des Wortes tun, das sie im Gehirn abgespeichert haben. Obwohl die deutsche Sprache eine relative transparente Orthografie hat (Dürscheid 2016; Wimmer/Goswami 1994), werden viele Wörter nicht so geschrieben, wie sie gesprochen werden. Und dies erschwert den Rechtschreiberwerb ungemein. Dies erklärt auch, wieso Schweizerdeutsch sprechende Kinder (wie oben beschrieben) das Wort *gekauft* beispielsweise als *g(e)kchauft* schreiben oder für das Wort *Kartoffel* dann *Herdapfel* schreiben, da sie dies beispielsweise vom dialektspezifischen Wort *Härdöpfel* abgeleitet haben. Zusammengefasst kann man also argumentieren, dass ein dialektspezifischer Unterschied zwischen dem betreffenden Wort in der gesprochenen und geschriebenen Sprache den Rechtschreiblernprozess stärker beansprucht.



Notizen: *** = hochsignifikanter Effekt ** = signifikanter Effekt

Abb. 3: Grafische Darstellung des verwendeten Strukturgleichungsmodells zur Untersuchung des Einflusses von vorschulischen Lese-/Rechtschreibvorläuferfertigkeiten, dem Ausmass an schweizerdeutschem Sprachkontakt (basierend auf einer Skala von 0–100, wobei 0 = kein Schweizerdeutschkontakt und 100 = nur Schweizerdeutschkontakt bedeutet), nonverbalen IQ und Schulsystem (D kodiert mit 0 vs. CH kodiert mit 1) auf die späteren Lese-/Rechtschreibkompetenzen Ende 1. Klasse.

Kursive Werte zusammen mit unterbrochenen Linienpfaden beschreiben das Modell für die Vorhersage von 1.-Klasse-Rechtschreibkompetenzen (Modell Fit: $\chi^2 = 1.499$, $df = 6$, CFI = 1.0, TLI = 1.0, RMSEA < .001); nichtkursiv geschriebene Werte zusammen mit durchgezogenen Linien beschreiben das Modell für die Vorhersage von 1.-Klasse-Lesekompetenzen (Modell Fit: $\chi^2 = 1.444$, $df = 6$, CFI = 1.0, TLI = 1.0, RMSEA < .001; in Anlehnung an die Grafik berichtet in Bühler et al. 2018). Fett gedruckte Werte und dicke Linienpfade kennzeichnen signifikante Effekte.

Was bedeutet das nun für das frühe Lesenlernen bei Schweizerdeutsch sprechenden Kindern? Wenn sie beispielsweise das Wort *Scheibenwischer* formulieren, dann müssen sie die mentale Regel abrufen, dass *-sch-* der phonetischen Lautung [ʃ] entspricht. Zusätzlich müssen sie aber auch das gesprochene hochdeutsche Wort mit dem ihnen eher vertrauten *Schibewüschär* assoziieren, damit sie den Inhaltskontext des Wortes korrekt verstehen. Wenn das Wort im schweizerdeutschen Dialekt aber einen komplett anderen Namen trägt als im Hochdeutschen (beispielsweise *Rüebli* versus *Karotte*), dann benötigt das Kind mehr mentale kognitive Ressourcen, um die semantische Verknüpfung zwischen den beiden Bezeichnungen und dem semantischen Konzept zu generieren (Mattys 2003). Offensichtlich ist es für den frü-

hen Lese-/Rechtschreiberwerb bei deutschschweizerischen Kindern enorm wichtig, dass sie schon früh starke Kompetenzen im Wortschatzwissen für die hochdeutsche Sprache haben, damit sie diese semantischen Verknüpfungen leicht generieren können.

Die diglossische Sprachsituation stellt sich für Schweizerdeutsch sprechende Kinder aber nicht nur als Nachteil heraus. Dadurch, dass sie schon früh mit zwei Varietäten der deutschen Sprache in Kontakt treten, entwickeln sie auch ein Gehör für feine (lautliche und strukturelle) Unterschiede zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch. Das Knifflige dabei ist die präzise Trennung zwischen den beiden Varianten und die Entwicklung eines spezifischen Verständnisses bezüglich der konkreten Unterschiede. Diese Situation gilt für alle Kinder, die einen Dialekt sprechen aber ein anderes Sprachsystem für die Schule verwenden (Saiegh-Haddad 2012; Washington/Seidenberg 2022). Sobald Dialekt sprechende Kinder wissen und vor allem *verstehen*, dass die im Alltag umgangssprachlich verwendete Dialektvariante lautlich und auf der Ebene der Lexik von der standardisierten (Schul-)Sprache abweicht, können sie von diesem Feingespür auch profitieren. Tatsächlich gibt es Studien, die belegen, dass Kinder, die in einer diglossischen Sprachumgebung aufwachsen, erhöhte linguistische Fähigkeiten besitzen, die es ihnen ermöglichen, abstrakter über Sprache nachzudenken (Schneider/Näslund 1993). Diese Fertigkeit wird auch als «erhöhte metalinguistische Kompetenz» definiert (Bialystok et al. 2003). In früheren Studien zum Lese-/Rechtschreiberwerb wurden vergleichbare Effekte basierend auf starken metalinguistischen Fähigkeiten auch schon bei bilingualen Kindern gefunden (Bialystok et al. 2003; Vygotsky 1962).

6 Der Versuch, anhand von neuronalen Verarbeitungsstrategien die späteren Lese- und Rechtschreibkompetenzen vorherzusagen

In einer weiterführenden Analyse gingen wir der Frage nach, ob neuronale Verarbeitungsstrategien für die Vertrautheit mit semantisch und lexikalisch passenden beziehungsweise nicht passenden Bezeichnungen (erhoben im Kindergarten-/KiTa-Alter) einen Einfluss darauf haben, wie gut die Kinder Ende 1. Klasse lesen und schreiben. Der hier zugrunde liegende Gedanke war, dass Kinder, die bereits vor der Einschulung in die 1. Klasse schon gut zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch auf

neuronaler Ebene differenzieren und dies mit stark ausgeprägtem negativen N400-Effekt bei der Verarbeitung von (in-)kongruenten Wort-Bild-Paaren im EEG belegen, später bessere Lese-/Rechtschreibkompetenzen aufweisen. Um diese Analyse anzugehen, wurden die Daten aus den beiden oben erwähnten Studien miteinander verbunden. In dieser weiterführenden Analyse schlossen wir insgesamt 33 Schweizerdeutsch sprechende Kinder (durchschnittlich 7 Jahre 7 Monate alt), 13 (Schweizerdeutsch+)Hochdeutsch sprechende Kinder in der Schweiz (durchschnittlich 7 Jahre 9 Monate alt) und 16 Hochdeutsch sprechende Kinder in Deutschland (durchschnittlich 7 Jahre 2 Monate alt) mit ein.

Für das neuronale Mass an semantischer Verarbeitungsleistung errechneten wir für jedes Kind ein «N400-Effekt»-Differenzmass basierend auf den neuronalen EEG-Daten für *inkongruente* Bild-Wort-Paare minus *kongruente* Bild-Wort-Paare. Für die EEG-Daten basierend auf dem Kontrollkontrast für semantische (In-)Kongruenzverarbeitung errechneten wir den semantischen N400-Effekt gleichermassen für alle Kinder; für den dialektspezifischen Kontrast basierend auf Bezeichnungsunterschieden zwischen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch errechneten wir den N400-Effekt basierend auf der muttersprachlich stärker bekannten Version der deutschen Sprache (für Schweizerdeutsch sprechende Kinder: hochdeutsche Bezeichnung *minus* schweizerdeutsche Bezeichnung; für die muttersprachlich Hochdeutsch sprechenden Kinder in der Schweiz und in Deutschland: schweizerdeutsche Bezeichnung *minus* hochdeutsche Bezeichnung). Mit dieser erweiterten Analysestrategie schlossen wir jegliche Polaritätswechsel in den EEG-Daten aus. Zudem liessen die Daten in dieser Form nun zu, dass wir den spezifischen Effekt von neuronalen Verarbeitungsmustern auf spätere Lese-/Rechtschreibkompetenzen untersuchen konnten.

Nur im Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage von 1.-Klasse-Lesekompetenzen (siehe Abbildung 4) konnten wir einen signifikanten Einfluss von der neuronalen Verarbeitungsstrategie für semantische (In-)Kongruenzwahrnehmung via den N400-Effekt aufdecken. Dieser war jedoch positiv und indizierte, dass Kinder im Kindergarten-/KiTa-Alter mit schwachen N400-Effekten für semantische (In-)Kongruenzwahrnehmung später bessere Lesekompetenzen aufzeigten. Dieser Befund ist etwas überraschend und entgegengesetzt zu anderen Studien, die stark negative N400-Effekte im Sinne der semantischen Verarbeitung mit besseren Leseleistungen assoziieren (Coch/Holcomb 2003; Landi/Perfetti 2007). Der Befund lässt sich aber folgendermassen im Rahmen der hier erwähnten Studie erklären: Es scheint, dass während der initialen Lernphase zum Leserwerb in der relativ transparenten deutschen Sprache (Dürscheid 2016; Wimmer/Goswami 1994) starke semantische Verarbeitungsstrategien (noch) nicht notwendig sind, da Kinder die noch relativ

simpel zu lesenden Wörter gut mittels Buchstaben-Laut-Korrespondenz-Angleichungsstrategien entschlüsseln können (Laing/Hulme 1999). Wahrscheinlich spielt die semantische Verarbeitung für das erfolgreiche Lesen erst dann eine Rolle, wenn der Leseinhalt komplexer wird und mehr Informationen enthält, wie das bei älteren Schulkindern beispielsweise beim Lesen eines längeren Textes der Fall ist (Schulz et al. 2008). Vermutlich vermochten sich die hier untersuchten Kinder mit schwachen N400-Effekten beim Lesen sogar besser vom semantischen Inhalt abzulösen, sodass sie ihre gesamte Aufmerksamkeit auf die Kernaufgabe, sprich auf den Buchstaben-Laut-Angleichungsprozess, richten konnten (Bühler/Maurer 2022).

Wie aus Abbildung 5 ersichtlich wird, zeigte die neuronale Verarbeitungsstrategie für den dialektspezifischen (In-)Kongruenzkontrast basierend auf Bezeichnungsunterschieden zwischen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch keinen prädiktiven Einfluss auf die späteren Lese-/Rechtschreibkompetenzen Ende 1. Klasse. Es konnte hingegen ein signifikanter dialektspezifischer N400-Effekt auf die Lese-/Rechtschreibvorläuferfertigkeiten im Kindergarten-/KiTa-Alter gefunden werden: Kinder, die bei der Verarbeitung von dialektspezifischen semantischen (in-)kongruenten Wort-Bild-Paaren einen stärkeren (negativen) N400-Effekt zeigten, lösten die Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit, zum Buchstaben-Laut-Wissen

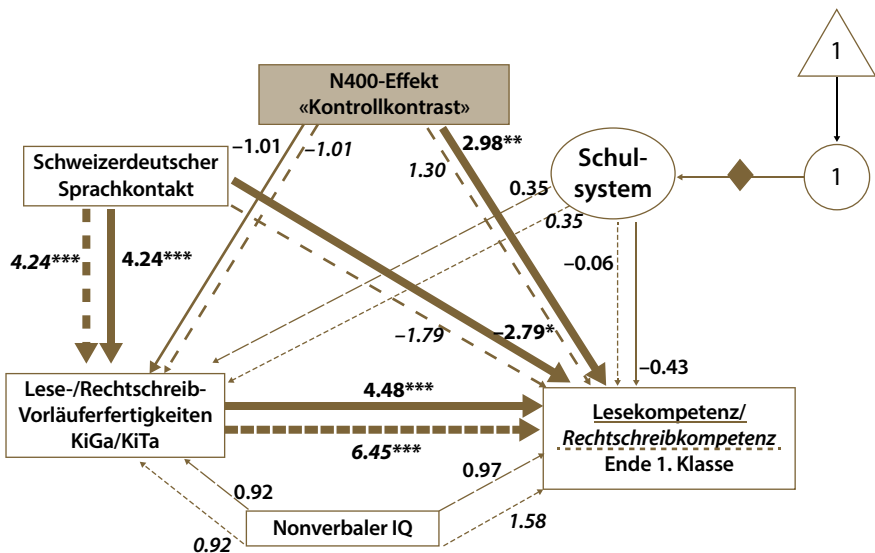


Abb. 4: Grafische Darstellung des verwendeten Strukturgleichungsmodells zur Erhebung, inwiefern neuronale Verarbeitungsstrategien zur semantischen (In-)Kongruenz im Sinne des N400-Effekts die spätere

ter mit schwachen dialektspezifischen N400-Effekten schlechtere Leistungen in den vorschulischen Lese-/Rechtschreibvorläuferfertigkeiten zeigten. Zusammengefasst lassen die berichteten Resultate vermuten, dass Kinder mit ausgeprägten negativen N400-Effekten während des dialektspezifischen Telexperiments etwas empfindlicher auf sprachspezifische Merkmale reagierten, wenn sie die präsentierten Wort-Bild-Paare systematisch auf ihre (In-)Kongruenz beurteilten. Gleichzeitig führte dies auch zu besser entwickelten vorschulischen Lese-/Rechtschreibvorläuferfertigkeiten. Leider konnten wir aus den Daten jedoch keinen pauschalen Erkenntnisgewinn ausarbeiten, der konkret aufzeigt, welche neuronalen Verarbeitungstrategien gut eintrainiert werden müssten, damit Deutschschweizer Kinder (basierend auf der diglossischen Sprachsituation) keine Nachteile beim frühen Lese-/Rechtschreiberwerb erfahren.

Es ist ausserdem erwähnenswert, dass in den oben berichteten weiterführenden Strukturgleichungsmodellen (Abbildungen 4 und 5) den zusätzlich vorhandenen Variablen zum nonverbalen IQ oder zum (CH vs. D) Schulsystem keine bedeutende Rolle zukamen, um spezifische Einflüsse auf die vorschulischen Lese-/Rechtschreibvorläuferfertigkeiten oder der 1.-Klasse-Lese-/Rechtschreibkompetenz zu beschreiben. Konsistent über alle untersuchten Strukturgleichungsmodelle blieb jedoch der starke prädiktive Wert von vorschulischen Lese-/Rechtschreibvorläuferfertigkeiten auf die späteren Lese-/Rechtschreibkompetenzen Ende der 1. Klasse. Die hier neu aufgeführten Resultate stimmten somit gut mit denjenigen überein, die den prädiktiven Einfluss von Dialektkontakt auf die spätere 1.-Klasse-Lese-/Rechtschreibleistung ohne neuronale Korrelate untersuchten und unterstreichen einerseits so die Gültigkeit der oben genannten Befunde trotz kleinerer Stichprobe, und belegen andererseits die gute Übereinstimmung unserer Befunde mit der bestehenden Literatur (Coch/Holcomb 2003; Landi/Perfetti 2007; Schulz et al. 2008).

7 Grammatikleistungen im Vergleich

Im Rahmen der oben berichteten Studie untersuchten wir zusätzlich die Grammatikkompetenzen vor dem Schuleintritt sowie zum Ende der 1. Klasse. Die Ergebnisse zeigten, dass alle Kinder (vorrangig Schweizerdeutsch sprechende vs. [Schweizerdeutsch+]Hochdeutsch sprechende Kinder in der Schweiz vs. Hochdeutsch sprechende Kinder in Deutschland) kurz vor der Einschulung gleich gute und normentsprechende Leistungen in Grammatikverständnis für Hochdeutsch zeig-

ten (verwendet wurde der Heidelberger Sprachentwicklungstest, HSET; Grimm/Schöler 1998). Muttersprachlich Schweizerdeutsch sprechende Kinder zeigten somit ebenso hohe Kompetenzen im Grammatikverständnis fürs Hochdeutsche wie Hochdeutsch sprechende Kinder in Deutschland. Diese beiden Gruppen zeigten zudem numerisch (aber nicht signifikant) bessere Leistungen als Hochdeutsch sprechende Kinder in der Schweiz. Dass Schweizerdeutsch sprechende Kinder vor der Einschulung schon recht hohe Kompetenzen im Grammatikverständnis zeigen, kommt wahrscheinlich dadurch zustande, dass deutsch-schweizerische Kinder durch die diglossische Sprachsituation schon von früh auf relativ viel Kontakt zum Hochdeutschen haben, beispielsweise durch Fernseh- und Radioprogramme. Zudem wird diesen Kindern im Kindergartenalter auch durch die Eltern oder durch andere Nahestehende vermittelt, dass sie bald in die Schule gehen werden und dass sie dort Hochdeutsch sprechen werden. Zeitgleich werden erste Hochdeutschkompetenzen auch schon in reduzierter Form im Kindergarten vermittelt (Häcki Buhofer 1993; Suter Tufekovic 2008). Gleichzeitig zeigen unsere Befunde aber auch, dass (Schweizerdeutsch+)Hochdeutsch sprechende Kinder in der Schweiz etwas mehr Mühe mit der Aufgabe hatten. Der gleichzeitige Erwerb von zwei deutschen Varietäten scheint womöglich zu einem leicht verlangsamten Prozess beim Lernen von sprachspezifischen Grammatikstrukturen bei diesen Kindern zu führen. Ähnliche Befunde wurden auch schon in der Bilingualitätsforschung berichtet, wo der zeitgleiche Erwerb von unterschiedlichen grammatikalischen Strukturen deren Lernprozess verlangsamte (Blom 2010).

Am Ende der 1. Klasse untersuchten wir die Kinder zudem mit Tests zur Prüfung der produktiven Grammatikkompetenzen im Hochdeutschen und verwendeten hier Aufgaben aus dem Psycholinguistischen Entwicklungstest (PET; Angermaier 1977), bei dem Kinder deutsche Sätze vervollständigen mussten. Hier zeigte sich nun, dass beide muttersprachlich Hochdeutsch sprechenden Gruppen von Kindern (d. h. in Deutschland und in der Schweiz lebend) signifikant bessere Leistungen in der Grammatikaufgabe zeigten als muttersprachlich vorrangig Schweizerdeutsch sprechende Kinder. Dieser Befund zeigt uns zwei Dinge: (1) Muttersprachlich (Schweizerdeutsch+)Hochdeutsch sprechende Kinder in der Schweiz haben in Bezug auf ihre Grammatikkompetenzen im Hochdeutschen stark aufgeholt und produzieren Ende 1. Klasse nun gleich gute Strukturen wie Hochdeutsch sprechende Kinder in Deutschland. (2) Offensichtlich haben muttersprachlich Schweizerdeutsch sprechende Kinder bis zum Ende der 1. Klasse noch nicht alle notwendigen Regeln der hochdeutschen Grammatik gelernt, um grammatikalisch gleich gute Sätze auf Hochdeutsch auszusprechen wie ihre muttersprachlich Hochdeutsch sprechenden

Altersgenossen, obwohl sie bereits ein relativ hohes Mass an Hochdeutschverständnis erworben haben (ähnlich wie es in anderen publizierten Studien schon berichtet wurde; vgl. Häcki Buhofer 1993; Suter Tufekovic 2008). Zudem zeigen uns die Ergebnisse, dass Kinder, die primär mit schweizerdeutschem Dialekt aufwachsen, unterschiedliche Entwicklungsverläufe in Bezug auf rezeptive und produktive Kompetenzen beim Erwerb der hochdeutschen Grammatik aufweisen.

8 Der expressive Hochdeutsch-Wortschatz: ein Vergleich zwischen Berner und Basler Kindern

Im Rahmen einer anderen Studie⁶ gingen wir der Frage nach, ob muttersprachlich Schweizerdeutsch sprechende Kinder im Kindergartenalter oder am Anfang der 1. Klasse bessere oder schlechtere (vorschulisch, noch nicht konkret explizit erworbene) Hochdeutschkompetenzen zeigten, je nachdem, wie nahe sie an der hochdeutschen Sprachraumgrenze wohnten (Weiner-Bühler et al., in Vorbereitung). Dazu untersuchten wir 48 monolingual Schweizerdeutsch sprechende Kinder im Alter zwischen 4 und 7 Jahren, wobei 28 Kinder in der Stadt Bern (und Umgebung) aufwuchsen und im Schnitt zirka 5 Jahre und 9 Monate alt (+/- 9 Monate) waren. Daneben nahmen 20 Kinder aus dem Kanton Basel-Stadt an der Studie teil, deren mittleres Alter 5 Jahre und 9 Monate (+/- 8 Monate) betrug. Ähnlich wie bei der oben beschriebenen EEG-Studie im Projekt «Lesen lernen und Dialekt», wurde den Kindern bei dieser Aufgabe jeweils die Abbildung von etwas gezeigt, dessen Bezeichnung im Schweizerdeutschen anders lautet als im Hochdeutschen. Die Aufgabe in diesem neuen Experiment bestand darin, dass die Kinder das Abgebildete selbstständig benennen mussten und zwar mit dem Namen auf Hochdeutsch. Dies ist der grosse Unterschied zum oben beschriebenen EEG-basierten Experiment. Dort mussten die Kinder lediglich das Bild mit dem gehörten Wort abgleichen, die Aufgabe steuerte also nur die rezeptive Verständnisebene der Sprachverarbeitung an. In dieser neuen Aufgabe fokussierten wir darauf, (1) wie gut Deutschschwei-

6 SNF-Sinergia Projekt CRSII5_180236; **Cross-national Interdisciplinary Study on Child Development in linguistically-diverse Environments (CROCODILE)**. Diese Studie hat das Ziel, sprachliche, (meta-)kognitive und sozioemotionale Entwicklungsverläufe bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern im Vorschulalter in der Schweiz und in Deutschland längsschnittlich abzubilden.

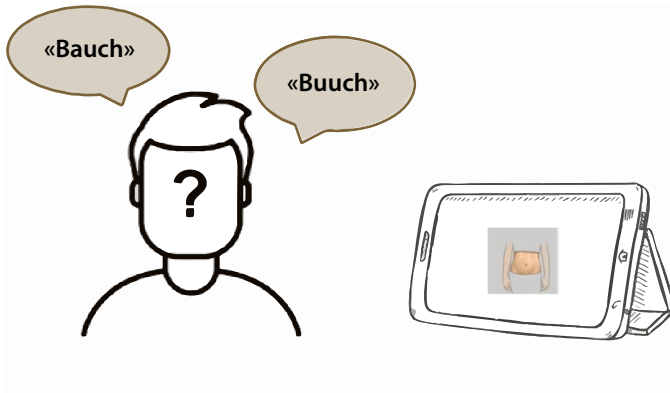
zer Kinder bestimmte Wörter auf Hochdeutsch zu benennen vermochten und (2) wie korrekt die Artikulation der deutschen Wörter war. Vor Studienstart wurden die für das Experiment ausgewählten Wörter und Bilder auf ihre Geläufigkeit und Verständlichkeit umfassend pilotiert, wobei sehr komplexe oder schwer verständliche Bilder vorgängig aus dem Experiment entfernt wurden.

Bevor ein Kind jeweils mit dem Experiment startete, wurde eingangs geprüft, ob es schon ein Verständnis davon hatte, was Hochdeutsch ist.⁷ Zudem wurde die Aufgabe mit zwei Beispielbildern geübt und allfällige Verständnisfragen geklärt. Erst danach startete das Experiment. Das Kind löste die Aufgabe selbstständig und ohne Unterstützung. Wenn das Kind ein Wort nicht wusste, sagte es «Ich weiss es nicht». Wenn das Kind ein Teilobjekt nannte, fragte der oder die Testleiter:in nach mit «Weisst Du noch einen anderen Namen dafür?». Insgesamt wurden jedem Kind 24 Bilder gezeigt, von denen 14 Substantive, 7 Verben und 3 Adjektive darstellten. Das Kind konnte maximal 24 Punkte bei dieser Aufgabe erzielen.

Erste Analysen zu den Befunden zeigten, dass muttersprachlich Berndeutsch sprechende Kinder im Durchschnitt 7.4 Wörter (+/- 4 Wörter) korrekt auf Hochdeutsch benannten. Im Gegensatz dazu lösten muttersprachlich Baseldeutsch sprechende Kinder im Durchschnitt 10.2 Wörter (+/- 5 Wörter) korrekt auf Hochdeutsch. Mittels qualitativer Datenanalyse der gesprochenen Wörter konnten wir zudem vereinzelte dialekt spezifische Unterschiede und Färbungen entdecken. So beschrieben 17 von 28 Berndeutsch sprechende Kinder beispielsweise das Bild des weinenden Jungen («weinen»/«Er weint») als korrekte Antwortalternativen) mit dem Satz «Das Kind briäget» oder «Er grennt» und leiteten folglich das gesprochene Wort vom berndeutschen Wort «briäggä» oder «gränne» ab. Nur 11 von 28 Kindern benannten das Gezeigte korrekterweise mit «weinen» oder «Er weint». Auf der anderen Seite verwendeten 10 von 20 Baseldeutsch sprechende Kinder das korrekte hochdeutsche Wort zusammen mit der adäquaten Verbform. Die andere Hälfte der

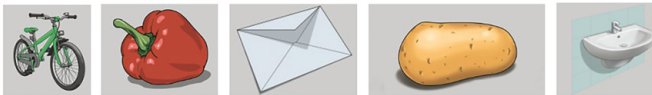
7 Diese Aufgabe wurde im Rahmen eines Untertests innerhalb einer umfangreichen computerisierten Testbatterie zur kognitiven und sprachlichen Entwicklung von jungen Kindern im Vorschulalter durchgeführt. Die meisten Untertests wurden in der muttersprachlichen Dialektvariante der Kinder durchgeführt. Nur bei diesem Untertest wurden die Instruktionen eingangs geändert, sodass die Testsprache nun Hochdeutsch statt Dialekt war. Die Aufgabe wurde in einen spielerischen Kontext eingebettet und die Kinder mussten einem Kugelfisch, der nur Hochdeutsch spricht, helfen, verschiedene Bilder zu benennen. Die Kinder wurden zu Beginn des Untertests gefragt, ob sie Hochdeutsch kennen und, falls ja, ob sie selbst schon Hochdeutsch können. Der Untertest wurde auch durchgeführt, wenn die Kinder kein Vorwissen zu Hochdeutsch angaben. Diese Kinder benannten die Bilder in ihrem muttersprachlichen Dialekt, die Daten wurden für die hier genannten Vergleiche jedoch nicht verwertet.

Kinder beschrieben das Bild bei einer Falschnennung mit Sätzen wie «Das Kind/Es brüht/brüllt.» oder «Das Kind hült.»



Weitere Benennungsbilder:

Substantive



Verben



Adjektive



Abb. 6: Grafische Darstellung der Benennungsaufgabe. Das Kind sitzt vor einem Laptop und sieht ein Bild. Die Aufgabe besteht darin, das Dargestellte mit dem hochdeutschen Namen zu nennen. Es werden Substantive, Verben und Adjektive abgefragt. Die einzelnen Bilder werden als korrekt gewertet und mit jeweils 1 Punkt vergütet, wenn das Kind die richtige Bezeichnung und mit hochdeutscher Aussprache nennt. Bei Verwendung der schweizerdeutschen Bezeichnung erhält das Kind für das Bild 0 Punkte. Beispielitems für Substantive (hochdeutsche – schweizerdeutsche Wortform): Fahrrad – *Velo*, Paprika – *Peperoni*, Umschlag – *Couvert*, Kartoffel – *Härdöpfli*, Waschbecken – *Brünneli/Lavabo*. Beispielitems für Verben: bügeln – *glättä*, weinen – *brüällä/brieggä*, fegen – *wüschä*, springen – *gumpä*. Beispielitems für Adjektive: ekelhaft – *gruusig*, gelb – *gäl/gäub*, schwindlig – *trümmelig* (Darstellung aus dem SNF-Sinergia-Projekt CROCODILE).

Da wir ferner davon ausgingen, dass sich Hochdeutschkompetenzen bei Deutschschweizer Kindern im Kindergartenalter erst mit der Zeit entwickeln, verglichen wir die beiden Gruppen in ihren Benennleistungen und kontrollierten hierbei Alterseffekte. Es zeigte sich, dass unter der Kontrolle des Alters die Baseldeutsch sprechenden Kinder auf Trendniveau marginal bessere Hochdeutschleistungen zeigten über alle Benennungsbilder hinweg als Berndeutsch sprechende Kinder $F(2,46) = 3.75, p = .059$. Eine Kategorisierung der Bilder brachte keinen signifikanten Effekt. Es konnte somit kein nennenswerter Unterschied bei der Benennung von Substantiven, Verben oder Adjektiven auf Hochdeutsch zwischen Berndeutsch und Baseldeutsch sprechenden Kindern im Kindergartenalter gefunden werden. Bei dieser Analyse handelt es sich um noch provisorische Befunde, da die Datenerhebungsphase noch nicht komplett abgeschlossen ist. Nichtsdestotrotz kann man diesen Befunden schon einiges entnehmen. Erstens: Deutschschweizer Kinder im Kindergartenalter scheinen noch relativ grosse Lücken in ihren Hochdeutschkompetenzen zu haben, da die Kinder weniger als die Hälfte der Wörter richtig zu benennen wussten. Zweitens: Es scheint in der Deutschschweiz keine grossen regionalen Unterschiede bezüglich des Lernkontexts der hochdeutschen Sprachvarietät zu geben. Und drittens: Alter spielt eine sehr relevante Rolle, denn je jünger die Kinder sind, desto weniger sind sie mit den hochdeutschen Äquivalenten vertraut. Zusätzlich muss hierbei auch berücksichtigt werden, dass sich der Gebrauch von Hochdeutsch und Schweizerdeutsch im Kindergarten von Kanton zu Kanton in der Deutschschweiz unterscheidet. Während im Kanton Zürich beispielsweise ein Dialektgebot in den Kindergärten herrscht (<https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/volksschule/kindergarten.html>), spricht sich die Mehrheit der übrigen Deutschschweizer Kantone für ein Nebeneinander von Hochdeutsch und Schweizerdeutsch aus (Vogt/Quiring 2020). Für den Vergleich der hier untersuchten Berndeutsch und Baseldeutsch sprechenden Kinder scheint ein differenzieller Hochdeutschkontakt im Kindergarten jedoch weniger eine Rolle zu spielen, da beide Kantone ein paralleles Vorkommen von Dialekt und Hochdeutsch im Kindergarten befürworten.

Aus den oben genannten Studienbefunden lässt sich ableiten, dass muttersprachlich Schweizerdeutsch sprechende Kinder im Kindergartenalter noch keine robusten mentalen Repräsentationen im Gehirn dazu gebildet haben, wie einzelne Wörter, die sie im Dialekt kennen, auf Hochdeutsch heissen. Diese Lücken im mentalen Lexikon tragen massgeblich dazu bei, dass sich der Lese-/Rechtschreiberwerb erschwert. Nichtsdestotrotz deuten die hier berichteten Befunde aber darauf, dass deutschschweizerische Kinder im Kindergartenalter schon eine Art Grundverständnis (wenngleich noch eher unstrukturiert) darüber haben, was Hochdeutsch

ist, aber noch kein spezialisiertes explizit gefestigtes Wissen dazu gebildet haben. Genau dieses unstrukturierte Wissen führt jedoch dazu, dass Kinder dann dazu neigen, selbst Regeln und Systematiken zu bilden, um das Konzept «Hochdeutsch» zu verfestigen. Wenn Kinder dann ihren muttersprachlichen schweizerdeutschen Dialekt als Sprachkonzeptgrundlage nehmen, kann das zu Fehlern in der hochdeutschen Sprache führen. Diese Tatsache wurde auch schon in anderen wissenschaftlichen Publikationen belegt (vgl. Burger/Häcki Buhofer 1998 oder Schneider 1998 für zusätzliche Informationen).

Unsere hier berichteten Befunde suggerieren einerseits, dass sich vom Schweizerdeutschen abgeleitete Sprachregeln negativ auf die Leistungen im Hochdeutschen auswirken; dies wird vor allem bei frühen Rechtschreibproduktionen ersichtlich. Durch den diglossischen Sprachkontext in der Schweiz mit einer räumlichen Überlagerung von Schweizerdeutsch und Hochdeutsch fehlt den vorrangig Schweizerdeutsch sprechenden Kindern im Kindergartenalter wahrscheinlich (noch) die explizite Trennung zwischen den beiden Sprachvarietäten. Sobald Schweizerdeutsch sprechende Kinder aber die konkreten Regeln zu den einzelnen Unterschieden im schweizerdeutschen versus hochdeutschen Sprachkontext kennen, reduziert sich der negative Effekt des Dialektgebrauchs. Hier kommen dann auch (die oben genannten) ausgefeilten metalinguistischen Kompetenzen ins Spiel, für die schon die Bilingualitätsforschung kompensatorische Effekte beim Sprach- und Schriftspracherwerb belegen konnte (Bialystok et al. 2003; Bühler et al. 2018).

9 Schlussfolgerungen

Ausgehend von den obigen Ausführungen lässt sich die Frage stellen, welche Empfehlungen sich aus der entwicklungspsychologischen Verhaltens- und Hirnforschung für den frühen Deutschunterricht in Deutschschweizer Schulen und vor allem für den frühen Lese-/Rechtschreiberwerb ableiten lassen. Auf diese Frage gibt es keine allumfassende Antwort, aber es kann sich als hilfreich erweisen, sich spezifische Forschungsbefunde zur generellen (früh-)kindlichen Sprachentwicklung vor Augen zu halten und diese mit Entwicklungsprozessen aus der Bilingualitätsforschung zusammenzubringen. Mit der Kombination dieser beiden Forschungsfelder kann versucht werden, eine Grundlage für «Best Practices» zu etablieren, die die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen im diglossischen Sprachkontext und den frühen Lese-/Rechtschreiberwerb bei jungen Schweizerdeutsch sprechenden

Kindern zu unterstützen vermag. Basierend auf den in diesem Beitrag angeführten Daten zur neuronalen Verarbeitung mittels EEG konnten wir keinen direkten Beleg dafür finden, dass gute semantische Verarbeitungsstrategien (gemessen mittels N400-Effekt) den frühen Lese-/Rechtschreiberwerb begünstigen, wie das andere Studien mit älteren Schulkindern gefunden haben (bspw. Schulz et al. 2008). Unsere Daten zeigten einen eher gegenteiligen Befund, dass Kinder mit eher undifferenzierten Verarbeitungsmustern für kongruente versus inkongruente Stimuluskontraste später besser lasen. Beim frühen Lesen scheint dem semantischen Verständnis noch eine eher geringe Rolle zuzukommen, da zuerst primär Buchstaben-Laut-Kompetenzen zum Entschlüsseln von einzelnen Wörtern notwendig sind (Laing/Hulme 1999). Damit das ausgelautete Wort aber gut verstanden wird, müssen junge Schweizerdeutsch sprechende Kinder trotzdem gut ausgeprägte Hochdeutschkompetenzen haben, vor allem dann, wenn sich das ausgelautete Wort in der hochdeutschen Schriftsprache vom Wortäquivalent im gesprochenen Dialekt unterscheidet.

Ähnlich wie bei jeder Art von sprachspezifischer Entwicklung gilt auch für den Erwerb von guten Sprachkompetenzen im Schweizerdeutschen wie auch im Hochdeutschen die Faustregel: «Je früher und je mehr, desto besser.» Diese Tatsache konstatierten schon Betty Hart und Todd Risley in ihrer wissenschaftlichen Arbeit aus dem Jahr 1995 zur «30 million word gap [dt.: 30-Millionen-Wörter-Lücke]», in der die Autoren aufzeigen konnten, dass Kinder aus benachteiligten sozioökonomischen Schichten tiefere Werte in Vokabulartests zeigten als gleichaltrige Kinder aus besser situierten Familien. Zudem konnten Risley und Hart in ihrer Forschungsarbeit zeigen, dass die untersuchten Kinder aus tieferen sozioökonomischen Schichten bis zu ihrem dritten Geburtstag im Alltag zirka 30 Millionen weniger Wörter gehört hatten als Kinder aus hohen sozioökonomischen Schichten (Hart/Risley 1995, 2003). Sie argumentierten dann, dass die tieferen Leistungen im Vokabulartest nicht per se auf schlechtere Sprachkompetenzen zurückzuführen seien, sondern primär dadurch verursacht würden, dass die weniger leistungsstarken Kinder geringeren und weniger strukturierten Zugang zur Muttersprache hatten, vermutlich, weil sie weniger mit sprachkompetenten Menschen interagierten (Lareau 2011). Im Wesentlichen kann man die Befunde der Studie von Risley und Hart folgendermassen interpretieren: Gute Sprachkompetenzen basieren auf der *Qualität* wie auch der *Quantität* des Sprachkontakts (Anderson et al. 2021; Rowe 2012; Unsworth 2016).

Bei Schweizerdeutsch sprechenden Kindern im (Vor-)Schulalter gilt dieses Prinzip sowohl für die Kompetenzen im schweizerdeutschen Dialekt wie auch in der hochdeutschen Standardsprache. In einem ersten Schritt sollten in der Deutschschweiz aufwachsende Kinder besonders fundierte Kenntnisse im Dialekt entwickeln: Je mehr ein Kind mit den primären Bezugspersonen interagiert und in sozialen Situationen mit anderen kommuniziert, desto differenzierter und reichhaltiger werden die Wortschatz- und Grammatikkompetenzen im Dialekt (Rowe 2012). Diese gut fundierten Kompetenzen eignen sich dann ideal als Basis, auf der spezifische Hochdeutschkompetenzen etabliert und gefestigt werden können. Mit dieser Strategie kann das sprachlernende Kind in erster Linie fürs Schweizerdeutsche robuste mentale Repräsentationen von wichtigen semantischen Konzepten bilden, die dann gut im mentalen Lexikon abgespeichert werden. Sobald das Kind spezifisches Konzeptwissen erworben hat, kann es später gut einen zweiten Namen für dieses Konzept erlernen und es mit dem schon gespeicherten Wissen adäquat verknüpfen (Wei 2002). Diese Strategie wird auch bei Kindern angewendet, die neben ihrer Muttersprache gleichzeitig eine Zweitsprache erwerben (Paradis 2011).

Als Empfehlung für Schweizerdeutsch sprechende Kinder könnte man folgende Lehr- und Lernstrategie verfolgen: In erster Linie ist es wichtig, dass junge Kinder intensiv ihrem muttersprachlichen Dialekt ausgesetzt werden und in ganz unterschiedlichen (Lern-)Kontexten mit dieser (ersten) Sprachvarietät der deutschen Sprache konfrontiert werden. Das Kind sollte eine aktive Rolle in Konversationen einnehmen, auch wenn es noch keine gut etablierten Sprachkompetenzen hat. Dem Kind sollten viele Möglichkeiten gegeben werden, Sprache zu hören, selbst Sprache zu produzieren, und über die eigene Sprachproduktion neue Kompetenzen zu erwerben. Eltern können hier mit spielerischen Einheiten wie Geschichten vorlesen oder lustigen Sprachspielen die Sprachentwicklung im frühen Kindesalter aktiv mitgestalten. Ähnliche Strategien können aber auch im (Vor-)Schulkontext angewendet werden.

Als Grundsatz gilt gleichwohl für Lehrer:innen wie auch für Eltern:

(1) Erzählen Sie den Kindern viel und oft Geschichten in der muttersprachlichen Deutschvarietät und (2) lesen Sie viele Kinderbücher auf Hochdeutsch vor. (3) Am besten verwenden Sie die gleichen Kinderbücher auch für lehrreiche Sprachspiele, wobei Sie *explizit* auf Unterschiede zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch auf der Grammatik-, Wortschatz- und Auslautungsebene eingehen.

Kinder sind schon relativ früh in der Lage, Unterschiede zwischen Sprachvarietäten wahrzunehmen (Wagner et al. 2014) und diese Tatsache kann man gezielt nutzen. Kinder benötigen dafür aber eine solide Wissensgrundlage in der Spra-

che, anhand derer sie spezifische Regeln zum Finden der Unterschiede applizieren sollen. Wichtig ist es somit, dass Schweizerdeutsch sprechende Kinder schon recht früh spielerisch, aber gezielt mit den Unterschieden zwischen dem lokalen schweizerdeutschen Dialekt und Hochdeutsch vertraut gemacht werden. Es muss ihnen aktiv erklärt werden, welche Wörter im Dialekt und auf Hochdeutsch übereinstimmen und welche eben nicht. Diese Empfehlungen wirken auf den ersten Blick komplex, sie lassen sich aber relativ leicht im Familien- oder Schulalltag umsetzen, beispielsweise, wenn Kinder eine Geschichte vorgelesen bekommen oder sie ein Märchen hören. Wichtig ist, dass die vorlesende oder erzählende Person (egal ob Eltern und/oder Lehrer:innen) darauf achtet, dass das Kind eine neue Geschichte zuerst komplett im muttersprachlichen Dialekt hört und gut verarbeiten kann, damit es ein gut fundiertes semantisches Wissen erwirbt. Beim Geschichtenvorlesen oder Märchenerzählen kann das Kind auch gut aktiv in das Narrativ einbezogen werden, indem man ihm zur Geschichte, zum Wortschatz oder auch zum zeitlichen Ablauf der Handlung Fragen stellt. Das Kind wird also aktiv in die Erzählsituation integriert. Diese Situation erlaubt somit eine direkte Konversation *um* die und *mit* der Geschichte.

Am besten hört das Kind die Geschichte öfters, sodass sie ihm inhaltlich gut präsent ist. Sobald das Kind die Geschichte gut kennt, kann die vorlesende Person die Situation umgestalten und sagen: «Lass(t) uns nun die Geschichte so lesen, wie sie im Fernsehen sprechen» (für Hochdeutsch) oder «Lass(t) uns eine Geschichte so lesen, wie sie euch zu Hause erzählt werden könnte» (für den Dialekt). Oder auch: «Jetzt sagt die Prinzessin immer etwas auf Schweizerdeutsch und der lustige Frosch antwortet immer auf Hochdeutsch!» Wichtig ist, dass solche Vorlesesituationen gut strukturiert und dem Kind oft präsentiert werden. Dies begünstigt, dass Schweizerdeutsch sprechende Kinder im Kindergarten- und frühen Schulkontext explizit für Unterschiede zwischen dem schweizerdeutschen Dialekt und Hochdeutsch sensibilisiert werden.

Diese Empfehlung kann als Basis für spielerische kommunikative Interaktionen für eine Bewusstmachung der Unterschiede zwischen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch verstanden werden. Ein explizites Training hierzu müsste aber erst wissenschaftlich pilotiert und evaluiert werden, damit ein (bildungsbezogener) Kosten-Nutzen-Gewinn bei dessen Einführung auch garantiert werden kann.

10 Bibliografie

- Allport, Allen / Funnell, Elaine (1981): Components of the mental lexicon. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. In: Biological Sciences*, 295(1077), S. 397–410.
- Anderson, Nina / Graham, Susan / Prime, Heather / Jenkins, Jennifer / Madigan, Sheri (2021): Linking quality and quantity of parental linguistic input to child language skills: A meta-analysis. *Child Development*, 92(2), S. 484–501.
- Angermaier, Michael (1977): PET: Psycholinguistischer Entwicklungstest (Vol. 2, corrected edition). Göttingen: Beltz Test.
- Bialystok, Ellen (2001): Metalinguistic aspects of bilingual processing. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, S. 169–181.
- Bialystok, Ellen / Majumder, Shilpi / Martin, Michelle (2003): Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? In: *Applied Psycholinguistics*, 24(1), S. 27–44.
- Blom, Elma (2010): Effects of input on the early grammatical development of bilingual children. In: *International Journal of Bilingualism*, 14(4), S. 422–446.
- Bühler, Jessica / Waßmann, Franziska / Buser, Daniela / Zumberi, Flutra / Maurer, Urs (2017): Neural processes associated with vocabulary and vowel-length differences in a dialect: An ERP study in pre-literate children. *Brain Topography*, 30, S. 610–628.
- Bühler, Jessica / Oertzen, Timo von / McBride, Catherine / Stoll, Sabine / Maurer, Urs (2018): Influence of dialect use on early reading and spelling acquisition in German-speaking children in grade 1. In: *Journal of Cognitive Psychology*, 30(3), S. 336–360.
- Bühler, Jessica / Maurer, Urs (2022): Literacy acquisition in a German dialect: A behavioral and EEG study in Swiss-German and standard German speaking children. In: Saiegh-Haddad, Elinor / Laks, Lior / McBride, Catherine (Hrsg.): *Handbook of literacy in diglossia and in dialectal contexts: Psycholinguistic, neurolinguistic, and educational perspectives*. Cham: Springer International Publishing, S. 167–192.
- Burger, Harald / Häcki Buhofer, Annelies (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beihefte* 98.
- Caravolas, Marketa (2004): Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. In: *European Psychologist*, 9(1), S. 3–14.
- Coch, Donna / Holcomb, Phillip J. (2003): The N400 in beginning readers. In: *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 43(2), S. 146–166.
- Dürscheid, Christa (2016): *Einführung in die Schriftlinguistik. Mit einem Kapitel zur Typographie von Jürgen Spitzmüller*. 5., korrigierte und aktualisierte Auflage (1. Auflage 2002). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ellis, Nick / Natsume, Miwa / Stavropoulou, Katerina / Hoxhallari, Lorenc / Van Daal, Victor / Polyzoe, Nicoletta / Tsipa, Maria-Louisa / Petalas, Michalis (2004): The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. In: *Reading research quarterly*, 39(4), S. 438–468.
- Elspass, Stephan (2007): *Germanic language histories «from below» (1700–2000)*. Berlin / New York: De Gruyter.
- Ennemoser, Marco / Marx, Peter / Weber, Jutta / Schneider, Wolfgang (2012): Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(2), S. 53–67.
- Ferguson, Charles (1959): Diglossia. In: *Word*, 15, S. 325–340.

- Fricke, Silke / Szczerbinski, Marcin / Stackhouse, Joy / Fox-Boyer, Annette (2008): Predicting individual differences in early literacy acquisition in German: The role of speech and language processing skills and letter knowledge. In: *Written Language & Literacy*, 11(2), S. 103–146.
- Fricke, Silke / Szczerbinski, Marcin / Fox-Boyer, Annette / Stackhouse, Joy (2016): Preschool predictors of early literacy acquisition in German-speaking children. In: *Reading Research Quarterly*, 51(1), S. 29–53.
- Furnes, Bjarte / Samuelsson, Stefan (2011): Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. In: *Learning and Individual Differences*, 21(1), S. 85–95.
- Grimm, Hannelore / Schöler, Hermann (1998): *Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)*. Göttingen: Hogrefe.
- Haas, Walter (2004): Die Sprachsituation der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In: Christen, Helen et al. (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.–8. März 2003 (S. 81–110). Wien: Edition Praesens.
- Häcki Buhofer, Anne-Marie (1993): Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellung zu den Varianten des Deutschen in der Deutschen Schweiz. In: *Bulletin CLIA: Schweizerische Hochschulkommission für angewandte Sprachwissenschaften*, 58, S. 179–199.
- Hart, Betty / Risley, Todd (1995): Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, London, Sydney: Brookes.
- Hart, Betty / Risley, Todd (2003): The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. In: *American Educator*, 27(1), S. 4–9.
- Kargl, Reinhard / Landerl, Karin (2018): Beyond phonology: The role of morphological and orthographic spelling skills in German. In: *Topics in Language Disorders*, 38(4), S. 272–285.
- Katz, Leonard / Frost, Ram (1992): The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In: *Advances in Psychology*, 94, S. 67–84.
- Kroll, Judith / Stewart, Erika (1994): Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. In: *Journal of Memory and Language*, 33(2), S. 149–174. doi:10.1006/jmla.1994.1008.
- Kuhl, Patricia (2007): Is speech learning «gated» by the social brain?. In: *Developmental Science*, 10(1), S. 110–120.
- Kuhl, Patricia (2011): Early language learning and literacy: Neuroscience implications for education. In: *Mind, Brain, and Education*, 5(3), S. 128–142.
- Kutas, Marta / Federmeier, Kara D. (2011): Thirty years and counting: Finding meaning in the N400 component of the event-related brain potential (ERP). In: *Annual Review of Psychology*, 62, S. 621–647. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.131123>.
- Labov, William (1965): On the mechanism of linguistic change. In: *Georgetown University Monographs on Language and Linguistics*, 18, S. 91–114.
- Labov, William (1995): *Can reading failure be reversed? A linguistic approach to the question*. Cresskill: Hampton Press.
- Laing, Emma / Hulme, Charles (1999): Phonological and semantic processes influence beginning readers' ability to learn to read words. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 73(3), S. 183–207.
- Lallier, Marie / Carreiras, Manuel (2017): Cross-linguistic transfer in bilinguals reading in two alphabetic orthographies: The grain size accommodation hypothesis. In: *Psychonomic Bulletin & Review*, 1–16. Doi:10.3758/s13423-017-1273-0.
- Landi, Nicole / Perfetti, Charles A. (2007): An electrophysiological investigation of semantic and phonological processing in skilled and less-skilled comprehenders. In: *Brain and language*, 102(1), S. 30–45.
- Lareau, Annette (2011): *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. 2. Auflage. Berkeley: University of California Press.

- Liu, Baolin / Jin, Zhixing / Wang, Zhongning / Xin, Shuai (2011): An ERP study on whether the P600 can reflect the presence of unexpected phonology. In: *Experimental Brain Research*, 212, S. 399–408.
- Mann, Virginia / Wimmer, Heinz (2002): Phoneme awareness and the pathways into literacy: A comparison of German and American children. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, S. 653–682. doi:10.1023/A:1020984704781.
- Mattys, Sven L. (2003): Stress-based speech segmentation revisited. Eighth European Conference on Speech Communication and Technology, 1–4 September 2003.
- Maurer, Urs / Bucher, Kerstin / Brem, Silvia / Brandeis, Daniel (2003): Altered responses to tone and phoneme mismatch in kindergartners at familial dyslexia risk. In: *Neuroreport*, 14(17), S. 2245–2250.
- Mayer, Andreas (2011): Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE), Manual. München: Max Reinhardt.
- Mayringer, Heinz / Wimmer, Heinz (2003): Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1–4. Manual. Bern: Hans Huber.
- Moll, Kristina / Fussenegger, Barbara / Willburger, Edith / Landerl, Karin (2009): RAN is not a measure of orthographic processing. Evidence from the asymmetric German orthography. In: *Scientific Studies of Reading*, 13(1), S. 1–25.
- Moll, Kristina / Landerl, Karin (2010): SLRT-II: Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT). Bern: Hans Huber.
- Müller, Rudolf (2003): DRT-1: Diagnostischer Rechtschreibtest für 1. Klassen. Göttingen: Beltz Test.
- Niklas, Frank / Cohns, Caroline / Tayler, Collette / Schneider, Wolfgang (2016): Erstes Vorlesen: Der frühe Vogel fängt den Wurm. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(1), S. 35–44.
- Paradis, Johanne (2011): Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. In: *Linguistic approaches to bilingualism*, 1(3), S. 213–237.
- Quinonez, Delores (1998): Common applications of electrophysiology (EEG) in the past and today: The technologist's view. In: *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 106(2), S. 108–112.
- Raven, Jean / Raven, John (2003): Raven progressive matrices. In: McCallum, Steve (Hrsg.): *Handbook of nonverbal assessment*. New York: Springer US, S. 223–237.
- Rowe, Meredith (2012): A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. In: *Child development*, 83(5), S. 1762–1774.
- Saiegh-Haddad, Elinor (2012): Literacy reflexes of Arabic diglossia. In: Leikin, Mark / Schwartz, Mila / Tobin, Yishai (Hrsg.): *Current issues in bilingualism*. Dordrecht: Springer, S. 43–55.
- Saffran, Jenny / Aslin, Richard / Newport, Elissa (1996): Statistical learning by 8-month-old infants. In: *Science*, 274(5294), S. 1926–1928.
- Schmidlin, Regula (2003): Zum Orthographieverwerb bei Deutschschweizer Kindern. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen: Francke, S. 209–225.
- Schneider, Hansjakob (1998): «Hochdeutsch – das kann ich auch.» Der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz: Eine Einzelfallstudie zur frühen mündlichen Sprachproduktion. Bd. 50. *Zürcher Germanistische Studien*. Bern: Lang.
- Schneider, Wolfgang / Näslund, Jan Carol (1993): The impact of early metalinguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich longitudinal study on the genesis of individual competencies (LOGIC). In: *European Journal of Psychology of Education*, 8, S. 273–287.
- Spieß, Katharina / Büchel, Felix / Wagner, Gert (2003): Children's school placement in Germany: does Kindergarten attendance matter?. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), S. 255–270.

- Schulz, Enrico / Maurer, Urs / van der Mark, Sanne / Bucher, Kerstin / Brem, Silvia / Martin, Ernst / Brandeis, Daniel (2008): Impaired semantic processing during sentence reading in children with dyslexia: combined fMRI and ERP evidence. In: *Neuroimage*, 41(1), S. 153–168.
- Stock, Claudia / Marx, Peter / Schneider, Wolfgang (2003): *Bako 1–4: Basiskompetenz für Lese-Rechtschreibleistungen*. Göttingen: Beltz Test.
- Suter Tufekovic, Carol (2008): *Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen: Eine empirische Studie*. Bern: Lang.
- Tangel, Darlene / Blachman, Benita (1995): Effect of phoneme awareness instruction on the invented spelling of first grade children: A one-year follow-up. *Journal of Reading Behavior*, 27(2), S. 153–185. doi:10.1080/10862969509547876.
- Teltemann, Janna / Rauch, Dominique (2018): Immigrant Student Achievement and Education Policy in Germany. In: *Immigrant student achievement and education policy: Cross-cultural approaches*, S. 35–52.
- Treiman, Rebecca (1997): Spelling in normal children and dyslexics. In: Blachman, Benita (Hrsg.): *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, S. 21–47.
- Unsworth, Sharon (2016): Quantity and quality of language input in bilingual language development. In: Nicoladis, Elena / Montanari, Simona (Hrsg.): *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, S. 103–122.
- Vogt, Franziska / Quiring, Johanna (2020): Dialekt oder Standardsprache? In: 4 bis 8. *Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 3, S. 28–29.
- Vygotsky, Lev (1962): *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wagner, Laura / Clopper, Cynthia / Pate, John (2014): Children's perception of dialect variation. *Journal of Child Language*, 41(5), S. 1062–1084.
- Washington, Julie / Seidenberg, Mark (2022): *Language and dialect of African American children*. In: *Handbook of Literacy in Diglossia and in Dialectal Contexts: Psycholinguistic, Neurolinguistic, and Educational Perspectives* (S. 11–32). Cham: Springer International.
- Wei, Lee (2002): The bilingual mental lexicon and speech production process. In: *Brain and Language*, 81(1–3), S. 691–707.
- Weiner-Bühler, Jessica / Skoruppa, Katrin / Grob, Alexander (in Vorbereitung): *Dialect-based differences in German expressive vocabulary knowledge in Swiss-German speaking children*.
- Werlen, Iwar (1998): Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? *Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz*. In: *Babylonia*, 1(98), S. 22–35.
- Willard, Jessica / Kohl, Katharina / Bihler, Lilly-Marlen / Agache, Alexandru / Leyendecker, Birgit (2021): Family literacy activities and their interplay with family and preschool language environments: Links to gains in dual language learners' German vocabulary. In: *Early Education and Development*, 32(2), S. 189–208.
- Williams, Corinne / Masterson, Julie (2010): Phonemic awareness and early spelling skills in urban Australian aboriginal and non-aboriginal children. In: *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(6), S. 497–507.
- Wimmer, Heinz / Goswami, Usha (1994): The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. In: *Cognition*, 51(1), S. 91–103.
- Ziegler, Johannes / Goswami, Usha (2006): Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions. In: *Developmental Science*, 9(5), S. 429–436.
- Ziegler, Johannes / Bertrand, Daisy / Tóth, Dénes / Csépe, Valéria / Reis, Alexandra / Faisca, Luis / Saine, Nina / Lyytinen, Heikki / Vaessen, Anniek / Blomert, Leo (2010): Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A crosslanguage investigation. In: *Psychological Science*, 21(4), S. 551–559. doi:10.1177/0956797610363406.

Effektive Sprachförderung im Kindergarten

Claudio Nodari, Susanne Peter, Basil Schader

Im ersten Kindergartenjahr treten Kinder aus Migrationsfamilien in den Kindergarten ein, von denen manche mit der Umgebungssprache kaum Kontakt hatten und dementsprechend Mundart (= Dialekt) oder Standardsprache in der schweizerischen Variante des Hochdeutschen weder verstehen noch sprechen. Es sind oft Kinder aus sozial benachteiligten Familien, die zwar ihre Familiensprache(n) sprechen, jedoch eine eher reduzierte Umwelterfahrung, ein begrenztes Weltwissen und meist auch eine rudimentäre Erfahrung mit Geschichten bzw. Erzähl- und Vorlesetexten aufweisen. Diesen Kindern fehlt es oft nicht nur an der Kenntnis der Mundart und des Deutschen, ihnen fehlt auch eine altersgemässe Textkompetenz im Verstehen von Geschichten (Juska-Bacher/Nodari 2014; Juska-Bacher/Nodari 2016).¹

Je nach Gemeinde besuchen diese Kinder wöchentlich ein bis fünf Lektionen DaZ-Unterricht nicht nur während der ganzen Kindergartenzeit, sondern meist auch bis weit in die Primarstufe hinein. In der Regel besteht die Vorgabe, den DaZ-Unterricht in der Standardsprache zu erteilen, während im übrigen Kindergartenalltag die Mundart allgegenwärtig ist. Zwar bemühen sich die Klassenlehrpersonen, mit den Kindern auch im Kindergartenalltag möglichst viel Hochdeutsch zu sprechen. Zu beachten ist aber, dass diese Kinder nicht nur eine neue Sprache in den zwei Varietäten Mundart und Standardsprache lernen müssen. Vielmehr haben sie eine ganze Reihe weiterer multipler Herausforderungen zu bewältigen: Sie müssen die für den Schulerfolg notwendige Textkompetenz aufbauen, sie müssen eine neue Umgebung mit zum Teil absolut neuen Gegenständen (bestimmte Spielsachen, Turngeräte, Znünitäschli etc.) und Sachverhalten (spezifische Rituale, Ämtli, Spielregeln etc.) kennenlernen, und sie müssen sich sozial in eine Gruppe integrieren.

1 Für weiterführende Studien zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und deren Einfluss auf den Schulerfolg auch in sprachlicher Hinsicht vgl. Lareau (2011) und Quasthoff/Heller/Morek (2021).

ren, die eine andere Sprache spricht, als sie es von zu Hause her gewohnt sind. Dass angesichts dieser Komplexität eine Sprachförderung mit wenigen DaZ-Lektionen pro Woche und mit gut gemeintem Sprachverhalten aller beteiligten Lehrpersonen nicht genügt, beweisen unter anderem die Statistiken zum Schulerfolg: Kinder aus bildungsfernem Milieu mit anderen Familiensprachen erreichen einen bedeutend minderen Schulerfolg, und dies trotz langjährigem DaZ-Unterricht und einem lückenlosen elfjährigen Schulbesuch in der Deutschschweiz (Neugebauer/Nodari 2012, 8–9).

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie eine effektive Sprachförderung im Kindergarten, das heisst mit 4–6-jährigen Kindern ohne Kenntnisse bzw. mit sehr beschränkten Kenntnissen des Deutschen, so gestaltet werden kann, dass die Kinder maximal profitieren und die zur Verfügung stehenden Ressourcen optimal eingesetzt sind.

Die meiste Lernzeit verbringen Kindergartenkinder in der Regelklasse. Darum fokussiert eine effektive Sprachförderung in erster Linie auf die Regelklasse mit allen Kindern. Zusätzlicher DaZ-Unterricht ergänzt diese Sprachförderung. Es empfiehlt sich, die DaZ-Ressourcen zu bündeln und sie intensiv am Anfang des ersten Kindergartenjahres sowie in der zweiten Jahreshälfte des zweiten Kindergartenjahres einzusetzen. Auf diese Weise werden der Start in den Kindergarten sowie der Übergang in die erste Klasse gezielt gestützt und die dafür notwendigen Sprachkompetenzen zusätzlich gefördert. Während der Monate zwischen dem DaZ-Anfangsunterricht zu Beginn des Kindergartens und dem DaZ-Aufbauunterricht vor dem Übertritt in die erste Klasse findet gemäss diesem Modell kein eigentlicher DaZ-Unterricht statt, hingegen erfahren die Kinder auch hier eine intensive integrierte Sprachförderung im Rahmen des Regelunterrichts. Diese Zwischenphase dient der Anwendung, dem Ausbau und der Vertiefung der im Anfangsunterricht erworbenen sprachlichen Kompetenzen. In den sechs bis acht Monaten DaZ-Aufbauunterricht werden die Kinder gezielt auf den Eintritt in die erste Primarklasse vorbereitet. Diese zeitliche Verteilung erlaubt, die oft beschränkten Ressourcen optimal zu nutzen. Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht das Genannte überblicksartig.

	Erstes Kindergartenjahr		Zweites Kindergartenjahr
Sprachförderung in der Regelklasse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Förderung der Alltagssprache in Mundart oder auf Hochdeutsch 2. Sprachförderung mit Sprechritualen in Mundart oder auf Hochdeutsch 3. Sprachförderung mit Bilderbüchern auf Hochdeutsch 4. Spielbegleitung in Mundart oder auf Hochdeutsch 		
Zusätzliche Sprachförderung	4–6 Monate DaZ-Anfangsunterricht in Mundart oder auf Hochdeutsch	10–14 Monate kein DaZ-Unterricht, dafür intensive integrierte Sprachförderung durch die Klassenlehrperson (siehe oben)	6–8 Monate DaZ-Aufbauunterricht in Hochdeutsch zur Vorbereitung auf die erste Klasse

Tab. 1: Übersicht Sprachförderung im Kindergarten

Die obige Tabelle veranschaulicht die zeitliche Verteilung von spezifischen Sprachfördermassnahmen, die im Kindergarten in entsprechenden Zeitgefässen umzusetzen sind.

Gleichzeitig ergeben sich im Kindergartenalltag fortlaufend sprachliche Situationen, welche Gelegenheiten zu sprachlichen Reflexionen bieten. So kann mit den Kindern darüber reflektiert werden, was gewisse Wörter eigentlich bedeuten (z. B. Auf Wiedersehen, Handpuppe, Znünitasche). Oder es wird über Formulierungen und sprachliche Handlungen reflektiert, die je nach Kontext höflich bzw. unhöflich sind (Duzen vs. Siezen, beim Begrüssen den Namen sagen bzw. in die Augen schauen, Schimpfwörter usw.). In diesem Zusammenhang sind auch Reflexionen zur Unterscheidung zwischen Mundart und Hochdeutsch sehr wichtig. Kinder im Kindergarten können nicht immer eindeutig zwischen den zwei Varietäten unterscheiden. Ziel dieser letztgenannten Reflexionen ist ein Bewusstsein, dass in der Deutschschweiz die zwei Varietäten der gleichen Sprache nebeneinander bestehen. Zwar sind sie eng verwandt, aber sie unterscheiden sich dennoch in funktionaler und sprachlicher Hinsicht. Mundart ist die Sprache der sozialen Integration, Hochdeutsch jene der schulischen Integration und des schulischen Erfolgs. Sprachlich unterscheidet sich Hochdeutsch von der Mundart nebst vielem anderem durch die Lautung vieler Wörter (Stuhl: Shtuel; Mann: Maa etc.), durch das Präteritum (das in der Mundart fehlt, bzw. durch das Perfekt ersetzt wird), durch die Bildung von Relativsätzen mit der, die, das (Mundart: mit «wo») etc. (vgl. das Kapitel «Deutsch» in Schader (Hrsg.) 2020). Die enge und oft etwas verwirliche Verwandtschaft der zwei Varietäten führt auch bei Kindern mit (schweizer-)deutscher Erstsprache zu mancherlei Verwechslungen («ich bin gesein», «das Feister ist offen» etc.). Vor allem im zweiten Jahr des Kindergartens kann und soll die Aufmerksamkeit deshalb immer

wieder auf das Nebeneinander der beiden Varietäten gelenkt werden. Gelegenheiten dazu gibt es reichlich, sei es bei einzelnen Wörtern («Wie heisst das Ross eigentlich auf Deutsch?»), beim Vorlesen von Bilderbüchern («Wie würden wir in der Schweiz sagen für «die Prinzessin war schön?»») oder in Rollenspielen (Spielplatz- oder Begrüssungsszenen etc.). Grammatische Erklärungen haben hier selbstverständlich nichts zu suchen, vielmehr geht es um die Entwicklung eines elementaren Bewusstseins für beide Varietäten und ihre Anwendungsbereiche. Unbedingt zu vermeiden ist ein nicht deklariertes Vermischen von Mundart und Hochdeutsch in allen Situationen des Kindergartenalltags, da es die Orientierung massiv erschwert.

Abgesehen von kleinen Situationen im Alltag stellt sich die Frage, in welcher Varietät spezifische Sprachfördermassnahmen gestaltet sein sollen. Die Wahl, ob die Sprachförderung in Mundart oder in der Standardsprache (Hochdeutsch) stattfindet, hängt massgeblich von den gesetzlichen Bestimmungen ab. Zum Beispiel ist im Kanton Zürich seit 2011 per Volksentscheid vorgeschrieben, dass der Kindergartenunterricht in Mundart zu führen ist. Das bedeutet aber nicht, dass eine Förderung der Standardsprache untersagt ist. Im Gegenteil: Hochdeutsch soll vor allem im Rahmen von Geschichten und im Hinblick auf den Übertritt in die Primarstufe gezielt gefördert werden. Auf alle Fälle ist es sinnvoll, die Sprachförderung so zu gestalten, dass die Kinder weder mit zwei Varietäten (Mundart und Hochdeutsch) überfordert noch durch den ausschliesslichen Gebrauch der Mundart benachteiligt werden. Konkrete Ideen zur Sprachförderung im Rahmen des Regelunterrichts bietet das nachfolgende Kapitel 1. In Kapitel 2 wird spezifisch auf den DaZ-Unterricht eingegangen, dabei werden sowohl Kindergärten, die vorwiegend oder ganz in Hochdeutsch geführt werden, wie auch solche, die schwerpunktmässig in Mundart geführt werden, berücksichtigt.

1 Sprachförderung in der Regelklasse

Wie bereits betont, ist in allen Situationen des Kindergartenalltags auf ein sprachsensibles Verhalten seitens der Lehrperson zu achten. Dies gilt insbesondere für spontane Alltagsgespräche und für didaktisch vorbereitete Gesprächsrunden (Neugebauer/Isler 2019). Ergänzend dazu lassen sich vier spezifische Förderbereiche unterscheiden: 1. die Sprechhandlungen im Alltag, 2. kleine Sprechrituale, 3. die Behandlung von Geschichten und 4. die Spielbegleitung.

1.1 Förderung der Alltagssprache

Alltägliche Sprechsituationen ergeben sich in der Regel spontan in Gesprächen mit oder ohne Lehrperson oder im Kontext von Anweisungen oder Erklärungen der Lehrperson. All diese Situationen sind meistens nicht bewusst geplant und auch nicht didaktisiert.² Trotzdem kann auch in diesem Bereich eine gezielte Sprachförderung stattfinden.

Fehlerhafte alltägliche Äusserungen vom Typ «gömmmer Migros» oder «Ich han ich nöd wele ...» kommen nicht nur bei Anderssprachigen vor, sie sind auch häufig bei kleinen Kindern mit (schweizer-)deutscher Familiensprache feststellbar, ob schon diese in der Regel besser fähig sind, Äusserungen der sprachlichen Vorbilder korrekt zu übernehmen. Oft sind auch Fehler wie z. B. «Dörf i in WC?» bzw. «Darf ich ins WC?» zu hören. Zwar bemühen sich die meisten Lehrpersonen zu korrigieren, indem sie in korrekter Sprache wiederholen (= Echokorrektur) oder erklären, dass man nicht «ins», sondern «aufs» WC geht. Bei der nächsten Gelegenheit sagt das Kind aber trotzdem wieder «ins WC». Dies gilt auch für viele andere Situationen im schulischen Alltag.

Wird eine solche fehlerhafte Formulierung erkannt, dann empfiehlt es sich, die korrekte Form intensiv einzuüben. Am besten wird mit Puppen oder Stofftieren eine Szene mit der Formulierung gespielt (Puppen haben gegenüber Stofftieren den Vorteil, dass sie menschen- bzw. kinderähnlicher sind). Die Puppen machen den gleichen Fehler wie die Kinder, die Lehrperson korrigiert und die Puppen versuchen, die Formulierung richtig nachzusprechen, was natürlich nicht sofort gelingt. Erst nach mehrfachem Üben schaffen sie es, die Formulierung korrekt zu benutzen. Dabei werden die Kinder einbezogen und üben mit. Sie werden in einem ersten Schritt für die korrekte Form sensibilisiert. Anschliessend wird die korrekte Form mit einem Bild visualisiert und während mehreren Tagen mindestens 5 Minuten pro Tag spielerisch geübt: mit den Puppen im szenischen Spiel, indem die Formulierung ganz langsam, ganz schnell, flüsternd, schreiend, stampfend, singend, tanzend gesprochen wird usw. Der Zweck dabei ist, die falsche Sprechroutine durch die korrekte zu ersetzen.

2 Zur Unterscheidung von didaktisierten und nicht didaktisierten Formen des Sprachgebrauchs folgen wir der Definition von Stefan Hauser (schriftlich mitgeteilt am 12.02.2023): In nicht didaktisierter Interaktion ist Sprache typischerweise primär Medium der Kommunikation, während sie in didaktisierter Interaktion typischerweise sowohl Medium als auch Gegenstand der Kommunikation ist – dies zumindest in den Sprachfächern. Beide sind Teil des schulischen Alltagsgeschehens und in beiden Situationstypen kommt Sprachförderung vor.

Eine bildliche Darstellung der Formulierung mit dem dazugehörigen Text wird im Kindergarten gut sichtbar aufgehängt. Benutzt ein Kind im Alltag nach dieser Übung wieder die falsche Formulierung, braucht die Lehrperson bloss auf das Bild zu zeigen und die korrekte Form mehrmals sprechen zu lassen. Zudem wissen dank den visualisierten Formulierungen alle Erwachsenen, die mit der Klasse arbeiten, welche Formulierungen im Korrekturfokus stehen. Dieses Vorgehen lässt sich in Bezug auf fehlerhafte Formulierungen sowohl in der Mundart wie auch in der Standardsprache anwenden.

Natürlich lassen sich so nicht alle möglichen Fehler auf einmal korrigieren, vielmehr gilt es, diese Fehler schrittweise zu beheben. Je häufiger eine Formulierung im Schulalltag fehlerhaft vorkommt, umso schneller soll sie in den Korrekturfokus rücken. Es empfiehlt sich, jeweils nur eine Formulierung im Fokus zu haben. Wenn dann die Kinder z. B. die Frage «Darf ich aufs WC gehen?» korrekt gelernt haben, wird eine neue, falsch benutzte Formulierung analog behandelt. Diese Form der Sprachförderung kommt allen Kindern zugute. Erstens produzieren auch deutsch- bzw. mundartsprachige Kinder Fehler beim Sprechen, die auf diese Weise behoben werden können. Zweitens werden die Kinder auf häufig vorkommende Formulierungen und Redemittel aufmerksam, und es werden ihnen die genauen Bedeutungen dieser Formulierungen und Redemittel bewusst gemacht.³ Die dabei eingeübte korrekte Aussprache ist später insofern eine Hilfe beim ersten Umgang mit der Schriftlichkeit, als die Kinder dadurch die für den Schriftspracherwerb notwendige phonologische Bewusstheit trainieren.

1.2 Sprachförderung mit Sprechritualen

Als Ergänzung zur eher dialogisch geprägten Alltagskommunikation ist die Förderung des monologischen Sprechens wichtig. Dabei wird die Basis für schriftlichkeitsgeprägte Sprache gelegt, was wiederum allen Kindern zugutekommt, ist doch das Produzieren von Texten mit nachvollziehbaren, zusammenhängenden Sätzen

3 Vgl. zu diesem Abschnitt die Redemittellisten in www.netzwerk-sims.ch/Unterrichtsmaterialien (alle Links abgerufen am 16.12.2022). Zwei Beispiele: Redemittel zum Thema «Das bin ich»: «Ich heisse ... / Ich bin ein ... / Ich habe ... Haare / Zu Hause spreche ich ... / Am liebsten esse ich ... / Ich habe Angst vor ...» Redemittel zum Thema Alltagsgeschichten: «Heute habe ich zuerst ... / Dann habe ich ... / Am Schluss habe ich ...». Siehe auch die Redemittel in Kap. 1.4.1. Zur Vertiefung steht auf <https://zal.iversity.org/de/sims> das Online-Selbstlernmodul Nr. 7 mit zahlreichen didaktischen Materialien zur Verfügung.

für den Schulerfolg zentral. Kleine Präsentierituale im Kindergartenalltag bilden den Anfang für die Förderung des monologischen Sprechens gemäss Lehrplan 21.

Meist wird bei solchen Präsentieritualen über etwas berichtet: über das Morgenessen, über das Mittagessen, über das Freispiel, über etwas Gebasteltes, über eine Zeichnung, über mitgebrachte Sachen, über das Lieblingsbild in einem Buch, über Gegenstände, die zum jeweils aktuellen Thema passen und z. B. auf einem Thementisch ausgestellt sind usw. Die Präsentierituale werden durch sogenannte Scaffolds («Gerüste» mit Vorgaben, Mustern oder Redemitteln für den Aufbau des Texts) vorbereitet und strukturiert und bestehen aus mehreren Sätzen. Bei der Einführung solcher Rituale ist es wichtig, einige Mustertexte vorzusprechen, um die Kinder zur Produktion möglichst authentischer eigener Texte anzuleiten (Peter 2019). Die Textqualität wird erhöht, wenn für jeden Abschnitt ein Satzanfang mit Verknüpfungswörtern (z. B. Adverbien und Pronomen) vorgegeben wird. Beispiel:

Heute habe ich mit Ahil in der Bauecke gespielt.

Dort haben wir Türme gebaut.

Das hat Spass gemacht.

Auf der Basis dieses Gerüsts entstehen kleine, kohärente Texte, und es werden nicht bloss zusammenhangslose Einzelsätze oder Einzelwörter produziert.

Die Präsentierituale werden über einen längeren Zeitraum beibehalten, z. B. ein Quintal lang. In der Praxis bewährt es sich, wenn jeweils zwei oder drei Kinder der Klasse hintereinander das gleiche Ritual sprechen, sei das vor der ganzen Klasse oder in kleineren Gruppen. Wenn zwei bis drei Präsentierituale fest im Tagesablauf des Kindergartens verankert sind, kommen alle Kinder reihum dran und eignen sich so Textmuster und Erfahrung im monologischen Sprechen an (Neugebauer 2017, 2019a, 2019b). Präsentierituale können in Mundart wie auch in der Standardsprache durchgeführt werden; ihr besonderer Wert liegt in der Eingewöhnung von einfachen Textstrukturen, was die Grundlage zur Entwicklung von Textkompetenz bildet.⁴

4 Vgl. Redemittellisten in www.netzwerk-sims.ch/Unterrichtsmaterialien (Beispiele siehe in Fussnote 3).
Zur Vertiefung gibt es auf <https://zal.iversity.org/de/sims> das Online-Selbstlernmodul Nr. 7 mit zahlreichen didaktischen Materialien.



Abb.1: Thementisch *Huhn* von Katrin Menzi, Kindergarten Im Grund, Bilten



Abb. 2: Thementisch *Huhn* von Veronica Eberle, Kindergarten Linth-Escher, Niederurnen

1.3 Sprachförderung mit Bilderbüchern

Geschichten sind ein zentraler Bestandteil des Kindergartenunterrichts. Kinder mit viel Geschichtenerfahrung haben die gängigsten Geschichtensmuster bereits vor dem Kindertageeintritt verinnerlicht und sind fähig, sich aufgrund von mündlich dargebotenen Geschichten den Ablauf vorzustellen. Diese Kompetenz ist sprachunabhängig; sie wird aber nur aufgebaut, wenn Kinder auch tatsächlich Geschichten erzählt oder vorgelesen bekommen. Kinder mit einem grossen Geschichtenschatz verstehen die Handlung meist schnell, auch wenn sie vielleicht noch gar nicht so gut Deutsch können und nicht alle Wörter verstehen. Sie freuen sich auf die Vorstellung der Hauptfiguren, sie erwarten ein Problem und sind gespannt, wie es gelöst wird und wie die Geschichte endet. Es ist dieses implizite Wissen über Textstrukturen, das ihnen das Verstehen von Geschichten ermöglicht. Hingegen erwarten Kinder mit wenig Geschichtenerfahrung diese Textelemente nicht, sie wissen nicht, wie Geschichten «funktionieren», worauf sie achten sollen und was nebensächlich ist. Die Vorerfahrung mit Geschichten ist also entscheidend – unabhängig davon, in welcher Sprache sie gemacht wurde.

Das implizite Wissen um die Geschichtenmuster kann nur aufgebaut werden, wenn Kinder die gleichen Geschichten oft und wiederholt als Ganzes hören können. Das bedeutet, dass Kinder mit wenig Geschichtenerfahrung die Möglichkeit haben müssen, Geschichten in Kindergarten und Schule, aber auch zu Hause wiederholt als Ganzes zu hören. Am liebsten natürlich von einer realen Erzählerin oder einem Vorleser, mit der oder dem man sich über die Geschichte auch unterhalten kann. Es stehen aber auch digitale Möglichkeiten zur Verfügung: von einem USB-Stick ab Computer, Fernseher oder ab Spielkonsole, auf dem Tablet, per QR-Code mit dem Handy usw. Die Kinder bauen auf diese Weise nicht nur das implizite Wissen über Geschichtenmuster auf, sie üben auch intensiv die Kompetenz, sich eine Geschichte bildlich, «als Film», vorzustellen. Man bezeichnet diesen Prozess als Aufbau mentaler Repräsentationen.

Bei Bilderbuchgeschichten werden Kinder mit wenig Geschichtenerfahrung mittels eines Roten-Faden-Texts vorbereitet (Peter 2017; 2018). Ein Roter-Faden-Text ist eine Kürzest-Zusammenfassung der Geschichte. Wo wiederholende Handlungsmuster vorkommen, wird die Geschichte gekürzt und die Anzahl Bilder reduziert. So bleibt die Haupthandlung trotz dieser Reduktion nachvollziehbar.

Damit beim Einsatz der Roten-Faden-Texte Textkompetenz aufgebaut werden kann, muss der Text gewisse Kriterien erfüllen. Einerseits müssen das Grundthema, das Textmuster und der Spannungsbogen auch im Roten-Faden-Text klar erkennbar bleiben. Andererseits enthält ein guter Roter-Faden-Text auch passende Verknüpfungswörter (z. B. auf einmal, plötzlich, wieder, nachher; wenn, weil, damit, ohne dass usw.) auf Text- und Satzebene. Es darf nicht sein, dass ein Roter-Faden-Text ausschliesslich aus Hauptsätzen mit dem Subjekt am Anfang besteht.

Verknüpfungswörter sollen beim Einsatz der Roten-Faden-Texte so verwendet werden, dass ihre Bedeutung leicht aus dem Kontext erschlossen werden kann (Bsp.: In einer Nacht überfallen die drei Räuber **wieder** eine Kutsche. *Oder:* Er freut sich, **wenn** seine Katze miaut. Er freut sich aber auch, **wenn** es regnet. Er freut sich einfach über alles.).

In einer ersten Phase wird nur mit dem Roten-Faden-Text gearbeitet, und zwar mit allen Kindern, die am Anfang des Deutscherwerbs stehen oder Deutsch können, aber über wenig Geschichtenerfahrung verfügen. Diese Lerngruppe lernt die Geschichte im Voraus mit dem Roten-Faden-Text kennen. Mittels eines Tischtheaters wird der Rote-Faden-Text wiederholt gespielt und von der ganzen Lerngruppe quasi auswendig gelernt. Diese Phase dauert 1–2 Wochen.

Nach dieser ersten Phase wird wie gewohnt mit der ganzen Klasse in die Bilderbuchgeschichte eingestiegen. Das Bilderbuch wird verpackt oder versteckt – es wird

also mit Ritualen zum Bilderbuch begonnen, die üblicherweise durchgeführt werden. Erzählt wird vorerst nur die entlastete Textversion, die möglichst viele Formulierungen aus dem Roten-Faden-Text wörtlich enthält. So können auch die Kinder mit wenig Geschichtenerfahrung folgen, weil sie bereits wissen, worum es geht, und weil sie dank der bereits bekannten Formulierungen aus dem Roten-Faden-Text immer wieder sogenannte Verstehensinseln finden. Zugleich können sie sich bei diesem Vorgehen an Gesprächen über die Geschichte beteiligen, sich einbringen und mitreden.

Die entlastete Textversion steht so lange im Einsatz, bis sie allen Kindern gut vertraut ist und vertieft mit dem Bilderbuch gearbeitet wurde. Erst dann begegnen die Kinder dem Originaltext, sei es individuell als Hörangebot oder in der ganzen Klasse.⁵



Abb. 3: Tischtheater von Susanne Peter zum Bilderbuch «Karni und Nickel oder der grosse Krach» von Claude Boujon, Tilde Michels (Deutsche Textfassung) Beltz & Gelberg, Foto: Clara Neugebauer

5 Vgl. zu diesem Abschnitt die didaktisierten Bilderbücher in www.netzwerk-sims.ch/Unterrichtsmaterialien. Zur Vertiefung steht auf <https://zal.iversity.org/de/sims> das Online-Selbstlernmodul Nr. 8 mit zahlreichen didaktischen Materialien zur Verfügung. Vgl. auch Schweizerisches Jugendschriftenwerk (SJW) Roter-Faden-Text: Zugänge zu Geschichten für Kinder im Zyklus 1 <https://sjw.ch/Schulen/Roter-Faden-Text/>.

1.4 Spielbegleitung

1.4.1 Musterdialoge für die Interaktion

Im Spiel lernen Kinder auf natürliche Art voneinander, sie imitieren Handlungen und Sprache. Meistens sind diese Situationen nicht didaktisiert und auch nicht bewusst geplant. Weil aber einige Kinder gar nicht wissen, wie ein Spiel abläuft und welche Formulierungen für die Spielsituation angemessen sind, empfiehlt es sich, auch in diesem Bereich eine bewusste Sprachförderung einzuplanen.

Schwerpunktmässig geht es um die Redemittel für die Interaktion und um Musterdialoge, die sprachlich angemessenes Interagieren ermöglichen. Mit einem Musterdialog der Puppen zum wiederholten Hören werden die Kinder in ein Spiel eingeführt. Sie hören, was die Puppen sagen, und sehen, was sie tun. Das wird mehrmals geübt und begleitet, bis der Ablauf klar ist und die Sprache für das selbstständige Spielen zur Verfügung steht.

Einige Beispiele für Redemittel in Musterdialogen:

- Ein Spiel vorschlagen («Komm, wir spielen ...»), bestätigen («Das ist eine gute Idee») oder ablehnen («Nein, ich möchte lieber ... spielen»).
- Redemittel beim Abmachen, wer zuerst würfelt («Wer fängt an? – Du fängst an»), beim Würfeln und Zählen («Vier, Eins, zwei, drei, vier»), bei der Weitergabe des Würfels und bei der Aufforderung zum Weiterspielen («Du bist dran»), beim Abschliessen des Spiels («Juhui, ich habe gewonnen» / «O, nein, ich habe verloren») usw.
- Redemittel für die Aufforderung zum Spiel («Spielst du mit mir?») oder für die Frage, ob mitgespielt werden darf («Darf ich mitspielen?») oder zum mehrschrittigen Aushandeln, worum es in einem Spiel gehen soll («Wer kann schneller/weiter/länger/mehr ...?»).

Ein weiterer, etwas anspruchsvollerer Bereich sind Spielsituationen wie z. B. im Verkaufsladen oder in der Familienecke. Hier empfiehlt es sich, die Musterdialoge mit Scaffolds (Vorgaben, Muster) zu visualisieren, die nach der Einführung und Übungszeit als Erinnerungshilfe am Spielort zur Verfügung stehen.⁶

6 Vgl. zu diesem Abschnitt die didaktisierten Beispiele in: Bai et al. (2010): Hoppla 1, Buch, S.22 (Einführung in Würfelspiele); Hoppla 1, Heft B, S. 12 (Lied mit Musterdialog zum Fragen, ob man mitspielen darf); Hoppla 2, Buch, S. 38–39 (Einführung in «Aushandlungsspiele»).



Abb. 4: Verkaufsladen von Katrin Menzi, Kindergarten Im Grund, Bilten

1.4.2 Aufbau von fachsprachlichen Formulierungen

Beim Sammeln von Erfahrungen, z. B. beim Bauen von Türmen oder Mauern mit Bauklötzen, beim Experimentieren mit Wasser, beim Erkunden von Pflanzen und Tieren, Materialien und Stoffen oder Farben und Formen geht es einerseits um den Aufbau von Weltwissen, andererseits aber auch um den Erwerb der entsprechenden «Fachsprache». Für Kinder, die im familiären Umfeld wenig Anregung und sprachliche Begleitung erfahren, ist eine bewusste Sprachförderung im Zusammenhang mit diesen Handlungen wichtig.

Zur Vorbereitung werden zum gewählten Thema passende Formulierungen festgelegt und aufgeschrieben. Wie schon bei den Redemitteln (siehe Kap. 1.1 und 1.4.1) bewährt es sich auch hier, diese Formulierungen zu visualisieren, anzuschrei-

ben und gut sichtbar aufzuhängen. So wissen alle Erwachsenen, um welche Formulierungen es schwerpunktmässig geht. Die entsprechenden Visualisierungen erinnern zudem alle Beteiligten daran, die Formulierungen zu benützen.

Während die Kinder im Thema handeln, forschen und experimentieren, mischt sich die Lehrperson immer wieder mit Gesprächsimpulsen ein und benützt dabei die festgelegten Formulierungen. So hören die Kinder diese Formulierungen wiederholt im passenden Handlungskontext und werden mit der Zeit mit ihnen vertraut.

Nachdem gehandelt, geforscht und experimentiert wurde, wird als Ergänzung zu den Gesprächsimpulsen die Fachsprache in didaktisierten Settings geübt. Im Fokus stehen dabei nicht Einzelwörter, sondern sinnhaltige Formulierungen. Diese werden so geübt, wie sie im Handlungskontext verwendet werden.⁷

2 DaZ-Anfangsunterricht

Wenn Kinder aus Migrationsfamilien in den Kindergarten eintreten, erkennen die Lehrpersonen in der Regel bald, ob ein Kind die Umgebungssprache versteht bzw. spricht. Zwar setzen auch kleine Kinder unbewusst Strategien ein, um so schnell wie möglich am Kindergartenalltag teilzunehmen, möchten sie doch so sein, wie alle anderen. Gemäss Wong-Fillmore (1976) gibt es hierfür zwei grundlegende Strategien:

- Verhalte dich in der Gruppe so, wie wenn du alles verstehen würdest, was vorgeht.
- Nimm an, dass das, was die anderen sagen, direkt etwas mit der Situation zu tun hat. Rate!

Auch wenn diese Strategien kurzfristig funktionieren mögen und den Eindruck von Verstehen erwecken, merken die Kindergartenlehrpersonen nach kurzer Zeit meist dennoch, dass eine gezielte Sprachförderung notwendig ist – und dies auch ohne aufwendige Sprachstandserhebungen. Was bleibt, ist die Frage, wie eine gezielte Sprachförderung gestaltet werden soll.

7 Vgl. zu diesem Abschnitt die Beispiele in: Claudia Neugebauer in Zusammenarbeit mit Maja Beutler, Lukas Coradi und Elke Staub: Fachliches Lernen sprachbewusst begleiten – Natur und Technik im Kindergarten: Türme, Mauern, Brücken (M2) https://wiki.edu-ict.ch/_media/quims/fokusc/m2_kg_lernensprachbewusstbegleiten_nt.pdf.

Der DaZ-Anfangsunterricht ermöglicht eine unmittelbare, intensive Förderung mit den Schwerpunkten Alltagssprache (Redemittel), Sprechrituale und Musterdialoge für die Interaktion, siehe die markierten Schwerpunkte in Tabelle 2.

	Erstes Kindergartenjahr		Zweites Kindergartenjahr	
Sprachförderung in der Regelklasse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Förderung der Alltagssprache 2. Sprachförderung mit Sprechritualen 3. Sprachförderung mit Bilderbüchern 4. Spielbegleitung: Musterdialoge für die Interaktion 			
Zusätzliche Sprachförderung	4–6 Monate DaZ-Anfangsunterricht in Mundart oder auf Hochdeutsch	10–14 Monate kein DaZ-Unterricht, dafür intensive integrierte Sprachförderung durch die Klassenlehrperson (siehe oben)	6–8 Monate DaZ-Aufbauunterricht in Hochdeutsch zur Vorbereitung auf die erste Klasse	

Tab. 2: Schwerpunkte im DaZ-Anfangsunterricht (markiert)

Während der ersten zwei bis drei Monate steht vor allem die Förderung der Alltagssprache im Zentrum. Mit Puppen (oder mit Stofftieren, siehe hierzu die Bemerkung in Kap. 1.1) werden Szenen mit den entsprechenden Redemitteln vorgespielt, es wird – wie in 1.1 beschrieben – geübt und an der Korrektheit (auch hinsichtlich der Aussprache)⁸ gearbeitet. Zusätzlich organisiert die DaZ-Lehrperson für die Kinder Hörmöglichkeiten für den Regelklassenunterricht und für zu Hause.

Anschliessend rücken zunehmend Sprechrituale (siehe 1.2) und Musterdialoge für die Interaktion (siehe 1.4.1) in den Fokus. Beides kann im DaZ-Anfangsunterricht eingeführt und mehrfach geübt werden, und es kann sorgfältig an der Korrektheit gearbeitet werden. Auch hier organisiert die DaZ-Lehrperson Hörmöglichkeiten für den Regelklassenunterricht und für zu Hause und begleitet die Kinder, wenn sie eingeübte Sprechrituale oder Musterdialoge in der Klasse präsentieren.

8 Das Training der korrekten Aussprache ist vor allem bei jenen Phonemen wichtig, welche Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache von ihrer Sprache her nicht kennen (z. B. ä, ö, ü). Vgl. hierzu in Schader 2020 die jeweiligen Kapitel 4., «Bereiche, in denen x-Sprachige aufgrund ihrer Erstsprache Probleme beim Deutscherwerb haben können» (ausgeführt für die 19 grössten Migrationssprachen). Von besonderer Bedeutung wird die korrekte Artikulation auch beim Schriftspracherwerb in der ersten Klasse sein.

2.1 In einem in Mundart geführten Kindergarten

Es ist offensichtlich, dass die Sprachförderung für neueintretende Kinder ohne Kenntnisse der Umgebungssprache in erster Linie die Handlungsfähigkeit im Kindergartenalltag zum Ziel haben muss. In einem in Mundart geführten Kindergarten bedeutet dies, dass in den ersten 4–6 Monaten vor allem Kenntnisse der Mundart in Alltagssituationen aufgebaut werden müssen. Die Kinder lernen, Alltagssituationen und Handlungsabläufe in Mundart zu verstehen und sich in Mundart auszudrücken. Sie lernen die Redemittel für folgende Handlungssituationen kennen:

- Begrüssungen und Verabschiedungen (Grüezi, Frau ..., Uf Widerluege, Frau ...);
- Sprachhandlungen beim Eintreffen und Verlassen (Schue/Finke abzie/aazie, Jagge/Täsche ufhänke/versorge ...);
- Sprachhandlungen beim Znüni (Wem ghört das Täschi? – Das ghört mir. / En Guete mitenand / Dörf ich Wasser trinke?);
- Sprachhandlungen im Kindergartenalltag (Was möchtisch du schpile? / Dörf ich im Bäbiegge schpile? / Ich mues ufs WC gaa.).

Wichtig ist natürlich, dass die Redemittel festgelegt und anschliessend von allen Personen im gleichen Wortlaut in Mundart benützt werden.⁹

Das Ziel des DaZ-Anfangsunterrichts ist es, vor allem im Bereich des Verstehens (Rezeption) möglichst schnell die wichtigsten und häufigsten Äusserungen der Lehrperson nachvollziehen und auf sie adäquat reagieren zu können. Erfahrungsgemäss werden Kinder ohne Mundartkenntnisse bzw. mit sehr geringen Mundartkenntnissen relativ schnell handlungsfähig, und sie können sich auch schnell integrieren, das heisst mit den anderen Kindern interagieren. Dies ist denn auch die Voraussetzung, damit anderssprachige Kinder im Kontakt mit den mundartsprachigen ihre Mundartkompetenzen ausbauen können.

2.2 In einem auf Hochdeutsch geführten Kindergarten

Selbstverständlich gilt der oben beschriebene Anfangs-DaZ-Unterricht auch für einen Kindergarten, in dem die Lehrpersonen mit den Kindern Hochdeutsch spre-

9 Vgl. hierzu die Redemittellisten in www.netzwerk-sims.ch/Unterrichtsmaterialien und die Beispiele oben in Fussnote 3 und in Kap. 1.4.1.

chen. Die zu lernenden Redemittel werden in diesem Fall auf Hochdeutsch formuliert. Wesentlich ist, dass die Redemittel von allen Beteiligten immer gleich formuliert sind und im Kindergartenalltag keine zu grossen Variationen vorkommen. Entscheiden sich die Lehrpersonen für eine bestimmte Formulierung wie z. B. «Möchtest du mit den Klötzen spielen?», dann wird diese Frage nicht in unterschiedlichen Varianten formuliert, wie z. B. «Hast du Lust, mit den Klötzen zu spielen? Wie wär's mit Klötzen spielen? Mit den Klötzen spielen, das wär doch was für dich, oder?». Erst durch einen konsequenten Gebrauch gleicher Formulierungen können Kinder in den ersten Kindergartenmonaten einerseits Grundkenntnisse der Alltagssprache erwerben, zweitens das für jegliches Lernen notwendige Sicherheitsgefühl aufbauen.

Dass die Redemittel festgelegt, visualisiert und anschliessend von allen Beteiligten im gleichen Wortlaut auf Hochdeutsch benützt werden, zählt auch hier zu den Gelingensfaktoren.

3 DaZ-Aufbauunterricht

Sind die sprachlichen Grundkenntnisse erworben, was nach 4 bis 6 Monaten erwartbar ist, erhalten die Kinder vorerst keine weiteren Förderstunden. Der Ausbau ihrer Sprachkompetenzen erfolgt (wie in Kapitel 1 beschrieben) vielmehr im regulären Kindergartenalltag, dies allerdings mit einem sprachsensiblen Verhalten seitens der Lehrpersonen. Das bedeutet aber nicht, dass eine DaZ-Lehrperson nur ein halbes Jahr arbeiten kann. Im Gegenteil: Ihre Aufgabe besteht im zweiten Halbjahr in der sprachlichen Vorbereitung der «grossen Kindergartenkinder» auf die Anforderungen in der ersten Klasse der Primarschule. Die DaZ-Lehrperson unterstützt einerseits die Vorbereitung auf die erste Klasse, andererseits betreut sie allfällige neu eintretende Kinder ohne Deutschkenntnisse.

	Erstes Kindergartenjahr		Zweites Kindergartenjahr
Sprachförderung in der Regelklasse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Förderung der Alltagssprache 2. Sprachförderung mit Sprechritualen 3. Sprachförderung mit Bilderbüchern 4. Spielbegleitung: Aufbau von fachsprachlichen Formulierungen 		
Zusätzliche Sprachförderung	4–6 Monate DaZ-Anfangsunterricht in Mundart oder auf Hochdeutsch	10–14 Monate kein DaZ-Unterricht, dafür intensive integrierte Sprachförderung durch die Klassenlehrperson (siehe oben)	6–8 Monate DaZ-Aufbauunterricht in Hochdeutsch zur Vorbereitung auf die erste Klasse

Tab. 3: Schwerpunkte im DaZ-Aufbauunterricht (markiert)

Insbesondere Kinder mit anderen Herkunftssprachen brauchen eine gezielte Vorbereitung auf die Unterrichtssprache in der Primarschule. Bei diesem DaZ-Aufbauunterricht, der selbstverständlich auch für mundartsprachige Kinder aus bildungsfernem Milieu nützlich ist, geht es um das korrekte Sprechen auf Hochdeutsch, das bewusste Wahrnehmen von Sätzen, Wörtern und Lauten sowie um das Erkennen von Unterschieden zwischen Mundart und Hochsprache bzw. die Entwicklung eines Bewusstseins für diese beiden Varietäten.

Im DaZ-Aufbauunterricht stehen vor allem komplexere Sprachhandlungen mit zunehmend schriftlichkeitsgeprägter (monologischer) Sprache im Fokus: Sprechrituale, die Arbeit mit Roten-Faden-Texten als Vorbereitung auf die Bilderbuchgeschichte in der ganzen Klasse (siehe Kap. 1.3) und der Aufbau von «fachsprachlichen» Formulierungen für bestimmte Themen (siehe Kap. 1.4.2). Eine detaillierte Absprache der Inhalte sowie der Formulierungen zwischen den Lehrpersonen ist auch hier zentral, um effizientes Lernen zu ermöglichen. Zusätzlich organisiert die DaZ-Lehrperson für die Kinder Hörmöglichkeiten für den Regelunterricht und auch für zu Hause.

Effizientes Lernen bedeutet immer, dass im DaZ-Unterricht Formulierungen und kurze Texte aus der jeweils aktuellen Geschichte oder dem Thema im Zentrum stehen. Sei das, wenn während der Arbeit sorgfältig an der Korrektheit der Sprache gearbeitet wird, wenn es um die Unterscheidung von Mundart und Hochdeutsch geht, aber auch, wenn es um das bewusste Wahrnehmen von Sätzen, Wörtern und Reimwörtern, von Silben und Lauten geht.

3.1 DaZ-Aufbauunterricht in einem in Mundart geführten Kindergarten

Mit Blick auf den Übertritt in die Primarschule müssen die Kinder auch in diesem Typus Kindergarten lernen, sich zunehmend und möglichst korrekt auf Hochdeutsch auszudrücken. Dabei geht es einerseits um die bewusste Wahrnehmung, wie etwas in Mundart bzw. in der Standardsprache heisst. Andererseits müssen die Kinder lernen, Laute, Wörter und Formulierungen korrekt in der Standardsprache zu artikulieren.

Korrektes Sprechen kann insbesondere durch Auswendiglernen von kurzen Texten zum Thema geübt werden. Sinn und Zweck des Auswendiglernens ist es, das Hochdeutsche als Klang zu erleben und selbst zu reproduzieren. Diese Übung entspricht dem kindlichen Nachspielen von Sequenzen aus Geschichten oder Filmen, das zu den natürlichen Spracherwerbsstrategien zählt.

Erfahrungsgemäss braucht diese Arbeit in einem in Mundart geführten Kindergarten sehr viel Zeit, da Kinder aus bildungsschwachen Familien länger an der Mundart festhalten.

3.2 DaZ-Aufbauunterricht in einem auf Hochdeutsch geführten Kindergarten

Der Vorteil eines auf Hochdeutsch geführten Kindergartens ist, dass während zwei Jahren am Formulierungsschatz, an der Aussprache, an den Strukturen und an der Korrektheit der Standardsprache gearbeitet werden kann. Erfahrungsgemäss haben Kinder aus bildungsschwachen Familien in diesem Setting grössere Chancen für einen erfolgreichen Einstieg in die Primarstufe und eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Mundart lernen sie im Umgang mit den anderen Kindern gleichsam im Sprachbad. Dafür braucht es keine zusätzlichen Fördermassnahmen.

4 Fazit

Die Sprachförderung im Kindergarten legt den Grundstein für einen erfolgreichen Bildungsverlauf. Aus diesem Grund darf sie nicht dem Zufall überlassen werden, indem einem sogenannten Sprachbad blind vertraut wird. Zu hinterfragen sind

auch subjektive, bisweilen zu wenig fundierte Theorien von Betreuungspersonen und/oder Behördenmitgliedern zur Frage, welche Massnahmen sprachfördernd seien. Solche intuitiven Alltagstheorien laufen Gefahr, zu wenig Bezug zu den realen Voraussetzungen, Förderbedürfnissen und schulischen Perspektiven von Kindern mit anderen Familiensprachen und/oder solchen aus bildungsfernem Familienumfeld zu nehmen.

Als praxiserprobt und förderwirksam hat sich das im vorliegenden Artikel beschriebene Modell mit seiner zeitlichen Gliederung und seinen vier Schwerpunktbereichen bewährt. Hinsichtlich der Sprache, in der der Kindergarten geführt werden soll, liegt es auf der Hand, dass ein möglichst hoher Anteil von Standardsprache die beste Vorbereitung auf die Schulsprache Deutsch darstellt. Hochdeutsch (in der schweizerischen Variante) prägt hier den gesamten Kindergartenalltag und wird als Beziehungssprache insbesondere mit den Lehr- und Betreuungspersonen erlebt.

Klar ist, dass auch in Kindergärten, die ganz oder weitestgehend auf Hochdeutsch geführt werden, die Mundart (als Sprache der sozialen Integration) keinesfalls ausgeklammert oder gar tabuisiert werden soll. Mundartverse und -lieder (wie auch solche in den Herkunftssprachen der Kinder) sowie Vergleiche zwischen Mundart und Hochdeutsch bieten hierfür authentische und kindgerechte Lern- und Begegnungsanlässe. Bei alledem bleibt aber der Befund, dass es die Kompetenzen in der Standardsprache sind, die mit Blick auf den Bildungserfolg von massgeblicher Bedeutung sind.

5 Literatur

- Bai, Gabriela / Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio / Peter, Susanne (2010): Hoppla 1 – Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen. (Textbuch, 2 Arbeitshefte, Kommentar, CD-ROM, 2 Ton-CDs, 3 Lieder-CDs). Bern: Schulverlag plus.
- Bai, Gabriela / Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio / Peter, Susanne (2011): Hoppla 2 – Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen. (Textbuch, 2 Arbeitshefte, Kommentar, CD-ROM, 2 Ton-CDs). Bern: Schulverlag plus.
- Juska-Bacher, Britta / Nodari Claudio (2014): Fördern statt fordern, Scaffolding als Prinzip einer effektiven Sprachförderung. In: Grundschule aktuell, 128, S. 9–14.
- Juska-Bacher, Britta / Nodari, Claudio (2016): Sprachliche Voraussetzungen für Schulerfolg. In: *Babylonia*, 3, S. 23–31 (zusätzl. Didaktische Beilage).
- Lareau, Annette (2011): *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. 2. Auflage. Berkeley: University of California Press.
- Neugebauer, Claudia (2017): «Seid ihr alle bereit?» – Mit Strukturierungshilfen und sprachlichen Mitteln kleine Präsentationen unterstützen. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, 4, S. 16–20.

- Neugebauer, Claudia (2019a): Gedanken sortieren und Worte finden. In: BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.): Alle mal herhören! Präsentieren mit Strukturierungshilfen in der Kita und der Grundschule. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, S. 5–8.
- Neugebauer, Claudia (2019b): Weitere Themen und Strukturierungshilfen. In: BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.): Alle mal herhören! Präsentieren mit Strukturierungshilfen in der Kita und der Grundschule. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, S. 11–15.
- Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.
- Neugebauer, Claudia / Isler, Dieter (2019): Der Gesprächstisch. Gemeinsam Gedankenfäden spinnen. In: BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.): Hier könnt ihr über alles sprechen. Der Gesprächstisch in Kindertagesstätten. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, S. 4–6.
- Peter, Susanne (2017): Sich Bilderbücher zu eigen machen. In: Schlatter, Katja et al.: DaZ unterrichten. Bern: Schulverlag plus, S. 37–42.
- Peter, Susanne (2018): Bilderbücher im DaZ-Anfangsunterricht. In: Grundschulunterricht Deutsch, 2, S. 37–41.
- Peter, Susanne (2019): Experteninterview. In: BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.): Alle mal herhören! Präsentieren mit Strukturierungshilfen in der Kita und der Grundschule. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, S. 9–10.
- Quasthoff, Uta / Heller, Vivien / Morek, Miriam (Hrsg.) (2021): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Schader, Basil (Hrsg.) (2020): Deine Sprache – Meine Sprache. Handbuch zu 19 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Wong-Fillmore, Lily (1976): The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition. Dissertation, Stanford University.

Standard, Mundart, Abwart

Patti Basler

Der einzige Standard in der Sprache ist der stetige Wandel. Das gilt für die gesprochenen Idiome und die geschriebenen Texte. Für junge Leute mit oder ohne Migrationshintergrund stellt sich allerdings mehr die Frage, wie cringe sich die Sprache der Boomer anhört oder ob sie easy schwierig zu lernen ist.

Nun, es ist so eine Sache mit der Standardsprache. Sie ist nicht der Standard. Sie ist nicht die Normalität. In der Schweiz wird selten Hochdeutsch geredet, wenn unterschiedlich sprechende Menschen zusammentreffen. Mein Französischdozent würde sich im Grab umdrehen, hörte er, wie die Leute von dies- und jenseits des Röstigrabens in stark akzentuiertem Englisch miteinander parlieren. Oder eben talken. «Plongez dans le bain de la langue», pflegte er uns jeweils zu ermahnen, «taucht in das Bad der Sprache, schwimmt darin, schlägt euch damit herum, nur so lernt ihr die Sprache». Ich hätte ihm geglaubt, wäre er nicht derselbe gewesen, welcher das damalige Französischlehrmittel betitelt hatte. Für das höchste Niveau, die Bezirksschule, hiess es «Portes ouvertes»; für das mittlere Niveau, die Sek, hiess es «Bienvenue» und für das tiefste Niveau, die Real, hiess es «Bonne Chance». Hätte es noch eines gegeben für die Kleinklasse, hätte man es wohl «Rien ne va plus» getauft. So viel Zynismus schien mir fehl am Platz im Sprachunterricht. So fehl am Platz wie manche den Dialekt empfinden. Dabei birgt er viele Vorteile. Er ist einfacher als die Standardsprache, da er den Akkusativ nicht braucht und den Genitiv ebenfalls nicht. Im Zweifels-Fall zwei Fälle weniger! Das erfreut das schulkindliche Herz fast so sehr wie die gleichnamigen Chips. Zudem fehlt eine grammatikalische Zeitform: das Präteritum. Oder wie es ebenfalls genannt wird: das Imperfekt. Denn im Schweizer Dialekt, das wissen die konservativen Kräfte schon lange, ja, in der Schweiz, da ist alles Perfekt. Zumindest in der Vergangenheit. Alles ist Perfekt gewesen. Bis man sich mit der Standardsprache auseinandersetzen musste.

Wer in der Schweiz relativiert, tut auch dies auf relativ simple Weise. Das einzige Relativpronomen ist ein lokales. Unser dialektaler Lokalkolorit ist da, wo das Herz wohnt. Und die Zunge. Einfach ist es auch, zwischen Männlein und Weiblein zu unterscheiden, da in den meisten Dialekten den Namen ein Artikel vorgestellt wird.

Spricht man über non-binäre Menschen wie die Schreibperson Kim de l'Horizon, erweist sich dies allerdings plötzlich als idiomische Hürde.

Nebst Vereinfachung bietet der Dialekt aber auch eine Vielfalt, welche die Jugend längst nicht mehr erlernt. Denn auch die Lehrpersonen benützen oder kennen diese idiomische Diversität nicht mehr. Zumal dann, wenn sie selber nicht im Schweizer Dialekt sozialisiert wurden. Deutsche, Immigrierte und Pendler von *ännet dem Rhii*, Grenzgänger oder Borderliner, wie man heute sagt. Da geht man nicht mehr *Stägeli uf, Stägeli ab*, sondern benutzt selbst auf Schweizerdeutsch die Treppe.

Man hört kein Kind mehr *brichte, nätsche, rätsche, lätsche, dure-chätsche, bim Käfele chifle und chafle, wäffele, täfele, täderle, schwafle, pralaage, pläuderle, gägge* oder *briege, gränne, brüele, bäägge, giigse, müggsle, nürze, lürze, chnorze, chnuuschte, gudere, chluure, chnurre*, man hört es höchstens noch *schnurre*. *Schnurre* ist die allgemein anerkannte kraftvolle Kondensierung des Redens ohne Akkusativobjekt. Ein Dialektwort, das sich gegen die anhaltende Teutonisierung und Anglisierung der Schweizer Sprache durchgesetzt hat. Als weiteres Beispiel für einen offenbar immunen Helvetismus steht *Stiftin* oder *Stift* für Auszubildende. Die Autorin Stef Stauffer etwa schöpft daraus den Wortwitz, dass «der *Lippenstift* im zweiten Lehrjahr den Umgang mit Botox erlerne».

Doch ob der Brotanschnitt *Mupf* oder *Stupf* heisst, *Güpfschi*, *Ahäulig* oder *Mürggu* und ob das Kerngehäuse *Bütschgi* genannt wird, *Gürpsi* oder *Beitzi*, kann den meisten *so lang wi breit si*. Statt idiomischer Apfel-Benennung wollen Jugendliche lieber eine Apple-ID-Erkennung. Und beim Chatten per Smartphone werden Schweizerdeutsch, Hochdeutsch, Englisch ohnehin wild gemischt, gewürzt mit arabischen, albanischen, hispanischen oder slawischen Versatzstücken. Bonne Chance für Leute, welche nur ein Idiom beherrschen! Globalisierung und Migration sei Dank, stehen die Portes ouvertes, ein Bienvenue für mehrsprachige Menschen jeglicher lingualer Couleur.

Wie andere Komikerinnen und Kabarettisten mit sprachlichem Migrationshintergrund benennt etwa Charles Nguela verbale Widersprüche des Helvetischen: Man muss *schnäll warte*. Oder *langsam pressiere*. Selbst im jugendsprachlichen Denglisch sei eine Matheprüfung auch einmal *easy schwirig*.

Für Deutsch Lernende bleibt es schwierig in der Schweiz, selbst wenn die Lehrperson Hochdeutsch spricht. Warum gibt es im Schulhaus eine *Finken-Pflicht*? Ist das ein Fall für die Vogelwarte Sempach? Oder für den Zoo? Warum kümmerte sich, bis der Begriff «Facility Manager» eingeführt wurde, in der Schweiz der *Abwart* ums Schulhaus? Weil alles immer basisdemokratisch ausdiskutiert wird und deshalb jeder Entscheid so lange dauert, dass man dauernd abwartet? Was meint er damit,

die Kinder könnten aber ihr *Sackgeld* aufbessern, denn man könne bei diesem *Puff* auf dem Schulhausplatz mit den Schülern und Schülerinnen *fötzeln*? Helvetismen sind auch in der Standardsprache präsent, Hochdeutsch wird genauso helvetisiert, wie Schweizerdeutsch ins Hochdeutsch übersetzt.

Es gibt nur einen Standard in der Sprache: Sie ist im Wandel. Die typischen Schweizer Fehlleistungen in geschriebenen Texten werden weniger. Heute liest man selten Sätze wie: «Meine Schwester *ist rasch heimgesprungen, wo sie das Ross* gesehen hat, *wo verletzt gewesen ist* im Zoo».

Im Gegenzug werden Dialektausdrücke verdrängt und die Syntax immer mehr der Standardsprache angepasst. Schon heute gibt es Kinder, welche erzählen: *Mini Schwöschter war geschter im Tierpark*. Imperfekt. So imperfekt wie Sprachen immer sein werden. Egal ob Mundart oder Standard.

«Müemer jetz wüirklich Hochdütsch rede?» Sprachwahl und Sprachwechsel in schulischen Gruppengesprächen

Martin Luginbühl, Regula Schmidlin

1 Standarddeutsch und Dialekt an Deutschschweizer Schulen

Das Nebeneinander von Standarddeutsch und Dialekt hat an Deutschschweizer Schulen eine lange Tradition. Es hat in verschiedenen Phasen der Sprachgebrauchsgeschichte Anlass geboten, das Verhältnis zwischen den Varietäten in der Schule (und darüber hinaus) zu überdenken und den Gebrauch neu zu verhandeln.¹ Dies liegt zum einen darin begründet, dass sich die gesellschaftlichen Anforderungen an das Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören laufend wandelten, was Neuerungen der didaktischen Praxis zur Folge hatte. Zudem standen (und stehen) unterschiedliche Wertzuschreibungen gegenüber den Varietäten zur Debatte: Hier die Standardsprache als Bildungssprache und Code für die weiträumige Kommunikation im deutschen Sprachraum, dort die Dialekte als identitätsstiftende Codes mit ihrem regionalen Variantenreichtum als Wert per se, gleichzeitig aber auch als funktional vollständige gesprochene Alltagssprache.

1 Ein materialreicher Überblick über dieses Verhältnis findet sich bereits in Schwarzenbach 1969, 389 ff. Vgl. aktueller Berthele 2020, 193–214 und Berthele 2019, der den Wandel der Rollen, die der Standardsprache und den Dialekten in der Deutschschweizer Schule zugeschrieben werden, anhand einer Sammlung schulbezogener Dokumente (Lehrmittel, Lehrpläne) von 1950–2014 aufarbeitet, sowie Ruoss 2019, 277–296.

1.1 Soll in der Standardsprache unterrichtet werden?

Es ist davon auszugehen, dass selbst vielen Lehrern in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Fähigkeit fehlte, sich mündlich mit Leichtigkeit auf Standarddeutsch auszudrücken (Ruoss 2020, 72). Im Bernischen Schulblatt vom Herbst 1843 ist nachzulesen, wie sich die Konferenz der Primarlehrer der Stadt Bern fragte,

ob es zweckmässig sei, in unsern Schulen das Bücherdeutschsprechen einzuführen, in dem Sinne, dass sowohl Lehrer als auch Schüler sich, solange man im Schulzimmer ist, in deutsch ausgesprochenen vollständigen Sätzen ausdrücken sollen? (zit. in Ruoss 2020, 74, Schläpfer 1994, 281).

Dem Bericht von 1843 ist zu entnehmen, dass die Frage unter den Anwesenden umstritten war und letztlich zum Kompromiss führte, die Entscheidung den Lehrern selbst zu überlassen (Ruoss 2020, 74). Bei der Vermittlung der Standardsprache setzte man auf das Übersetzen vom Dialekt in die Standardsprache, wobei die Dialekte durchaus als Bildungsressource und nicht als Hürde betrachtet wurden (Ruoss 2020, 73). Anders als heute konnte man damals nicht von einem medial gestützten vorschulischen Erwerb der Standardsprache ausgehen. Deutschschweizer Kinder erlebten die Standardsprache als Schreib- und Lesesprache erst in der Schule.

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts wurde die Fähigkeit, sich mündlich in der Standardsprache auszudrücken, zunehmend zur Voraussetzung, um in der Berufswelt bestehen zu können. Darauf sollten die Schulen vorbereiten. Zudem wurden von den 1960er-Jahren an vermehrt interaktive Unterrichtsformen eingeführt, die den Frontalunterricht teilweise ablösten. Wenn nun die mündliche Beteiligung der Kinder im Unterricht zunehmend eingefordert wurde, rückte die Art und Weise, wie sie sich ausdrücken und in welcher Varietät sie kommunizieren sollten, konsequenterweise stärker in den Fokus. Dies bildete den Nährboden für eine neue Diskussion zum Umgang mit den Dialekten an den Schulen – nicht nur in der Deutschschweiz, sondern im gesamten deutschen Sprachraum. Besonders lebhaft wurde sie in jenen Regionen Deutschlands geführt, in denen die Dialekte schon Jahrzehnte zuvor bewusst zurückgedrängt worden waren, da man mit Dialekt Sprechen niedriges Sozialprestige verband. Von der Eliminierung der Dialekte in der schulischen Kommunikation hatte man sich mehr Chancengleichheit für die Kinder erhofft (vgl. Ammon 1972). Mit anderen Schwerpunkten wurde die Diskussion in der Deutschschweizer Diglossie-Situation geführt, die sich dadurch auszeichnet, dass in allen Gesellschaftsschichten in den meisten Situationen Dialekt gesprochen wird

und die mündliche Verwendung des Standarddeutschen bestimmten, eher formellen Situationen vorbehalten ist sowie gegenüber Gesprächspartnern, die keinen Dialekt verstehen. Eine soziale Stigmatisierung durch Dialektgebrauch gibt es in der Deutschschweiz, im Gegensatz zu den meisten Regionen Deutschlands, grundsätzlich nicht. Wie fließend Standardsprache gesprochen wird, ist allerdings auch in der Deutschschweiz durchaus von sozialen Faktoren (Bildung, berufliche Tätigkeit) abhängig (Werlen 2004, 15). Vor allem aber wurde und wird die Diskussion zur Rolle der Varietäten in der Schule im Spannungsfeld zwischen verschiedenen kulturellen Wertezuschreibungen geführt. Einerseits garantiert die Standardsprache die Kommunikation in einer modernen Gesellschaft. Andererseits gelten Dialekte für die Deutschschweizer Bevölkerung als identitätsstiftende Merkmale (ausführlicher dazu Berthele 2019, 388 f., Ruoss/Schröter 2020, 7–12). Entsprechend wurde seit dem 19. Jahrhundert immer wieder zu deren Pflege sowie zum strikten Auseinanderhalten der beiden Varietäten aufgefordert (Ruoss 2020, 97). Möglicherweise liegt in der Ebenbürtigkeit der identitätsstiftenden Erhaltung der Dialekte und dem unhinterfragten Status des Standarddeutschen als Bildungssprache der Garant für die Stabilität der Deutschschweizer Diglossie.

1.2 Weiterhin gelebte Diglossie an Deutschschweizer Schulen

Im Vergleich zu den reichhaltig dokumentierten Debatten zum Thema Standard- und Dialektgebrauch an Deutschschweizer Schulen sind empirische Studien zum Gebrauch von Standardsprache und Dialekten an Deutschschweizer Schulen der jüngeren Zeit relativ rar. Zu nennen ist die Studie von Sieber/Sitta 1986, die aufzeigt, dass die Wahl der Varietäten an Deutschschweizer Schulen unter anderem vom Status der Äusserung abhängt (Standarddeutsch wird formell für den Lehrstoff verwendet, Dialekt informell für Organisatorisches), vom Inhalt der Äusserung (sachliche Vermittlung in der Standardsprache, zwischenmenschliche Interaktion im Dialekt), von der Adressierung der Äusserung (in der Standardsprache wird die ganze Klasse adressiert, im Dialekt werden einzelne Schüler:innen adressiert, zudem adressieren sich die Kinder unter sich im Dialekt) (Sieber/Sitta 1986, 67 f.). Kropf (1986, 94 ff.) stellt fest, dass die Wahl der Varietät auch von Persönlichkeitsmerkmalen abhängt (eher initiativ oder eher reaktiv), von der Sprecher:innenrolle (Schulkind vs. Lehrperson, eher obstruktive vs. eher konstruktive Beiträge) sowie von der Form der Gesprächsorganisation (Frontalunterricht, Gruppengespräche).

Überwiegend im Dialekt wurden bis in die 1990er-Jahre die musischen und handwerklichen Fächer sowie Sport unterrichtet. Die beschriebenen Bedingungen der Varietätenwahl können sich auch überlagern, wenn zum Beispiel ein einzelnes Kind adressiert wird und es um die sachliche Vermittlung des Lernstoffs geht. So ist es denn auch nicht überraschend, dass eine unterschiedliche Gewichtung der pragmatischen Bedingungen sowohl seitens der Lehrkräfte als auch seitens der Schülerschaft zu unterschiedlichen Varietätenpräferenzen führt (vgl. Schmidlin 2018, 39) und dass für einige Situationen auch beide Varietäten denkbar sind.

2 Hochdeutschoffensiven an Deutschschweizer Schulen

2.1 Der Ruf nach Förderung der gesprochenen Standardsprache

Die Verwendung von Standardsprache und Dialekt unterstand seit der Mitte der 1850er-Jahre teilweise Regelungen und es gab kantonale Richtlinien und Empfehlungen in Richtung Standardsprache als Unterrichtssprache ab der dritten Klasse (Ruoss 2020, 108). In den 1980er-Jahren wurde dann der Ruf nach Förderung der gesprochenen Standardsprache lauter (vgl. Berthele 2020, 197). Erst seit der Mitte der 1990er-Jahre schreiben die kantonalen Lehrpläne Standarddeutsch (bzw. Hochdeutsch) als Unterrichtssprache auf allen Schulstufen und grundsätzlich in allen Unterrichtsfächern vor. Festzuhalten ist jedoch, dass den Lehrkräften diesbezüglich nach wie vor ein gewisser Gestaltungsspielraum bleibt. Davon, dass der Dialekt an Deutschschweizer Schulen weiterhin zur Anwendung kommt, lässt sich im Rahmen von Schulbesuchen auch heute noch leicht ein Bild machen. In einzelnen Kantonen wird die Standardsprache zumindest teilweise (d. h. an einzelnen Tagen oder in einzelnen Unterrichtssequenzen) auch auf der Kindergartenstufe empfohlen. Begründet wurden die Hochdeutschoffensiven seit den 1980er-Jahren unterschiedlich. In der (vermuteten) allgemeinen Zunahme des Dialektgebrauchs wurde ein Problem für die Schule gesehen, da der Zugang zur Standardsprache gefährdet sei (weiterführend dazu Berthele 2019, 398). Der von vielen Faktoren abhängige Wechsel zwischen Standarddeutsch und Dialekt wurde von einigen Bildungsverantwortlichen als verwirrendes Wechselspiel betrachtet (Bachmann/Good 2003, 5), das den Stan-

dardspracherwerb erschwere. Besonders benachteiligt seien fremdsprachige Kinder (weitere Hinweise dazu Christen/Schmidlin 2019, 211, Schmidlin/Franceschini 2019, 1026). Immer wieder vorgebracht wurde das Argument, dass der (vermutete) Rückgang des Standardsprachgebrauchs den nationalen Zusammenhalt mit den Romands und den Italienischsprachigen aus dem Tessin und Graubünden gefährde (Schmidlin/Franceschini 2019, 1021). Einige Exponent:innen der Bildungsforschung und Bildungspolitik sahen im Dialektgebrauch an Deutschschweizer Schulen schliesslich einen Grund für die enttäuschenden Resultate der PISA-Studie 2000 in Bezug auf das Leseverstehen (EDK 2003) – wobei sich, wie Berthele (2019, 400) zeigt, die Resultate in der Deutschschweiz statistisch von denjenigen in Deutschland und Österreich gar nicht unterschieden. Ein Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem mündlichen Standardsprachgebrauch konnte zudem nicht nachgewiesen werden.

2.2 Was bewirkten die Hochdeutschoffensiven?

Die Massnahmen zur Förderung der gesprochenen Standardsprache – ab der Primarschule möglichst konsequent in allen Fächern, in Kindergärten zumindest teilweise – an Deutschschweizer Schulen führten denn auch, wie es scheint, nicht zur erhofften Verbesserung der Resultate der Deutschschweizer Schüler:innen im internationalen PISA-Vergleich. 2015 schnitten die Schweizer Schüler:innen in einem vergleichenden Orthografietest sogar schlechter ab als die deutschen (vgl. Hartmann et al. 2018), zu einem Zeitpunkt also, als anzunehmen war, dass an den Deutschschweizer Schulen die Sprechkompetenz in der Standardsprache verstärkt gepflegt worden war.²

Welche Folgen die Hochdeutschoffensiven für das praktizierte Nebeneinander von Standardsprache und Dialekten an Deutschschweizer Schulen hatten, ist noch weitgehend unerforscht. Erste punktuelle Hinweise gibt eine Masterarbeit an der Universität Freiburg (Imoberdorf 2015). An einer Walliser Orientierungsschule wurden bei 4 Lehrkräften 13 Lektionen in unterschiedlichen Schulfächern (Technik und Natur, Musik, Wirtschaft/Arbeit/Haushalt) beobachtet. Die Lehrkräfte gehörten

2 Allerdings weisen Hartmann et al. 2018 darauf hin, dass die Unterlegenheit der Deutschschweizer Kinder in der Orthografie darauf zurückzuführen sein könnte, dass das verwendete Diagnoseinstrument, die Hamburger Schreib-Probe, für Deutschschweizer Kinder nicht vollumfänglich angemessen ist.

zum selben (eher jüngeren) Alterssegment und verfügten über eine vergleichbare Ausbildung. Da lediglich Sequenzen, die Fälle von Codeswitching enthielten, transkribiert wurden, sind generalisierende Aussagen zum Verhältnis von konsequent in der einen oder anderen Varietät erfolgten Unterrichtssequenzen nicht möglich. Es lässt sich jedoch zeigen, ob die Fälle von Codeswitching teilnehmer- oder diskursinduziert³ sind und unter welchen kommunikativen Bedingungen sie erfolgen. Um eine Aussage über die Entwicklung des Varietätenverhältnisses im Unterricht zu ermöglichen, wurden die Analysekategorien von Sieber/Sitta (1986, 65) angewendet. Die Befunde von Imoberdorf 2015 zeigen, dass es in der funktionalen Zuordnung der Varietäten im Unterricht seit der Bestandesaufnahme von Sieber/Sitta (1986) nur zu leichten Verschiebungen gekommen ist (Imoberdorf 2015, 137), und dies, um es vorwegzunehmen, vor allem bei den Lehrkräften. Sowohl 1986 als auch 2015 wechselten die Schüler:innen in folgenden Situationen in den Dialekt: Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten, Kommentare bei der gemeinsamen Herstellung von Text (nicht aber das Ausprobieren von Formulierungen am gemeinsamen Text, das in Standardsprache erfolgt), organisatorische und informelle Äusserungen, Sprechen über den Unterricht (z. B. Probleme im unterrichtlichen Miteinander) und Kommunikation bei Experimenten und Demonstrationen. In die Standardsprache hingegen wechselten sowohl die 1986 als auch die 2015 beobachteten Schüler:innen mehrheitlich, wenn sie sich während des Frontalunterrichts und in Bezug auf den Unterrichtsstoff meldeten, beim Lesen und Sprechen über das Gelesene sowie bei Nachfragen zu Arbeitsanweisungen.

Verschiebungen beim schülerseitigen Varietätenegebrauch zeigen sich in zwei Bereichen: Wenn die Resultate von Gruppenarbeiten der Klasse präsentiert werden, tendierten die 1986 beobachteten Schüler:innen zum Standard, während die 2015 beobachteten Jugendlichen zum Dialekt tendierten – hier ganz entgegen der Idee der sogenannten Hochdeutschoffensive. Hingegen zeigt sich eine bemerkenswerte Verschiebung in Richtung Standardsprachegebrauch, dann nämlich, wenn die Schüler:innen mit den Lehrpersonen sprechen. Dies erfolgt mehrheitlich auf Standarddeutsch. Vereinzelt werden die Lehrkräfte auch ausserhalb der Unterrichtsräume, aber innerhalb des Schulhauses, in der Standardsprache adressiert

3 Das heisst, ob das Codeswitching durch die Adressierten ausgelöst wird, wenn sich die Schüler:innen beispielsweise an die Lehrerin oder einen Kollegen wenden, der Deutsch als Zweitsprache spricht, oder ob das Codeswitching so zu erklären ist, dass ein bestimmter Redeteil der Äusserung herausgehoben oder der Wechsel von informellem zum formellen Diskurs markiert werden soll.

(Imoberdorf 2015, 138). Anekdotische Beobachtungen gibt es in jüngster Zeit auch zu Primarschulkindern, die ihre Lehrer:innen auf Schulausflügen in der Standardsprache ansprechen.

Diese adressatenspezifische Varietätenwahl kann als neue Entwicklung eingestuft werden, die zeigt, dass die pragmatische Norm der Varietätenwahl in der Deutschschweizer Diglossie – Deutschschweizer:innen sprechen untereinander immer ihren Dialekt – von den schulischen Vorgaben überlagert werden kann.

Deutliche Verschiebungen in Richtung eines häufigeren Standardsprachgebrauchs zeigen sich zwischen den Daten von 1986 und denjenigen von 2015 aufseiten der Lehrkräfte. Die Hochdeutschoffensiven scheinen sich also vor allem auf das Verhalten der Lehrkräfte auszuwirken. Benutzten die beobachteten Lehrkräfte für die Interaktion mit einzelnen Gruppen und Individuen, für Organisatorisches und Informelles sowie für Experimente, Demonstrationen und Exkursionen nach den Beobachtungen von Sieber/Sitta 1986 noch Dialekt, werden diese Situationen 2015 auf Standarddeutsch bewältigt. Von diesen vier Bereichen, in denen zwischen 1986 und 2015 seitens der Lehrkräfte Verschiebungen in Richtung Standarddeutsch festgestellt werden können, sind zwei inhaltlich und zwei adressatenspezifisch, insofern sie die Adressierung von Gruppen und Paaren (im Gegensatz zur Adressierung der ganzen Schulklasse) betreffen. Konstant bleibt lediglich das gemeinsame Sprechen über das Miteinander im Unterricht, das im Dialekt erfolgt. Die kommunikativen «Dialektreviere», die Steiner (2008, 243) auch auf der Sekundarstufe II beobachtete, scheinen also vor allem bei den Lehrkräften im Rückgang begriffen. Bei den von Imoberdorf 2015 beobachteten Schüler:innen der Sekundarstufe I ist besonders die Zunahme der Adressierung der Lehrpersonen auch ausserhalb des Schulzimmers interessant, da sie den pragmatischen Regeln der Deutschschweizer Diglossie widerspricht, wonach Autochthone in der Deutschschweiz untereinander nicht Standardsprache sprechen. Bis zu einem gewissen Grad trifft dies auch bei zwei der vier Verschiebungen vom Dialekt zur Standardsprache im Sprachgebrauch der Lehrpersonen zu. Sich an kleine Schülergruppen (statt frontal an die ganze Klasse) zu wenden, löst in den neueren Daten seitens der Lehrperson kein Codeswitching von der Standardsprache in den Dialekt mehr aus. Das heisst, dass sich die Schüler:innen gewohnt sind, dass die Lehrpersonen (fast) immer Standardsprache sprechen, woraus eine adressateninduzierte Regel abgeleitet werden kann.

In den soeben vorgestellten Unterrichtsbeobachtungen war erhoben worden, in welchen Situationen lehrer- oder schülerseitiges Codeswitching in die eine oder andere Varietät erfolgt. Es liegen jedoch keine Transkriptionen der ganzen Sequenzen vor. Entsprechend sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu bewerten. Umfassendere

Unterrichtsbeobachtungen und der Einbezug personenbezogener Variablen sind nötig, um breiter abgestützte Aussagen zur Varietätenwahl bei Deutschschweizer Schüler:innen machen zu können. In den nächsten Kapiteln stellen wir eine Studie vor, in der wir die Varietätenwahl von Deutschschweizer Schüler:innen in der Situation einer Gruppenarbeit anhand eines grösseren Samples von vollständig transkribierten Gruppengesprächen untersuchen.

3 Varietätenwahl von Deutschschweizer Schüler:innen in Gruppengesprächen

3.1 Korpus, Fragestellungen und Methode

Sprechen Deutschschweizer Schüler:innen in Gruppenarbeiten mehrheitlich Dialekt oder Standardsprache? Wechseln sie zwischen den Varietäten ab und, wenn ja, unter welchen Bedingungen? Um diese Fragen zu beantworten, analysieren wir Gespräche aus dem Projekt «Kompetenzniveaus mündlichen Argumentierens unter Schulkindern» (KompAS).⁴ Das Korpus umfasst 180 Gespräche, an denen jeweils 4 Kinder beteiligt waren, von jeweils 240 Kindern aus 2., 4. und 6. Primarschulklassen (N = 720). In den Gesprächen, die im Durchschnitt je nach Klassenstufe zwischen 3.5 Minuten (2. Klasse) und 5.5 Minuten (Klassen 4 und 6) dauerten, wurden drei verschiedene, schultypische Aufgaben bearbeitet, die darauf abzielten, die Kinder zum mündlichen Argumentieren zu bringen. So mussten sich die Kinder in einem Fall etwa aus einer Liste von 12 Objekten für 3 Objekte entscheiden, mit denen sie auf einer einsamen Insel überleben könnten. In den anderen Fällen mussten sie aus vier Möglichkeiten, 50 Schweizer Franken zu spenden, drei Möglichkeiten wählen und diese in eine Prioritätenreihenfolge bringen. In der Hälfte dieser Fälle sollten sie sich vorstellen, sie hätten 50 Franken, in der anderen Hälfte wurden diese 50 Franken wirklich gespendet (mehr zum Korpus und den Fragestellungen des Projekts in Luginbühl et al. 2021). Die Gespräche fanden alle im schulischen Kontext statt, wobei die einzelnen Gruppen während einer Schulstunde jeweils in einen separaten Raum

4 Es handelt sich dabei um ein Nachfolgeprojekt (Projekt-Nummer 100015_192377) des Projekts «Argumentative Gesprächskompetenz in der Schule: Kontexte, Anforderungen, Erwerbsverläufe» (Projekt-Nummer 100019_149382), beide vom Schweizerischen Nationalfonds finanziert.

geführt wurden, in welchem die Aufzeichnungen stattfanden. In der Instruktion wurden bezüglich Sprachwahl im Gruppengespräch keine Vorgaben gemacht, die Instruktion selbst wurde aber auf Standarddeutsch gegeben.

Vor dem Hintergrund des in Abschnitt 2 ausgeführten Forschungsstandes versuchen wir anhand unserer Datenanalyse folgende Fragen zu beantworten: Wird in Gruppenarbeiten von Deutschschweizer Primarschulkindern (immer noch) Dialekt gesprochen? Im Falle des Gebrauchs beider Varietäten: Gibt es Unterschiede in Bezug auf das Verhältnis zwischen dialektal und standardsprachlich geführten Gruppengesprächen und in Bezug auf die Codeswitchings (Wechsel zwischen Standarddeutsch und Dialekt in beide Richtungen)

- im Vergleich verschiedener Klassenstufen?
- im Vergleich zwischen Mädchen und Jungen?
- im Vergleich zwischen Schulen mit eher ländlichem und solchen mit eher städtischem Einzugsgebiet?

Gibt es Unterschiede zwischen Kindern mit (Schweizer-)Deutsch als Erstsprache und solchen mit einer anderen Erstsprache?

Eine erste Einschätzung aufgrund eines Höreindrucks (siehe Fussnote 6) ergab für das ganze Korpus, dass auf allen Klassenstufen gut drei Viertel der Gespräche überwiegend (bis zu geschätzten 80 %) im Dialekt geführt wurden. Nur bei zwischen 2 % und 7 % der Gespräche wurde aufgrund des Höreindrucks von überwiegendem Standardsprachegebrauch – wie es eigentlich den schulischen Vorgaben entsprechen würde – ausgegangen. Im übrigen Anteil der Gespräche schienen beide Varietäten zu etwa gleichen Teilen vorzukommen. Diese Befunde erfolgen stets bezogen auf den Höreindruck in Bezug auf die ganzen Gespräche und noch ohne quantitative Erhebung der Varietätenanteile in jeder Äusserung.

	2. Klasse		4. Klasse		6. Klasse		insgesamt	
Dialekt	48	80 %	47	78 %	44	73 %	139	77 %
gemischt	11	18 %	10	16 %	12	20 %	33	18 %
Standardsprache	1	2 %	3	6 %	4	7 %	8	4 %

Tab. 1: Geschätzte Varietätenanteile (gerundet) in den Gruppengesprächen aufgrund eines ersten Höreindrucks

Es gibt im Vergleich der Klassenstufen kleinere Schwankungen, die jedoch statistisch nicht signifikant sind. Die Unterschiede sind deshalb als zufällige Unterschiede zu interpretieren und nicht als klassenstufenbezogene Tendenzen.⁵

Für eine vertiefende Analyse greifen wir im Folgenden auf ein Subkorpus von 48 Gesprächen zurück, die im Hinblick auf den Varietätengebrauch codiert⁶ wurden. Jeder Äusserung der beteiligten Kinder wurde mindestens einer der folgenden Codes⁷ zugeordnet:

Varietät:

- Dialekt
- Schweizer Standarddeutsch
- Deutsches Standarddeutsch⁸
- Unklar (z. B. bei Einwort-Äusserungen wie «ja», «genau»)

Codeswitching innerhalb der Äusserung (turn-intern):

- Codeswitching turn-intern Dialekt → Standard
- Codeswitching turn-intern Standard → Dialekt
- Codeswitching turn-intern Dialekt → Standard → Dialekt
- Codeswitching turn-intern Standard → Dialekt → Standard

Es handelt sich beim Subkorpus um ausgewählte Gespräche der «Robinson-Aufgabe», in der sich die Kinder im gemeinsamen Gespräch für Gegenstände aus einer vorgegebenen Liste entscheiden mussten, mit denen sie auf einer einsamen Insel überleben können sollen. Die Auswahl der Gespräche erfolgte zufällig. Nur auf eine ungefähre Gleichverteilung auf die Klassenstufen 2, 4 und 6 und zwischen den Geschlechtern wurde geachtet. Insgesamt wurden 15 Gespräche der 2. Klasse, 17

5 Pearsons Chi-Quadrat-Test (goodness of fit), Verteilungen nach Klassenstufe; Dialekt Chi-Quadrat = 0.187, df = 2, p = 0.911; gemischt Chi-Quadrat = 0.182, df = 2, p = 0.913; Standard: zu kleines Sample.

6 Wir danken unseren Hilfskräften Anna Püntener, Universität Basel, sowie Lorena Bortolomeazzi und Julia Zimmermann, Universität Freiburg, für die Unterstützung beim Durchhören und Codieren der Äusserungen.

7 Zusätzlich zu den hier gelisteten Codes wurden auch Codewechsel zwischen einzelnen Äusserungen derselben Person codiert, wir gehen aber aus Platzgründen nicht darauf ein.

8 Den Unterschied zwischen Schweizer Standarddeutsch und deutschem Standarddeutsch berücksichtigen wir in der vorliegenden Untersuchung nicht: Schweizer Standarddeutsch und deutsches Standarddeutsch werden in den hier vorliegenden Datenauswertungen in einer Kategorie zusammengefasst.

der 4. und 16 der 6. Klasse im Hinblick auf Dialekt- und Standardsprachgebrauch codiert. Wir können somit Äusserungen von 191 Kindern auswerten.⁹ Im Subkorpus waren die Kinder der 2. Klasse zum Zeitpunkt der Erhebung durchschnittlich 8.4 Jahre alt, diejenigen der 4. Klasse durchschnittlich 10.4 Jahre und diejenigen der 6. Klasse 12.4 Jahre. Es waren 99 Mädchen und 92 Jungen beteiligt, die sich in den Gesprächen äusserten.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Übersicht nach Klassenstufen und Einzelgesprächen

Sortieren wir die codierten Äusserungen des Subkorpus von 48 Gesprächen nach den Kategorien «Dialekt» – «Standard» – «Äusserung mit internem Codeswitching», so ergibt sich eine klare Dominanz von Dialektäusserungen, wie Abbildung 1 und Tabelle 2 zeigen:

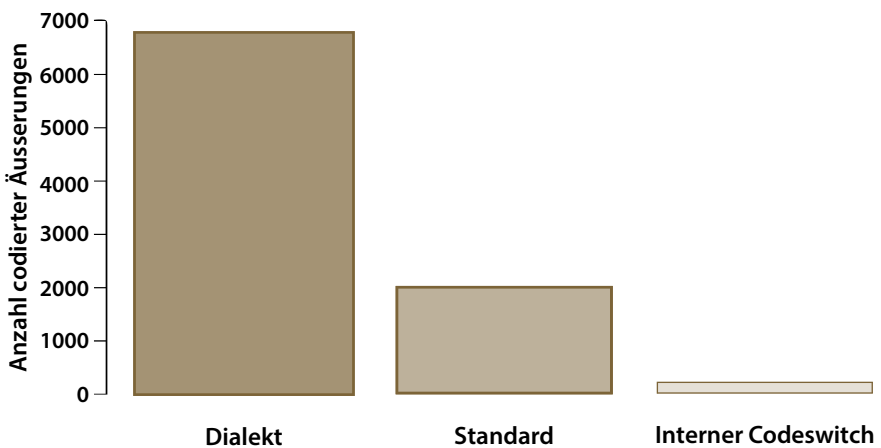


Abb. 1: Anzahl der codierten Äusserungen im Subkorpus im Dialekt, auf Standarddeutsch und mit internem Codeswitching

9 An jedem Gespräch waren 4 Kinder beteiligt, eines hat jedoch nie etwas gesagt.

Die Analysen beruhen auf der Zählung der einzelnen Äusserungen, nicht deren Länge in Sekunden.¹⁰ Es werden knapp drei Viertel aller codierten Äusserungen der Kinder im Dialekt geäussert (6772 Äusserungen, knapp 75 %), gut 22 % auf Standarddeutsch (2023 Äusserungen) und gut 2.5 % weisen ein äusserungsinternes Codeswitching auf (247 Äusserungen).

	2. Klasse		4. Klasse		6. Klasse	
Dialekt	1441	75 %	2494	71 %	2837	78 %
Standarddeutsch	428	22 %	859	25 %	736	20 %
Codeswitching	41	2 %	148	4 %	58	2 %

Tab. 2: Anzahl der codierten Äusserungen im Subkorpus je Klassenstufe im Dialekt, auf Standarddeutsch und mit internem Codeswitching sowie gerundeter prozentualer Anteil an Äusserungen im Dialekt, auf Standarddeutsch und mit internem Codeswitching an allen Äusserungen

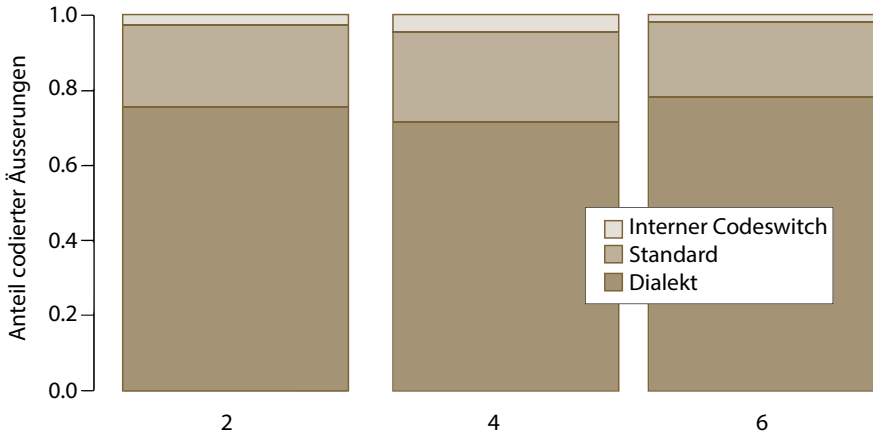
Der vergleichende Blick auf die Klassenstufen in Tabelle 2 zeigt, dass es zwischen der zweiten und sechsten Klasse nur kleine Unterschiede im Verhältnis zwischen Äusserungen im Dialekt, auf Standarddeutsch oder mit Codeswitching gibt. Die Effektstärke der Klassenstufe ist bei Dialekt und Standard vernachlässigbar klein, beim Codeswitching moderat: In der 4. Klasse gibt es mehr Codeswitching als in der 2. und 6. Klasse.¹¹ Für eine Interpretation des Befundes zum äusserungsinternen Codeswitching müssten mögliche Auslöser des Codeswitchings untersucht werden, was wir hier nicht leisten können.

Lesen wir die Daten pseudolongitudinal, so verweisen sie darauf, dass die Kinder ihre Wahl zwischen Dialekt und Standardsprache mit zunehmendem Alter bzw. mit längerer Schulsozialisation im Kontext von Gruppenarbeiten nicht verändern. Der überwiegend auf Standarddeutsch gehaltene Unterricht führt also nicht dazu, dass die Kinder in Gruppenarbeiten mehr Standard sprechen würden – es sei denn, der Standardanteil von gut 22 % hat sich schon vor der 2. Klasse abgezeichnet und ist ein Resultat der vorangehenden schulischen Sozialisierung. In Abbildung 2 wird dieser Befund in einem Säulendiagramm visualisiert:

10 Eine vergleichende Analyse unter Einbezug der Länge der Äusserungen muss an anderer Stelle erfolgen.

11 Dialekt: X-squared = 11.415, df = 2, p-value = 0.003321, V = 0.02903; Standard: X-squared = 14.499, df = 2, p-value = 0.0007104, V = 0.05986; Codeswitching: X-squared = 48.167, df = 2, p-value = 3.473e-11, V = 0.3123.

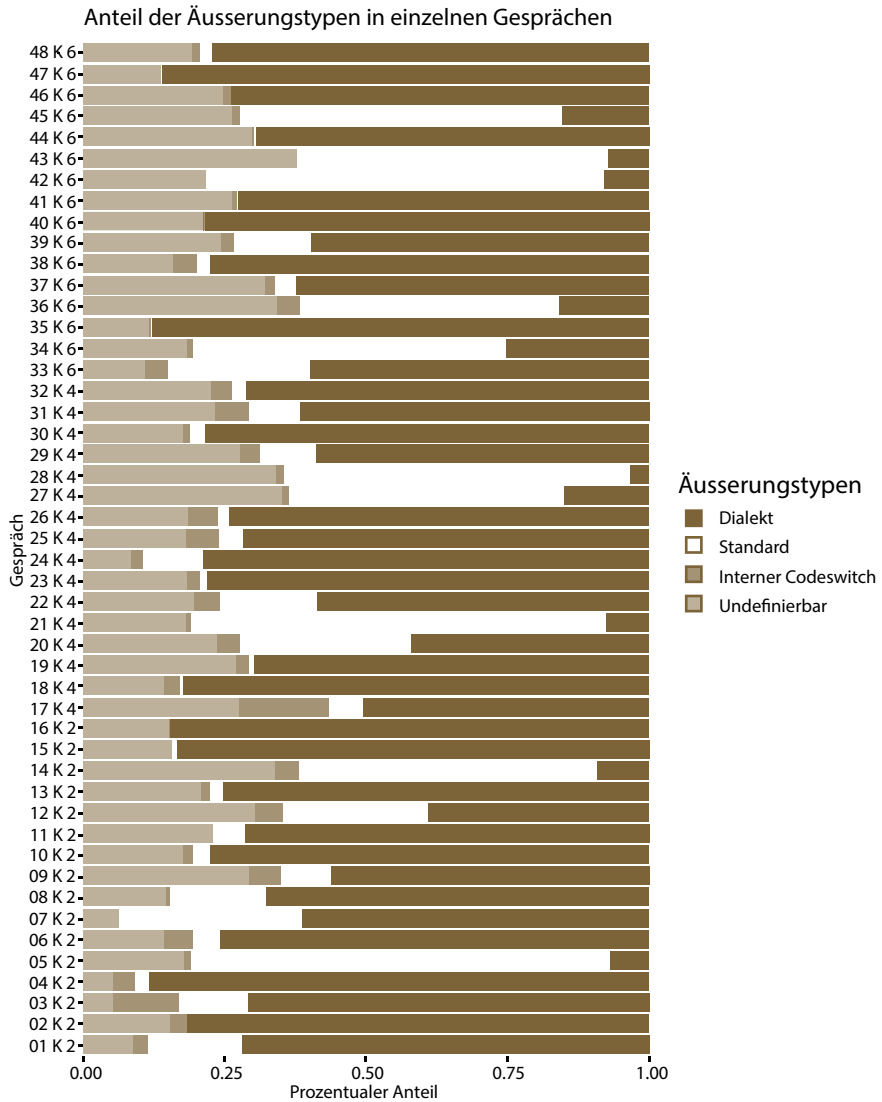
Abb. 2: Anzahl der codierten Äusserungen im Subkorpus im Dialekt, auf Standarddeutsch und mit internem Codeswitching unter Berücksichtigung der verschiedenen Klassenstufen. Die Kategorie undefinierbar ist hier nicht dargestellt – siehe dazu Abb. 3



Wie zu erwarten, gibt es jedoch grosse Unterschiede, wenn als untersuchte Items nicht die Äusserungen der Kinder pro Klassenstufe zusammengezählt, sondern die einzelnen Gruppengespräche herangezogen werden. Dort zeichnet sich eine Fülle von Kombinationsmustern des Varietätengebrauchs und Codeswitchings ab. Im folgenden Säulendiagramm (Abbildung 3) wird die Varietätenverteilung und das Codeswitching in den einzelnen Gesprächen gezeigt, wenn alle Äusserungen der jeweils 4 beteiligten Kinder zusammengerechnet werden. Die Abbildung zeigt also für jedes Gruppengespräch in einer horizontalen Säule den Anteil an Dialektäusserungen (dunkel), an Standardäusserungen (weiss), an Äusserungen mit internem Codeswitching (mitteldunkel) sowie an Äusserungen, die nicht eindeutig dem Dialekt oder der Standardsprache zuzuordnen sind (hell).¹² Bei Letzteren handelt es sich in der Regel um Zustimmung- oder Ablehnungspartikeln, bei denen eine eindeutige Zuordnung zu Dialekt oder Standardsprache nicht möglich ist.

¹² Wir danken Daniel Müller-Feldmeth, Universität Basel, für die Berechnungen aufgrund der neuen Codierungen im Subkorpus. Oliver Spiess, Universität Basel, danken wir für die Nachbearbeitung der Abbildungen.

Abb. 3: Varietätenverteilung in den einzelnen Gruppengesprächen des Subkorpus. Dunkel: Äusserungen im Dialekt, weiss: Äusserungen in der Standardsprache, mitteldunkel: Äusserungen mit Codeswitching, hell: Äusserungen, die nicht eindeutig einer Varietät zugeordnet werden (in den meisten Fällen Partikeln). 01–48: Identifikationsnummern der Gespräche, Angabe der Klassenstufe K2–K6



Trotz der Heterogenität der Gruppengespräche überwiegen insgesamt die dialektalen Äusserungen in den 48 Gesprächen des Subkorpus. Festzuhalten ist jedoch eine Reihe von Differenzierungen. Es gibt nur drei Gespräche (16, 40 und 47), die ausschliesslich dialektal geführt wurden – abgesehen von Partikeln, die sprachsystembedingt nicht eindeutig der Standardsprache oder dem Dialekt zugewiesen werden können. Gespräche, die ausschliesslich in der Standardsprache geführt wurden, gibt es keine. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass es immerhin 9 Gespräche gibt, die deutlich mehr als 50 % der Äusserungen auf Standarddeutsch enthalten. 2 weitere Gespräche bewegen sich nahe an der 50-Prozent-Marke in Bezug auf den standarddeutschen Anteil. Zwar fehlen Vergleichsdaten, jedoch halten wir es für wahrscheinlich, dass diese doch nicht zu vernachlässigenden Standarddeutschanteile in Gruppengesprächen in früheren Generationen von Deutschschweizer Schüler:innen geringer waren.

Insgesamt können wir mit Blick auf diese Daten festhalten, dass die pragmatische Norm unter Schweizer Schulkindern zwar immer noch gilt: Unter Kindern, die Schweizer Dialekt sprechen bzw. verstehen, wird in Gruppenarbeiten ohne anwesende Lehrperson mehrheitlich Dialekt gesprochen. Die Standardanteile sind jedoch nicht vernachlässigbar. Inwiefern die Heterogenität der Varietätenverteilung in manchen Gruppengesprächen mit personenbezogenen Variablen erklärt werden kann, wird in den nächsten Abschnitten diskutiert.

3.2.2 Deutsch als L2

Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt, fallen einzelne Gruppengespräche durch einen hohen Standardsprachanteil auf. Ist dieser durch den Anteil an Kindern zu erklären, die Deutsch nicht als L1 sprechen, wodurch möglicherweise auch die Deutschschweizer Kinder adressatenspezifisch in die Standardsprache wechseln? 53 der 190 Kinder, die im Subkorpus an den Gesprächen beteiligt sind, haben in der Vorbefragung angegeben, dass sie Deutsch nicht als Erstsprache sprechen – was natürlich nicht bedeuten muss, dass sie selbst nie Dialekt sprechen. Diese Zahl entspricht einem Anteil von 28 % der Kinder im Subkorpus. An ländlichen Standorten ist im vorliegenden Sample in den Gesprächsgruppen der Anteil von Kindern, die Deutsch nicht als L1 sprechen, mit 23 % nur wenig tiefer als an städtischen Schulen mit 29 %. Der Unterschied ist nicht signifikant¹³ (siehe Abschnitt 3.2.3).

13 Pearsons Chi-Quadrat-Test mit Yates' Kontinuitätskorrektur, Chi-Quadrat = 0.36456, df = 1, p = 0.546.

Die folgenden Ausführungen widmen wir der Frage, inwiefern sich Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben (L2-Kinder), im Vergleich zu den Kindern, die Deutsch als Erstsprache erworben haben (L1-Kinder), anders oder gleich verhalten, wenn es zur Varietätenwahl in den Gruppengesprächen kommt, und ob sich die Anwesenheit von L2-Kindern auswirkt auf die Varietätenwahl der L1-Kinder.

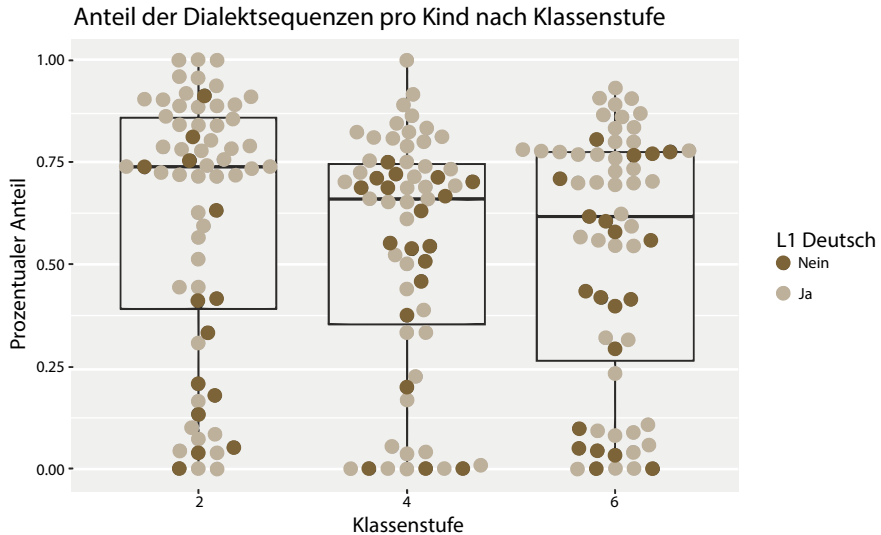


Abb. 4: Anteil an Äußerungen im Dialekt bezogen auf die einzelnen Kinder in den drei Klassenstufen. Die Verteilung nach links und rechts innerhalb der Beeswarm-Plots ermöglicht die Darstellung aller Datenpunkte ohne Überschneidungen

Jedes Punktsymbol in Abbildung 4 steht für ein Kind. Die y-Achse zeigt den Anteil an Äußerungen der jeweiligen Kinder, die im Dialekt erfolgen. Im Gegensatz zu den in Abbildung 2 dargestellten Befunden, die sich auf alle Äußerungen pro Klassenstufe beziehen, zeigen wir in Abbildung 4 den prozentualen Anteil dialektaler Äußerungen pro Kind. Helle Datensymbole beziehen sich auf Kinder, die Deutsch als L1 haben (Schweizerdeutsch oder eine andere deutsche Varietät), dunkle auf Kinder, die Deutsch als L2 haben. Lesebeispiel: Unter den Kindern im Subkorpus, die in der zweiten Klasse sind, gibt es drei, die 100 % ihrer Äußerungen im Dialekt formulieren, und diese haben Deutsch als L1 erworben. Die dicken vertikalen Striche in den Boxen zeigen den Median (50 % der Kinder produzieren mehr, 50 % der Kinder weniger dialektale Äußerungen), die einzelnen Boxen decken die mittleren 50 % ab.

Es zeigt sich, dass der Anteil der Dialektäusserungen an allen Äusserungen der Kinder zwischen den Klassenstufen 2 und 6 pseudolongitudinal gelesen leicht abnimmt, die Unterschiede zwischen den Klassenstufen sind jedoch nicht signifikant. Für Kommentare zu klassenstufenbedingten Unterschieden in Bezug auf die Äusserungen insgesamt (und nicht auf die individuellen Kinder) siehe Abschnitt 3.2.1. Was nun die hier interessierenden Unterschiede zwischen den L1- (helle Datenpunkte) und L2-Kindern (dunkle Datenpunkte) anbelangt, haben L1-Kinder signifikant höhere Dialektanteile in ihren Äusserungen als L2-Kinder, wenn auch nur mit schwachem Effekt.¹⁴

Entsprechend gibt es im obersten Segment nur ein einziges L2-Kind, dessen Äusserungen zu mindestens rund 87 % im Dialekt sind, gegenüber 21 L1-Kindern, deren Äusserungen zu mindestens rund 87 % im Dialekt sind. L2-Kinder, die in ihren Äusserungen mehr als 75 % Dialektanteil haben, sind nur vereinzelt anzutreffen. Methodenkritisch anzumerken ist, dass wir nicht bei jedem einzelnen Kind, das Deutsch als seine L2 angibt, geprüft haben, wie sich dies auf seine (ausserschulische) sprachliche Alltagspraxis und auf seine Sprachkompetenz in Dialekt und Standardsprache auswirkt.¹⁵ Mit anderen Worten: Es kann in der Gruppe der L2-Kinder solche geben, die sowohl im Dialekt als auch in der Standardsprache einen aus L1-Sicht unauffälligen Sprachgebrauch zeigen, neben solchen, aus deren Sprachproduktion ein späterer Erwerb des Standarddeutschen mehr oder weniger stark herauszuhören ist. Wir können an dieser Stelle nicht weiter darauf eingehen. Dass L2-Kinder in den Gruppengesprächen insgesamt weniger hohe Dialektanteile bzw. höhere standardsprachliche Anteile in ihren Äusserungen aufweisen, könnte aber dennoch darauf hinweisen, dass bei der sprachlichen Integration von Deutsch als L2 sprechenden Kindern in der Schule ein rascher Erwerb des Dialekts heute ein weniger hohes Gewicht hat als in vielen Studien angenommen (vgl. Montefiori 2017, 21). Soweit zur Varietätenwahl der einzelnen Individuen.

Als Nächstes widmen wir uns der Frage, ob in den Gesprächsgruppen die Präsenz von Kindern, die Deutsch als L2 erworben haben, die Varietätenwahl auch der anderen Gesprächsgruppenmitglieder beeinflusst. Um diese Frage zu beantworten, beziehen wir uns in Abbildung 5 nicht auf die Individuen, sondern auf die Gruppengespräche als Datenpunkte. Wir unterscheiden zwischen Gesprächen unter Kin-

14 Kinder mit Deutsch als L1 haben gem. Mann-Whitney-U-Test mit Kontinuitätskorrektur signifikant ($p = 7.576e-05$) höhere Dialektanteile ($Mdn = 0.72$) als Kinder mit Deutsch als L2 ($Mdn = 0.51$) mit schwachem Effekt ($r = 0.285603$), $U = 2285$.

15 Dies liegt daran, dass die hier untersuchten Daten vor dem Hintergrund einer anderen Fragestellung erhoben wurden.

dem mit Deutsch als L1 und solchen, an denen mindestens ein Kind mit Deutsch als L2 beteiligt ist.

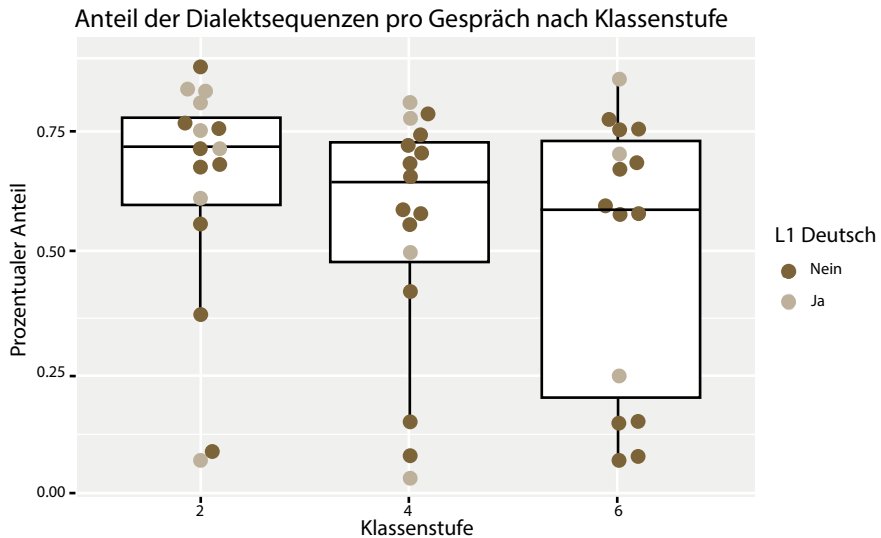


Abb. 5: Anteil an Äußerungen im Dialekt bezogen auf die Gruppengespräche unter Kindern mit Deutsch als L1 (helle Datensymbole) und solchen, an denen mindestens ein Kind mit Deutsch als L2 (dunkle Datensymbole) teilnimmt

Jeder Datenpunkt ist ein Gespräch. Die y-Achse zeigt den Anteil der Dialektäußerungen an allen Äußerungen im jeweiligen Gespräch an. Die dunkle Farbe zeigt an, dass in der betreffenden Gruppe mindestens 1 Kind im Fragebogen angegeben hat, dass es Deutsch nicht als L1 spricht. Die helle Farbe zeigt an, dass alle Kinder in der Gruppe Deutsch als L1 sprechen. Dies ist offensichtlich nur in einer Minderheit der Gruppenkonstellationen der Fall. Es zeigt sich, dass die dunklen und hellen Datenpunkte in allen Datensegmenten (in 25%-Schritten) vorgefunden werden können. Es gibt in Bezug auf die Varietätenwahl keine signifikanten Unterschiede zwischen Gruppen, an denen ein Kind mit Deutsch als L2 teilnimmt, und Gruppen, die ausschliesslich aus Kindern mit Deutsch als L1 bestehen. Eine Voraussage für

die Varietätenwahl scheint allein aufgrund der Tatsache, dass an den Gesprächen L2-Kinder beteiligt sind, also nicht möglich.¹⁶

Anders sieht es aus, wenn berücksichtigt wird, wie hoch bei den beteiligten L2-Kindern der Anteil an Äusserungen in der Standardsprache ausfällt. L1-Kinder benutzen mehr Standardsprache als Dialekt, wenn sie in einer Gruppe mit mindestens einem L2-Kind sind, welches mehr Standardsprache als Dialekt benutzt – im Vergleich zu L1-Kindern, die in anderen Gruppen sind. Das Ergebnis ist signifikant, die Effektstärke ist moderat.¹⁷ Das bedeutet also: Wenn Kinder mit Deutsch als L2 und hohem Standardanteil in ihren Äusserungen in der Gruppe sind, sprechen die Kinder mit Deutsch als L1 tendenziell auch mehr Standard. Um über die individuelle Akkommodation von L1-Kindern an Standardsprache sprechende L2-Kinder weitere Aussagen machen zu können, wäre zu prüfen, wie die Sprachkompetenz bzw. die rezeptive Dialektkompetenz der L2-Kinder von der Gruppe wahrgenommen wird. Nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Varietätenwahl bei der individuellen Adressierung auch auf eine Regel zurückzuführen ist, die nichts mit der Sprachkompetenz zu tun hat: Mit L2-Kind XY spricht die Gruppe Standardsprache, mit L2-Kind YZ Dialekt. Aufgrund der uns vorliegenden Daten können wir den Aspekt der individuellen Akkommodation hier jedoch nicht weiter vertiefen.

Inwiefern wird die Varietätenwahl selbst in den Gesprächen zum Thema, insbesondere, wenn L2-Kinder daran beteiligt sind? Als Beispiel dient eine Sequenz aus Gespräch Nr. Sm_K6b_BaO_G3a, in dem eine Schülerin, die Deutsch nicht als L1 spricht, gefragt wird, ob ein Gespräch im Dialekt für sie problematisch wäre. Es handelt sich bei dieser Frage um die erste Äusserung des Gesprächs, nachdem die instruierende Person den Raum verlassen hat: «mÜmmer HOCHdÜtsch rede» («müssen wir Hochdeutsch reden»). Überlappend dazu meint ein anderes Kind: «SCHRIFTdÜtsch (.) eh nei ke bOck. ähm» («Schriftdeutsch nein, kein Bock»), worauf das erste Kind nachfragt: «ist das für dlch blÖd haNIta.» Hanita (Pseudonym) verneint, das erste Kind fragt noch einmal nach («WIRKlich.»), worauf Hanita den Kopf schüttelt. Das Gespräch wird dann von den drei Kindern, die normalerweise Dialekt sprechen, auch im Dialekt geführt. Die in Abbildung 5 dargestellten Befunde werden durch dieses Interaktionsbeispiel insofern gestützt, als es auch für Kinder mit

16 Nicht signifikant: Mann-Whitney-U-Test mit Kontinuitätskorrektur: $p = 0.1365$, L1 Deutsch (Mdn = 0.7331), L1 nicht Deutsch (Mdn = 0.6561), $U = 166.5$.

17 Mann-Whitney-U-Test mit Kontinuitätskorrektur: $p = 6.445e-05$, kein Kind mit L1 \neq Deutsch & mehr Standard in Gruppe (Mdn = 0), Kind mit L1 \neq Deutsch & mehr Standard in Gruppe (Mdn = 0.35), $U = 716.5$, $r = 0.342$.

Deutsch als L2 normal ist, wenn die Gruppengespräche im Dialekt geführt werden, und sie ganz offensichtlich keine Probleme haben, den Dialekt zu verstehen.

3.2.3 Schulstandort

Bei den Schulstandorten, an denen die Gruppengespräche aufgezeichnet wurden, wurde unterschieden zwischen städtischen und ländlichen Schulen. Gemeinden mit über 10.000 Einwohner:innen werden als städtisch kategorisiert, die anderen als ländlich. Die grösste ländliche Gemeinde im Korpus hat 8 000 Einwohner:innen, die kleinste urbane Gemeinde 10 200. Die 48 Gespräche des Subkorpus, die wir vertieft analysiert haben, wurden an 12 ländlichen und 63 städtischen Schulstandorten erhoben. Im Anschluss an den vorangegangenen Abschnitt 3.2.2 ist zunächst zu erwähnen, dass es in der vorliegenden Stichprobe keinen statistisch signifikanten Zusammenhang gibt zwischen dem Anteil an Kindern mit Deutsch als L2 und dem Standort der Schule.¹⁸ Das heisst konkret: An den städtischen Schulstandorten, die am Projekt beteiligt waren, gibt es zwar etwas mehr Kinder mit Deutsch als L2 als an ländlichen Schulen, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

Ebenso wenig ist ein Zusammenhang zwischen Schulstandort und Kindern, die konsequent (d. h. in über 50 % der Äusserungen) Standarddeutsch sprechen, festzustellen.¹⁹ Es bleibt die Frage, ob das städtische Umfeld als solches zu vermehrtem Standardgebrauch in der Schule führt.

Während in deutschsprachigen Regionen, die ein Standard-Dialekt-Kontinuum aufweisen, in Städten eher Standardsprache gesprochen wird als in ländlichen Gebieten (vgl. schon Mattheier 1982, aktueller König et al. 2019, 254, in Bezug auf die Stadt München vgl. Lameli 2013, 310–312) – wobei insbesondere die Jugendlichen vom Dialekt zu regional geprägtem Gebrauchsstandard übergehen (vgl. dazu schon Scholten 1988) –, ist im diglossischen Arrangement der Deutschschweiz dieser Unterschied gerade nicht zu erwarten. So hat sich in der Deutschschweiz das Verhältnis von Dialekt und Standardsprache, entgegen den Prognosen etwa von Tappolet (1901, 34), der um die vorletzte Jahrhundertwende für Zürich die Verdrängung des Dialekts durch die Schriftsprache voraussagte, auch in Städten nicht in Richtung Dialektabbau und Standardübernahme entwickelt. Entsprechend erwarten wir, dass

18 Pearsons Chi-Quadrat-Test mit Yates' Kontinuitätskorrektur, Chi-Quadrat = 0.3646, df = 1, p = 0.546.

19 Pearsons Chi-Quadrat-Test mit Yates' Kontinuitätskorrektur, Chi-Quadrat = 1.6795, df = 1, p = 0.195.

in den vorliegenden Daten keine grossen Stadt-Land-Differenzen zu beobachten sind, was die Sprachwahl der Schüler:innen betrifft, wenn sie unter sich sind.

Nimmt man die einzelnen Gespräche als Untersuchungsgrössen, so zeigt sich bereits, dass es zwischen den Gesprächen, die in ländlichen Schulen aufgenommen wurden, und solchen, die in städtischen Schulen aufgenommen wurden, keine signifikanten Unterschiede gibt.²⁰ Auch wenn man die Äusserungen der einzelnen Kinder als Untersuchungsgrössen heranzieht (siehe Abb. 6), zeigt sich dieser Befund:

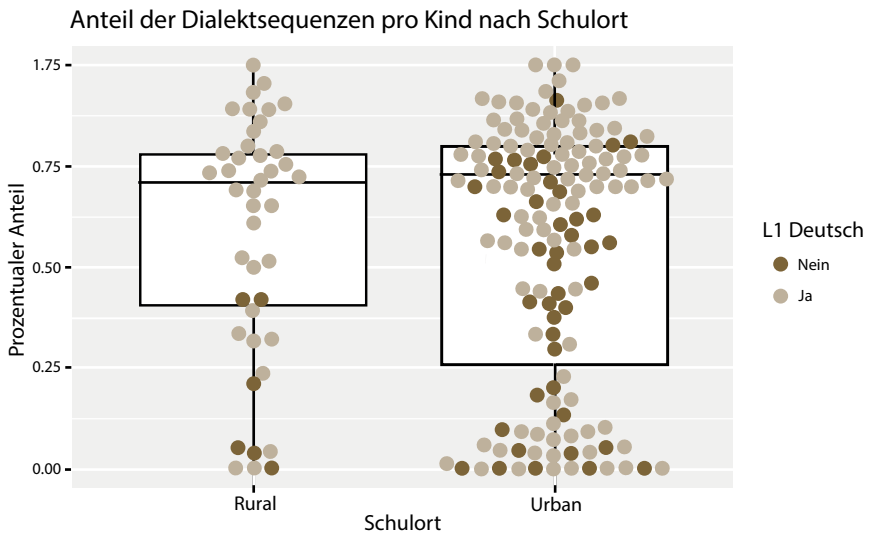


Abb. 6: Anteil an Äusserungen im Dialekt der einzelnen Kinder je nach Schulstandort (ländlich vs. städtisch). Kinder mit Deutsch als L1 sind mit hellen Punkten symbolisiert, Kinder mit Deutsch als L2 mit dunklen Punkten

Abbildung 6 zeigt, dass Äusserungen mit niedrigem, mittlerem und hohem Dialektanteil an den ländlichen Schulstandorten ähnlich verteilt sind wie an den städtischen. Helle Punkte stehen für Kinder, die Deutsch als L1 haben, und dunkle für Kinder, die Deutsch als L2 haben. Der Median liegt beinahe auf derselben Höhe. Der Unterschied ist nicht signifikant.²¹

20 Mann-Whitney-U-Test mit Kontinuitätskorrektur, urban (Mdn = 0.68) vs. rural (Mdn = 0.68), $U = 225.5$, $p = 0.8303$.

21 Pearsons Chi-Quadrat-Test mit Yates' Kontinuitätskorrektur, Chi-Quadrat = 0.3808, $df = 1$, $p = 0.5372$.

Unsere Vermutung, dass es in der Deutschschweiz keinen Unterschied zwischen ländlichen und städtischen Standorten gibt, was den Dialektgebrauch in der Schule anbelangt, wird durch die Datenanalyse bestätigt. Dieser Befund ist einerseits fortbestehendes Unterscheidungsmerkmal im Vergleich zu anderen Regionen des deutschen Sprachgebiets, wo es ein Land-Stadt-Gefälle in Bezug auf den Dialektgebrauch im Alltag gibt (König et al. 2019, 254). Dies kann als Zeichen der Vitalität der Deutschschweizer Diglossiesituation gedeutet werden. Andererseits kann der Befund auch das Ergebnis der gegenwärtigen Siedlungsstruktur sein; Schweizer Städte sind im Vergleich zu deutschen oder österreichischen Städten per se weniger urban bzw. auch kleine Orte aufgrund der geografischen Nähe zu Städten per se weniger ländlich. Möglich ist auch, dass sich im Zeitalter der digitalen Kommunikation die Schul- oder Lebensstandorte ganz grundsätzlich nicht mehr auf die kommunikative Alltagspraxis auswirken; man ist sozial mobil und kommuniziert häufig im digitalen Raum.

3.2.4 Geschlecht

Wie in zahlreichen Studien nachgewiesen wurde (Trudgill 1972, Mattheier 1980, Kotthoff/Nübling 2018), tendieren Frauen und Mädchen eher zur Akkommodation in Richtung Standardsprache, wenn sowohl Substandard bzw. Dialekt als auch Standardsprache als Varietäten zur Wahl stehen. Inwiefern zeigt sich dieser Effekt in unseren Daten? Ist der Anteil der standarddeutschen Äusserungen von Mädchen höher als derjenige der Jungen?

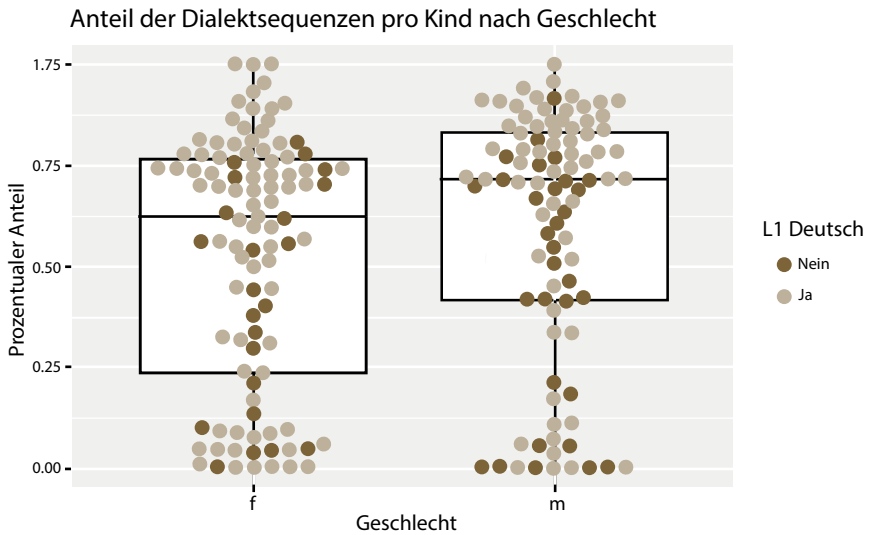


Abb. 7: Dialektanteil in den Äußerungen der einzelnen Kinder nach Geschlecht. Kinder mit Deutsch als L1 sind mit hellen Punkten symbolisiert, Kinder mit Deutsch als L2 mit dunklen Punkten

In den vorliegenden Daten ergeben sich bezüglich der Varietätenwahl in den Äußerungen der Kinder keine signifikanten Unterschiede nach Geschlecht.²² Da der Varietätengebrauch jedoch nicht nur einer individuellen Wahl zugrunde liegt, sondern auch eine Frage der Akkommodation an andere Gesprächsteilnehmende ist, stellen wir im Folgenden die Gesprächskonstellationen je nach Geschlecht der Teilnehmenden dar. Als «ausgeglichen» gelten Gruppen mit zwei Mädchen und zwei Jungen, als «überwiegend männlich» Gruppen mit einem Mädchen und drei Jungen, als «überwiegend weiblich» Gruppen mit einem Jungen und drei Mädchen. «Ausschliesslich Mädchen» sind Gruppen mit vier Mädchen, «ausschliesslich Jungen» Gruppen mit vier Jungen.

Das folgende Diagramm (Abb. 8) zeigt dunkel gefärbt den prozentualen Anteil an Dialektäußerungen und mitteldunkel gefärbt den prozentualen Anteil an standardsprachlichen Äußerungen in Gruppengesprächen des Subkorpus mit unter-

22 Nach Mann-Whitney-U-Test mit Kontinuitätskorrektur kein signifikanter Unterschied nach Geschlecht ($p = 0.07$) mit weiblich ($Mdn = 0.63$) und männlich ($Mdn = 0.71$) assoziiert, $U = 3862$.

schiedlicher Zusammensetzung von Mädchen und Jungen.²³ Hell gefärbt sind die Anteile der Äusserungen, die Codeswitching enthalten.

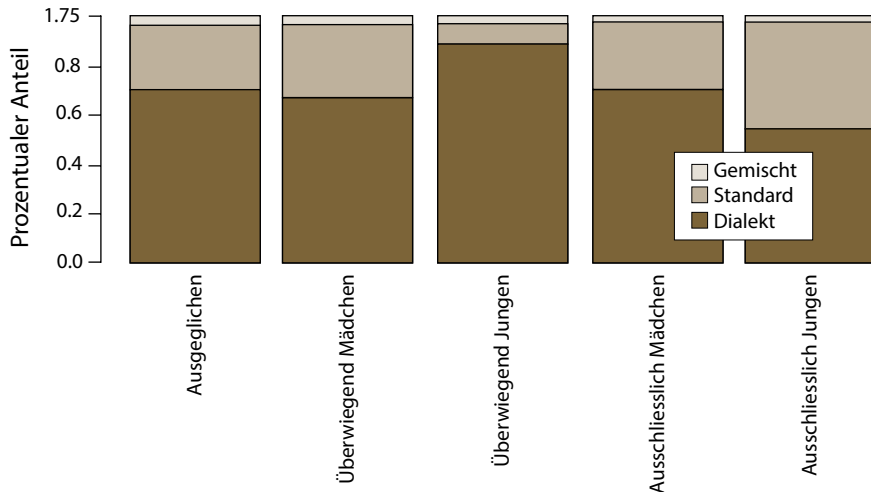


Abb. 8: Dialektanteil in den Äusserungen der einzelnen Kinder nach Geschlecht

Es zeigt sich folgender Befund: In vier von fünf Konstellationen weichen die Varietätenanteile je nach Zusammensetzung der Gruppen nach Geschlecht nur gering voneinander ab. Eine Ausnahme bilden Gruppen, die sich aus einem Mädchen und drei Jungen zusammensetzen. Dort ist der Dialektanteil der Gespräche mit rund 85 % deutlich höher als in den anderen Konstellationen, was vorsichtig mit einem Geschlechtseffekt auf die Varietätenwahl in jugenddominierten Gesprächsgruppen gedeutet werden könnte: Die männliche Dominanz in einer nach Geschlecht gemischten Gruppe könnte die Dialektpräferenz der männlichen Gesprächsteilnehmer verstärken. In ausschliesslich männlichen Gruppen könnte dieser Effekt entfallen. Einschränkend ist jedoch zu erwähnen, dass im Vergleich dazu bei den reinen Jungengesprächsgruppen das N lediglich 3 beträgt und bei den reinen Mädchengruppen 6. Um die vielfältigen Effekte der Geschlechterzusammensetzung in Gruppengesprächen auf die Varietätenwahl vertieft zu untersuchen, wären grössere Samples nötig. Die vorliegende Analyse zeigt einen möglichen methodischen Weg auf.

²³ Die Gespräche sind wie folgt auf die Kategorien verteilt: 17 nach Geschlecht ausgeglichen, 10 überwiegend Mädchen, 12 überwiegend Jungen, 6 ausschliesslich Mädchen, 3 ausschliesslich Jungen.

3.2.5 Satzinternes Codeswitching

In den 48 Gesprächen des Subkorpus wurden auch Fälle von Codeswitching codiert. 247 Äusserungen im Subkorpus weisen ein äusserungsinternes Codeswitching auf. Dies entspricht einem Anteil von gut 2.5 % aller Äusserungen.

Unter dem Begriff Codeswitching versteht man den Wechsel von einer Sprache in eine andere oder von einer Varietät in eine andere innerhalb einer Äusserung (bzw. eines Turns) oder zwischen Äusserungen (Myers-Scotton 2009, Gardner-Chloros 2009, Matras 2009). Codiert wurde Codeswitching vom Dialekt in die Standardsprache (53 % aller Äusserungen mit Codeswitching), von der Standardsprache in den Dialekt (19.6 %) sowie doppeltes Codeswitching von der Standardsprache in den Dialekt und wieder zurück in die Standardsprache (4.5 %) oder vom Dialekt in die Standardsprache und wieder zurück in den Dialekt (22.4 %). Da die Gespräche mehrheitlich im Dialekt geführt wurden, ist Codeswitching vom Typ Dialekt-Standard der häufigste Typ. Beim doppelten Codeswitching ist der Wechsel Dialekt–Standard–Dialekt häufiger als der Wechsel Standard–Dialekt–Standard, was ebenfalls damit zu erklären ist, dass mehrheitlich Dialekt verwendet wird. In der Literatur zum Codeswitching wird zwischen situativem oder konversationellem Codeswitching unterschieden (z. B. Auer/Eastman 2010, 95 ff.). Situatives Codeswitching wird beispielsweise durch die Adressierung an eine bestimmte Gesprächspartnerin bzw. einen bestimmten Gesprächspartner oder einen Themenwechsel ausgelöst, wohingegen konversationelles Codeswitching von einem Wechsel der Diskursebene ausgelöst werden kann, so zum Beispiel, wenn jemand von einer darstellenden zu einer expressiven Funktion wechselt. Gerade in diglossischen Verhältnissen kann das Zitieren von Schriftsprachlichem Codeswitching in der Standardsprache auslösen. Dazu kommen lernerspezifische Funktionen, wie etwa diejenige, wenn der Sprechenden Person ein Wort in der Zielsprache oder Zielvarietät nicht einfällt und sie daher in die jeweils andere Varietät wechselt. Auch wenn dazu vertiefende Analysen noch ausstehen, so scheint in den vorliegenden Daten die konversationelle Funktion des Zitierens ein häufiger Auslöser von Dialekt-Standard-Dialekt-Wechsel zu sein, wie nachfolgende Beispiele zeigen:

- [7] «das cha mä doch mit LEUCHTraketen mache.»
- [11] «und ähm (s) STREICHHölzer chönd au (.) wohrschiiinlich nöd gaa-»
- [19] «und denn (.) SCHLAFsäckle bruuchets nid wenn sii scho es zÄlt hEnd,»
- [21] «ja aso scho mal !ZE:LT! und (xxx) mal STRIICHhölzer.»
«Ich würd z ZELT un:d und vilecht no e schlAFsack;»
- [23] «e !BUSCH!messer will ehm °h will eh:m hehe <<grinsend> ja,»
«hÄndi will da chöntisch- (--) ähm (.) chöntisch d HILfe rüefe;»
- [37] «ebe SCHLAAFsecke dass mir chönne schIOOFe;»
- [39] «ebe (.) mir chÖnnte denn FEUerzeug nää,»

Gemeinsam ist diesen Beispielen in den meisten Fällen, dass der Gegenstand, bei dem zur Debatte steht, ob er auf die einsame Insel mitgenommen werden soll oder nicht, vom Arbeitsblatt mit beschrifteten Gegenständen standardsprachlich zitiert wird. Dieser Befund schliesst an Sieber/Sitta (1986) und Imoberdorf (2015) an, wonach das Ausprobieren von Formulierungen am gemeinsamen Text auch in Gruppengesprächen von Kindern in Standardsprache erfolgt. Es handelt sich um einen zitierenden Gebrauch der Standardsprache. Im Falle der auf dem Arbeitsblatt beschrifteten Gegenstände zeigt sich zudem, dass der Fokusakzent der Intonationsphrase ebenfalls auf dem standardsprachlichen Zitatwort liegt. Das Beispiel *Striichhölzer* in Beispiel 21 scheint lexikalisch standardsprachlich zu sein (im Gegensatz zum dialektal zu erwartenden *Zündhölzer*), wobei die Lautung *Striich* dialektal ist. *D (sic) Hilfe rüefe* in Beispiel 23 scheint einer der wenigen Dialekt-Standard-Dialekt-Wechsel zu sein, die sich nicht konversationell mit der Zitierungsform aus der schriftlichen Aufgaben-Vorlage erklären lassen, sondern allenfalls mit einer imaginierten Szene des Um-Hilfe-Rufens. Auch im Schweizerdeutschen wird, wenn um Hilfe gerufen wird, Hilfe zweisilbig und standardnah gelautet (statt nur «Hilf»), was möglicherweise mit der leichteren Rufbarkeit des zweisilbigen Wortes zu erklären ist und somit der Absicherung der Verständigung in einer Notfallsituation dient. Nicht auszuschliessen ist, dass mit der häufigen standardsprachlichen Zitierung auch eine gewisse Distanzierung von der schulischen Aufgabe ausgedrückt wird, wodurch der Fiktionscharakter der Aushandlungsdiskussion angezeigt wird.

4 Zusammenfassung und Fazit

Zu untersuchen, wie Kinder und Jugendliche Standardsprache und Dialekt einsetzen, wenn sie unter sich sind, ist im Hinblick auf den Status der Deutschschweizer Diglossie und ihre künftige Entwicklung relevant; wie frühere Studien aus Deutschland zeigen (Scholten 1988), kann der Übergang vom Dialekt in die Standardsprache unter Jugendlichen ein Gradmesser sein für den beginnenden Rückgang des Dialekts bzw. den Übergang von einer Diglossie zu einem Standard-Dialekt-Kontinuum in der ganzen Sprachgemeinschaft (vgl. Christen/Schmidlin 2019, 208 f.). In den von uns untersuchten Gruppengesprächen von Vierergruppen aus den Primarschulklassen 2, 4 und 6 (8–12 Jahre alte Kinder) zeichnet sich ein solcher Übergang nicht ab. Wenn sie unter sich sind, sprechen die Schüler:innen weiterhin mehrheitlich Dialekt – auch in der 6. Klasse noch und weitgehend unabhängig vom Geschlecht

der Gesprächsteilnehmenden. Auch einzelne metapragmatische Kommentare der Schüler:innen, wie die titelgebende Äusserung für den vorliegenden Beitrag («Müemer jetz wüchlich Hochdütsch rede?»), weisen darauf hin, dass für sie das Standarddeutschsprechen in der Situation des Gruppengesprächs nicht der pragmatischen Norm entspricht. Wir meinen also, dass der weiterhin dominante Dialektgebrauch nicht durch eine allfällige Renitenz der Schüler:innen gegenüber den schulischen Empfehlungen und lehrerseitigen Ermahnungen zu erklären ist, sondern mit der in der Deutschschweiz immer noch geltenden pragmatischen Norm des Dialektsprechens unter Sprecher:innen, die Dialekt sprechen können. Letztlich kommen in Gruppengesprächen die schulischen Erwartungen, konsequent Standarddeutsch zu sprechen, und die gesellschaftliche Praxis, dass Deutschweizer:innen untereinander Dialekt sprechen, in einen Zielkonflikt. Festzuhalten ist jedoch, dass in unserem Korpus nur drei von 48 Gesprächen ausschliesslich im Dialekt geführt werden und keines ausschliesslich auf Standarddeutsch, sodass von einer leichten Dynamisierung der Varietätenwahl in der Deutschschweizer Diglossie im schulischen Kontext ausgegangen werden kann.

Dass sich keine eindeutige Entwicklung zwischen den Altersgruppen abzeichnet, kann unterschiedlich interpretiert werden. Einerseits so, dass die Schule und die schulische Erwartung an die Kinder, im Klassenzimmer Standardsprache zu sprechen, keinen Einfluss hat darauf, wie sich die Praxis der Kinder im Verlauf des Primarschulalters verändert, namentlich in Richtung eines vermehrten Standardgebrauchs. Andererseits kann der Befund auch so interpretiert werden, dass die «Hochdeutschoffensive» bereits vor der zweiten Klasse zu einem nicht unbeträchtlichen Anteil an standardsprachlichen Äusserungen geführt hat, der dann seinen Plafond erreicht hat. Zwar fehlen Vergleichsdaten, jedoch halten wir es für wahrscheinlich, dass die in den untersuchten Gruppengesprächen beobachteten standardsprachlichen Anteile in früheren Generationen von Deutschschweizer Schüler:innen geringer waren. Deutlich ist der Unterschied zwischen Kindern, die angegeben haben, Deutsch (egal ob Schweizerdeutsch oder Hochdeutsch) als L1 zu sprechen und solchen, die angegeben haben, Deutsch als L2 zu sprechen. Kinder mit Deutsch als L2 verwenden in den Gruppengesprächen signifikant häufiger Standardsprache als Kinder mit Deutsch als L1. Dies kann vorsichtig dahingehend interpretiert werden, dass das integrative Gewicht des Dialektsprechens für die schulische Sozialisation von zugewanderten Kindern in jüngster Zeit zurückgegangen ist. Im höheren Anteil von standardsprachlichen Äusserungen der Kinder mit Deutsch als L2 dürfte schliesslich auch einer der Gründe liegen, weshalb immerhin ein Fünftel der Gespräche zu einem Anteil von ca. 75 % in der Standardsprache geführt werden.

Äusserungen mit internem Codeswitching vom Dialekt in die Standardsprache sind im untersuchten Korpus mit ca. 2.5 % relativ rar. Ausgelöst scheint es oft durch die Referenz auf die schriftsprachliche Vorlage zu werden, die den Gruppengesprächen vorliegt: «Aber *Schlafsäcke* näi das bruche mer nöd.» Die Frage, in welchem Verhältnis dieser Auslöser zu anderen möglichen Auslösern eines Codeswitching steht (auch zwischen den Äusserungen und hier diskurspezifisch oder adressaten-spezifisch), ist in weiteren Analysen zu klären.

5 Literatur

- Ammon, Ulrich (1972): Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. Weinheim / Basel: Beltz.
- Auer, Peter / Eastman, Carol. M. (2010): Code-switching. In: Jaspers, Jürgen / Östman, Jan-Ola / Verschueren, Jef (Hrsg.): *Society and language use*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, S. 84–112.
- Bachmann, Thomas / Good, Bruno (2003): Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Befunde und Perspektiven. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Berthele, Raphael (2019): Alemannisch und der Deutschunterricht. Schweizerdeutschdebatten in der Schweizer Schule seit 1950. In: *Linguistik online*, 98(5), S. 387–409.
- Berthele, Raphael (2020): Schweizerdeutsch in der Schule. In: Ruoss, Emanuel / Schröter, Juliane (Hrsg.): *Schweizerdeutsch. Sprache und Identität von 1800 bis heute*. Basel: Schwabe, S. 194–214.
- Christen, Helen / Schmidlin, Regula (2019): Die Schweiz. Dialektvielfalt in mehrsprachigem Umfeld. In: Beyer, Rahel / Plewnia, Albrecht (Hrsg.): *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa: Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 193–245.
- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003): Aktionsplan «PISA 2000». Folgemaassnahmen. Bern: EDK.
- Gardner-Chloros, Penelope (2009): *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartmann, Erich / Winkes, Julia / Studer, Felix (2018): Zur diagnostischen Eignung von deutschen Rechtschreibnormen in der Deutschschweiz. Exemplarische Studie zur Hamburger-Schreibprobe aus dem Kanton Freiburg. In: *VHNplus*.
- Imoberdorf, Andreas (2015): Dialekt und Standardsprache in der Schule. Eine qualitative Untersuchung zum Sprachgebrauch an der Orientierungsschule in Visp. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Freiburg (CH).
- König, Werner / Pfeiffer, Christian / Maitz, Péter (2019): Dialekt im Kindergarten – Regional Dialect in Kindergarten. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 86(3), S. 247–283.
- Kotthoff, Helga / Nübling, Damaris (2018): *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kropf, Thomas (1986): *Kommunikative Funktionen des Dialekts im Unterricht. Theorie und Praxis in der deutschen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.
- Lameli, Alfred (2013): *Strukturen im Sprachraum. Analysen zur arealtypologischen Komplexität der Dialekte in Deutschland*. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Luginbühl, Martin / Mundwiler, Vera / Kreuz, Judith / Müller-Feldmeth, Daniel / Hauser, Stefan (2021): *Quantitative and qualitative approaches in conversation analysis: Methodological re-*

- flections on a study of argumentative group discussions. In: *Gesprächsforschung, Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 22, S. 179–236.
- Matras, Yaron (2009): *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattheier, Klaus J. (1980): *Pragmatik und Soziologie der Dialekte. Einführung in die kommunikative Dialektologie des Deutschen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Mattheier, Klaus J. (1982): *Sprachgebrauch und Urbanisierung. Sprachveränderungen in kleinen Gemeinden im Umfeld großer Städte*. In: Bausch, Karl-Heinz (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Stadtreion. Jahrbuch 1981 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, S. 87–107.
- Montefiori, Nadia (2017): *Präpubertärer Zweitspracherwerb im Deutschschweizer Kontext: Eine empirische Untersuchung der Präpositionalphrase in Dialekt und Hochdeutsch*. Dissertation, Universität Freiburg (CH).
- Myers-Scotton, Carol (2009): *Code-switching*. In: Coupland, Nicolas / Jaworski, Adam (Hrsg.): *The new sociolinguistics reader*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, S. 473–489.
- Ruoss, Emanuel (2019): *Schweizerdeutsch und Sprachbewusstsein. Zur Konsolidierung der Deutschschweizer Diglossie im 19. Jahrhundert*. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Ruoss, Emanuel (2020): *Schweizerdeutsch zwischen Kritik und Lob. Die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts*. In: Ruoss, Emanuel / Schröter, Juliane (Hrsg.): *Schweizerdeutsch. Sprache und Identität von 1800 bis heute*. Basel: Schwabe, S. 43–127.
- Ruoss, Emanuel / Schröter, Juliane (Hrsg.) (2020): *Schweizerdeutsch. Sprache und Identität von 1800 bis heute*. Basel: Schwabe.
- Schläpfer, Robert (1994): *Mundart und Standardsprache*. In: Bickel, Hans / Schläpfer, Robert (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung*. Basel / Frankfurt am Main: Helbing & Lichtenhahn, S. 281–297.
- Schmidlin, Regula (2018): *Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen*. In: Dannerer, Monika / Mauser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, S. 27–46.
- Schmidlin, Regula / Franceschini, Rita (2019): *Komplexe Überdachung I: Schweiz*. In: Herrgen, Joachim / Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.): *Sprache und Raum. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation, Band 4: Deutsch*. Unter Mitarbeit von Hanna Fischer und Brigitte Ganswindt. Berlin / Boston: De Gruyter Mouton, S. 1012–1038.
- Scholten, Beate (1988): *Standard und städtischer Substandard bei Heranwachsenden im Ruhrgebiet*. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarzenbach, Rudolf (1969): *Die Stellung der Mundart in der deutschsprachigen Schweiz*. Frauenfeld: Huber.
- Sieber, Peter / Sitta, Horst (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau: Sauerländer.
- Steiner, Astrid (2008): *Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Tappolet, Ernst (1901): *Über den Stand der Mundarten in der deutschen und französischen Schweiz*. In: *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich*, (6).
- Trudgill, Peter (1972): *Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich*. In: *Language in Society*, 1(2), S. 179–195.
- Werlen, Iwar (2004): *Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz*. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 79, S. 1–30.

Der Einfluss sprachlicher Ähnlichkeit auf mehrsprachiges Sprachenlernen

Raphael Berthele

1 Einleitung

Fragen rund um Dialekt und Standard in der Schule sind selten rein sprachpädagogischer oder linguistischer Natur. Wer sich mit der Ideengeschichte der Zwei- und Mehrsprachigkeit auseinandersetzt, wird feststellen, dass vieles von dem, was als «wissenschaftlich erwiesen» dargestellt wurde und wird, wenig mehr ist als in Wissenschaftsprosa gegossene Sprachideologie. Die Werte, die dabei die Debatten formen, sind mal homogenisierend-einsprachig, mal diversophil-mehrsprachig (vgl. z. B. Tabouret-Keller 2011 zur Ideengeschichte der Zweisprachigkeit).

(1) «Die konsequente Verwendung der deutschen Standardsprache als Unterrichtssprache trägt zu einer Verbesserung der Sprachkompetenz bei», schreibt der Bildungsrat. (Swissinfo, 15.02.2005)

(2) Seit Ende Oktober darf auf dem gesamten Schulareal der Kreisschule Reinach-Leimbach offiziell nur noch Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch gesprochen werden. [...] mit dem Ziel, «dass möglichst viele Kinder möglichst gute Chancen in der Schule und später auf dem Arbeitsmarkt haben». (Hähni, Aargauer Zeitung, 11.11.2022)

In Schweizer Schulen wurden und werden gewisse Sprachen und Varietäten mal gefördert, mal verboten oder auch einfach ignoriert, je nachdem, was gerade politisch und didaktisch die dominanten Strömungen sind. Beispiele 1 und 2 zeigen, wie das Schweizerdeutsche einmal verboten, einmal aber zumindest mitgefördert werden soll, Letzteres auf Kosten der Sprachen der Migration. In beiden Fällen wird argumentiert, die Massnahme sei gut für die relevanten Sprachkompetenzen. In der Regel wird in solchen Debatten auf Forschung verwiesen, die vermeintlich oder tat-

sächlich die jeweilige Position «beweist». Durch die enge Koppelung von sprachlichen Verhaltensmustern und identitären Reflexen fällt es Wissenschaftler:innen schwer, einen nüchternen Blick auf den Themenkomplex zu bewahren. Das trifft auch auf den hier Schreibenden zu.

In meinem Beitrag möchte ich nicht die didaktisch-ideologischen, institutionellen und wahrnehmungsdialektologischen Fragen zum Themenkomplex Dialekt–Standard–Schule in den Vordergrund rücken.¹ Ich möchte vielmehr der Frage nachgehen, was es für das mehrsprachige Repertoire bedeutet, wenn es mit nahverwandten sprachlichen Systemen bestückt ist. A shprakh iz bekanntlich a dialekt mit an army un a flot² (Weinreich 1945), und deshalb werde ich im Folgenden keinen grundlegenden Unterschied zwischen Dialekten und Sprachen im mehrsprachigen Repertoire machen.

Um meiner Frage nachzugehen, resümiere ich verschiedene Forschungsergebnisse zum mehrsprachigen Sprachenbenutzen und -lernen, zudem berücksichtige ich allgemeine Erkenntnisse aus den Kognitionswissenschaften zur Rolle von Variabilität beim Lernen. Zuvor müssen jedoch kurz wichtige (mehr oder weniger) aktuelle Fachdebatten zu sprachlicher Variabilität angesprochen werden.

2 Sprachliche Variabilität

Sprachliche Variabilität ist allgegenwärtig. Linguist:innen verbrauchen seit Jahrzehnten viel Energie dafür, sprachliche Kategorien zu hinterfragen und zu dekonstruieren, sowie unterdrückte Sprechweisen zu legitimieren: Die (deutschen) Dialekte und Soziolekte, so wird seit Jahrzehnten argumentiert, sind nicht minderwertig, sondern genauso systematisch wie der Standard. Zudem sei auch die deutsche Standardsprache kein Monolith, sondern eine plurizentrische Sprache, und die nicht hannoveranischen Varianten des Standarddeutschen ebenso legitim wie das, was man von den Tagesthemensprecher:innen hört. Ein neueres Beispiel hierfür ist (3):

1 Vgl. dazu Ruoss und Schröter (2020) und Berthele (2019).

2 Das Zitat wird von LinguistInnen gerne verwendet, um zu zeigen, dass es keine rein linguistischen Kriterien gibt, um eine Sprache von einem Dialekt zu unterscheiden – letztlich sind es Institutionen (im weitesten Sinne), die bestimmten sprachlichen Mustern den Sprachenstatus zuweisen. Es ist pikant, dass Weinreichs Zitat original in Jiddisch formuliert wurde – also einer Sprache ohne Armee und Flotte.

(3) [D]ue to the language political context of L2 German agendas and the standard language ideology, regional varieties are only slowly finding their way into the L2 German classroom. [...]he recognition and acceptance of the national standard varieties of Germany, Austria, and Switzerland as equally correct and legitimate varieties is crucial [...]. (Ruck 2020, 42)

Das im Zitat vorgebrachte Argument ist letztlich eine Neuauflage des Differenz-Arguments, mit dem die soziolinguistische Tradition Labovs Antwort auf die Bernstein zugeschriebene Defizit-Theorie beschreibt (Dittmar 1997). Mit der sogenannten Differenz-versus-Defizit-Debatte meinen die Soziolinguist:innen den unterschiedlichen Blick, den Wissenschaftler:innen in den 1970er-Jahren auf die sprachlichen Varietäten der niedrigeren Schichten hatten: Während Bildungssoziologen diese als im Vergleich zur Sprache der Mittel- und Oberschicht potenziell defizitär beschrieben, kritisierten Soziolinguist:innen diese Bewertung als ideologisch. Sie setzten den impliziten oder expliziten negativen Bewertungen der Soziolog:innen den linguistischen Universalismus gegenüber, der a priori davon ausgeht, dass vom (bildungsbürgerlichen) Standard abweichende Dialekte und Soziolekte als ebenso systematisch und gleichwertig betrachtet werden müssen.³ Dieser von der linguistischen Avantgarde angeführten Emanzipation von bestimmten Varietäten innerhalb von Sprachen entspricht in der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung die Emanzipation der Spezifitäten der Sprachkompetenzen von zwei- und mehrsprachigen Individuen, wie sie sich etwa in Grosjeans (1985) «bilingual as competent but specific speaker-hearer» manifestiert: Da Mehrsprachigkeit etwas anderes ist als (idealisierte) Einsprachigkeit, sollten die Mehrsprachigen auch nicht systematisch an Einsprachigen gemessen werden (Herdina/Jessner 2002, 106).

Dieses emanzipatorische Argument ist eines von drei typischen Argumenten, die man im Bereich sprachlicher Variabilität findet. Die beiden anderen sind Homogenisierung oder kompensatorische Massnahmen für vermeintliche Defizite (siehe 4) sowie das Irrelevanterklären von Unterschieden oder Begriffen wie «Muttersprachler:in» im Sinne des postmodernen fluiden Repertoires (siehe 5 und 6).

3 Die sehr kritische Darstellung des Bernstein'schen «restringierten Codes» der Unterschichtskinder durch die Soziolinguistik wird dem, was Bernstein beobachtete und aus guten Gründen als bildungssoziologisches Problem diagnostizierte, nicht gerecht (vgl. spezifisch für die Schweiz hierzu auch Bolander 2009).

(4) [Es ist nötig,] den besonderen Sprachschwierigkeiten von Mundartsprechern [...] mit konkreten therapeutischen Massnahmen zu begegnen (Wegera 1977, 3)

(5) [...] [S]ociolinguists started to question the conventional wisdom of studying the behavior of bilinguals through the lens of named languages, increasingly seen as mere social constructions. (Kleyn/García 2019, 71)

(6) We argue that the mere use of terminology with neoracist overtones that reflects an outdated view of language users' linguistic repertoire contributes directly to perpetuating a profound injustice. As it is impossible to neutralise the inherent negative ideological connotations of [native speaker / non-native speaker], the dichotomy should be jettisoned. [...] we argue that the terms NS/NNS and their specific conceptual representation have become equally toxic and should therefore be relegated to history's soundproof linguistic and conceptual bin. (Dewaele et al. 2021, 11)

Die Ähnlichkeiten zwischen diesen drei sich ablösenden Topoi in der soziolinguistisch-dialektologischen Tradition sowie in der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung sind auffällig, und auffällig ist auch, dass sich praktisch niemand dafür zu interessieren scheint, ob die sprachpädagogischen Empfehlungen, die sich aus den linguistischen Positionen ableiten, die erwünschten oder andere Wirkungen gezeigt haben (vgl. hierzu ausführlich Berthele 2017, 2021b).

In beiden Disziplinen ähnlich sind auch die Inkonsistenzen insbesondere in den Phasen (2) und (3): Man predigt den Wert des Nonstandards und denunziert die Klassenphobie der Defizit-Hypothese gegenüber Unterschichtscodes und Kiezdeutsch in perfekter Standardsprache, man verkündet das Ende des ideologischen Glaubens an klar abgrenzbare Sprachen und weist den Weg in die polylektal-metrolinguale, dekolonialisierte Zukunft in bestem Wissenschaftsenglisch. In den Schulen wird derweil weiterhin Deutsch, Englisch und Französisch unterrichtet: Dass solche Sprachkategorien gemäss der wissenschaftlichen Avantgarde längst dekonstruiert, dekolonialisiert und durch fluide Zonen in einem dynamischen mehrsprachigen Repertoire ersetzt wurden, scheint die Schulsprachenpolitik bislang wenig zu beeindrucken.

Für den Unterricht stellt sich angesichts der Variabilität sowohl in den sprachlichen Praktiken (vom bodenständigen Dialekt bis zu multiethnolektalem Zürichdeutsch) als auch im wissenschaftlichen metasprachlichen Diskurs immer wieder neu die Frage, was denn nun unterrichtet werden soll, und damit verbunden die Frage nach der zu vermittelnden und einzufordernden sprachlichen Norm. Diese Frage wäre mit einer jakobinisch-einsprachigen Norm, wie sie etwa in Zeiten der Französischen Revolution vertreten wurde (vgl. hierzu ausführlich Geeraerts 2003), institutionell klar beantwortet.

Dass im Moment Vielfalt zumindest in den sprachpolitischen und -didaktischen Verlautbarungen gepriesen wird, macht das sprachpädagogische Handwerk auf den ersten Blick zweifellos schwieriger. Ob und wie die Sprachpädagogik diesen hohen Ambitionen gerecht werden kann, ist eine Frage, an deren Beantwortung die empirisch arbeitende Mehrsprachigkeitsforschung im Moment arbeitet.

Im Folgenden möchte ich aufzeigen, inwiefern Variabilität, und zwar insbesondere solche in nahverwandten Sprachsystemen, lernrelevant ist. Ich hoffe dies tun zu können, ohne dabei jedoch in die diversitätszelebratorische Falle zu tappen.

3 Variabilität, Lernen und Generalisierung

Keine zwei Sprecher:innen einer Sprache/Varietät produzieren diese genau gleich. Variabilität im Bereich Aussprache, Intonation, Wortschatz, aber auch Grammatik und Pragmatik ist allgegenwärtig, auch wenn der Grad der Kreativität und Innovationsfreude je nach Sprecher:innen stark variiert. Der Wortschatz und die grammatischen Konstruktionen im Sprachgebrauch der Durchschnittssprecher:innen sind relativ homogen und vorhersagbar. Gerade in der informellen Alltagskommunikation verwenden wir oft nur wenige hundert verschiedene Wörter (Lemmas) (Bogaards 1994). Aber etwa im Bereich der Phonologie weiss man seit Langem, dass dieselben Phoneme von unterschiedlichen Sprecher:innen akustisch unterschiedlich realisiert werden, und dies ganz ungeachtet von dialektaler oder soziolinguistischer Variabilität. Eine wichtige Aufgabe im Spracherwerb (Erst-, Zweitspracherwerb, aber auch gesteuertes Lernen von zusätzlichen Sprachen/Varietäten) ist es, die Repräsentationen der Zielsysteme so zu lernen, dass sie über Sprecher:innen hinweg verallgemeinert werden können: Wer Französisch mündlich nur mit genau einer Gesprächspartnerin lernen würde, hätte Mühe, andere Französischsprecher:innen zu verstehen. Es gibt inzwischen robuste Evidenz dafür, dass mehr Variabilität beim Lernen zwar am Anfang das Lernen verlangsamt, langfristig aber zu besseren Resultaten führt (Raviv et al. 2022, 462). Dies gilt für visuelles, motorisches und eben auch sprachliches Lernen:

People exposed to a single talker in each dialect were better during training and recognized the dialect of familiar speakers more accurately, but people exposed to three talkers in each dialect were better at recognizing the dialect of new, unfamiliar speakers [...]. (Raviv et al. 2022, 463)

Aus sprachpädagogischer Sicht stellen sich nun verschiedene Fragen: Inwiefern ist Variabilität im Input für das Lernen bestimmter Sprachen gut oder schlecht? Oder präziser: Welche Art von Variabilität hat in welchem Stadium des Lernens einen positiven oder einen negativen Einfluss auf den Kompetenzerwerb?

Wie schon gesagt, wirkt sich Variabilität grundsätzlich auf das Lernen verlangsamend aus. Trotzdem gibt es gute Gründe, Lernende dieser Variabilität auszusetzen: Die deutsche Orthografie markiert Vokallänge inkonsistent, mal gar nicht (<Tal>), mal mit Doppelung (<Aal>), mal mit einem <h> (<Ahle>). Mit gewissen Vokalen ist zudem noch <e> ein Längemarkierung (<Lied>, in Norddeutschland ist auch <oe> ein Langvokal). Solange die Rechtschreibung nicht radikal systematisiert wird, müssen die Lerner:innen also ein System lernen, das schwer lernbar ist, weil die Kontingenz von Graphemvarianten und Phonologie niedrig ist. Solange orthografische Kompetenzen ein Ziel schulischen Sprachunterrichts sind, müssen die Lerner:innen mit der Variabilität umgehen lernen, auch wenn diese das Lernen verlangsamt. Wir werden jedoch unten sehen, dass solches Wissen über sprachliche Zusammenhänge (hier zur Korrespondenz von Graphemen und Phonemen) durchaus ein interessanter Teil einer mehrsprachigen Kompetenz sein kann.

Obwohl die Vokabel «System» in der Linguistik immer noch allgegenwärtig ist,⁴ ist es genau das Unsystematische, der historisch angesammelte Ballast,⁵ was die natürlichen Sprachen charakterisiert und gleichzeitig schwerer lernbar macht. Vereinfachungsbestrebungen, selbst zahme wie im Falle der sogenannten «Neuen Rechtschreibung» im Deutschen, scheitern an der Normativität einflussreicher Sprachbenutzer:innen, die das geltende System gelernt haben (oder dies zumindest meinen), und die es folglich normal finden, dass die nachfolgenden Generationen dies auch tun müssen.

Was hier anhand der Orthografienormen anschaulich gemacht wurde, gilt auch für andere Ebenen der sprachlichen Variabilität: Es wurde zumindest in der Vergangenheit immer wieder argumentiert, dass sprachliche Varietäten wie Dialekte oder Minderheitensprachen die institutionelle, aber auch die pädagogische Effizienz reduzieren und dass sowohl kognitiv wie soziologisch mehr Gleichheit bestünde, wenn alle ein standardisiertes System teilen würden (das ist Geeraerts 2003

4 Neu wird der Systembegriff in der angewandten Linguistik auch in der Variante «dynamisches System» verwendet (de Bot et al. 2007; Herdina/Jessner 2002). Dieser Begriff bedeutet letztlich für Spracherwerb und Sprachenlernen wenig mehr als dass die Entwicklung praktisch nicht mehr vorhersagbar ist; vgl. dazu auch kritisch Beisbart (2021).

5 McWhorter (2001) spricht von «accreted layers of decorative «gunk»», was etwa so viel bedeutet wie «angesammelte Schichten von dekorativer «Karrenschmiere»».

«rationalistisches Modell»). Es ist kein Zufall, dass die Promotoren der Standardisierung der Masse und Gewichte in Frankreich auch die Promotoren der sprachlichen Standardisierung waren (Kardinal Richelieu in erster Linie, vgl. Cooper 1989). Es steht ja auch ausser Frage, dass sprachliche Vereinheitlichung den Teilnehmer:innen am Sprachenmarkt neue, weitreichende Möglichkeiten eröffnen kann (de Swaan 1998). Der vereinheitlichenden Tendenz gegenüber steht jedoch die kulturelle Tendenz, sprachliche und kulturelle Variabilität nicht nur zu tradieren, sondern neu zu schöpfen und immer wieder neu zu interpretieren. Und weil das so ist, sind Lerner:innen von natürlichen Sprachen durchwegs mit dem Lernen von variablen Mustern konfrontiert.

4 Je mehr Sprachen, desto besser?

Wie viel und welcher sprachlichen Variabilität Sprecher:innen jeweils ausgesetzt sind, hängt von demografischen, politischen, aber auch individuellen Faktoren ab. Man kann Variabilität ein Stück weit aus dem Weg zu gehen versuchen, etwa wenn hochdeutschsprechende Expats in der Schweiz versuchen, ihren Nachwuchs trotz der alemannischen Umgebung so dialektfrei wie möglich zu sozialisieren, oder man kann sie bewusst suchen, etwa wenn Sprachenliebhaber:innen sich ganz bewusst laufend neuen Sprachen und/oder Dialekten aussetzen (vgl. etwa den Hype um die Superpolyglotten, Pavlenko 2015). In der deutschen Schweiz ist dialektale Vielfalt, zumindest was die Phonologie angeht, schwer vermeidbar, sie hinterlässt auch die für Bilingualismus typischen Spuren in der Standardsprache (Cross-Linguistic Influence, CLI). Hinzu kommt sprachliche Variabilität in Form der jeweils nicht lokalen (mehr oder weniger standardisierten) Landessprachen, von unterrichteten Sprachen (obligatorisch oder freiwillig), sowie in Form von immigrierten Sprachen. All diese Sprachen und Varietäten variieren nicht nur linguistisch, sondern auch bezüglich Status und Legitimität.

4.1 Multilingualer Boost – unabhängig von der sprachlichen Verwandtschaft?

Seit einigen Jahren umfassen die Volksschulcurricula in der Schweiz mindestens drei obligatorische Sprachen, die lokale sowie zwei «Fremdsprachen», wovon eine

eine Landessprache ist. Trotz der gestaffelten Einführung mit unterschiedlicher Expositionsdauer wird dabei davon ausgegangen, dass die zweite Fremdsprache am Ende der obligatorischen Schulzeit grundsätzlich auf demselben Niveau gemeistert werden kann wie die erste:

Im 11. Schuljahr ist das Kompetenzniveau für die beiden Fremdsprachen identisch. Der vergleichsweise schnellere Lernfortschritt in der zweiten Fremdsprache ist durch die in der ersten Fremdsprache aufgebauten Kompetenzen begründet, von der die zweite Fremdsprache profitiert. (EDK 2011, 6)

Das Zitat veranschaulicht die Erwartungen an den positiven Transfer, die gemeinhin das Feld der Mehrsprachigkeitsforschung prägen: Das Lernen von (mehreren) Sprachen hat einen positiven Einfluss auf zusätzliche Sprachen, die dem individuellen Repertoire hinzugefügt werden (ein Beispiel von vielen ist Montanari 2019). Diese intuitiv nachvollziehbaren positiven Effekte sind jedoch sowohl theoretisch als auch empirisch zu hinterfragen: Aus theoretischer Sicht kann positiver Transfer nur glaubhaft gezeigt werden, wenn andere Faktoren, die das Sprachenlernen beeinflussen, systematisch erfasst und damit kontrolliert werden. Das methodische Problem, das hier zu wenig beachtet wird, ist der Umstand, dass das Erlernen einer zusätzlichen Sprache von denselben Faktoren geprägt sein kann, die schon das vorhergegangene Sprachenlernen geprägt hatten. Entsprechend ist unklar, was die in der Regel «signifikanten» positiven Korrelationen zwischen Sprachen in Lernergruppen tatsächlich verursacht.

Da es nun viele mögliche solche Faktoren gibt, die dann auch noch in komplexen gegenseitigen Abhängigkeiten zueinander stehen, ist es also schon aus rein theoretischer Sicht schwierig, einen solchen positiven Transfer sauber zu begründen. Die empirische Konsequenz dieser Tatsache sind Interpretationsschwierigkeiten von mehr oder weniger starken positive Korrelationen zwischen Indikatoren für Sprachkompetenzen (etwa Skills wie Hören oder Schreiben) über Sprachen hinweg. Diese treten konsistent auf, aber auf welche Kausalitäten sie zurückzuführen sind, bleibt in der Regel offen.⁶ Wenn man für die wichtigsten Determinanten für Sprachenlernen kontrolliert (Berthele 2021a; Berthele/Udry 2019; Lorenz et al. 2020), so zeigen sich diese sprachübergreifenden Effekte nur noch schwach oder gar nicht mehr.

6 Vgl. Berthele/Vanhove (2020) für eine detaillierte kritische Auseinandersetzung mit der in der angewandten Linguistik seit Jahren dominierenden Interdependenztheorie von Cummins.

Auch die Evaluationsstudien, etwa im Bereich der zweiten Fremdsprache Französisch in der deutschen Schweiz (Peyer et al. 2016), zeigen keineswegs durchgängig Kompetenzniveaus, die für einen solchen Transfer vom Englischen auf das Französische sprechen.

4.2 Naher und ferner Transfer

Wenn die Theorie des positiven Transfers so allgemein formuliert wird, wie das in der Literatur gemeinhin der Fall ist, so handelt es sich um eine Theorie, die weiten Transfer («far transfer») postuliert, entweder wie oben angesprochen im Hinblick auf das Lernen von zusätzlichen Sprachen oder gar im Hinblick auf den Transfer in andere kognitive Domänen im Sinne von «Lateinlernen ist gut für mathematische Fähigkeiten» (Gerhards et al. 2019). Dass Sprachenlernen wie andere stimulierende Aktivitäten gut ist für den menschlichen Intellekt, wird niemand bestreiten, aber die kausalen Effekte, die gemeinhin behauptet werden, sind fraglich: Die Transfererwartungen zwischen Sprachen (innerhalb der sprachlichen Domäne) sind wie angesprochen empirisch umstritten, während domänenübergreifende kausale Transfereffekte von Sprachen auf andere kognitive Bereiche entweder nicht beweisbar oder aber widerlegt sind. Ausserdem gilt, dass man keinen positiven Transfer haben kann, ohne negativen Transfer in Kauf zu nehmen.⁷

Zu den Determinanten des (Fremd-)Sprachenlernens gehören kognitive Variablen wie Intelligenz oder Arbeitsgedächtnis, aber auch Motivationen sowie der soziale/familiäre Hintergrund der Lerner:innen. Was andererseits jedoch durchaus immer wieder aus Studien hervorgeht, ist die Tatsache, dass Lerner:innen zwischen nahe verwandten Sprachen positiv transferieren können. Dieses Phänomen soll im Folgenden anhand von Studien illustriert werden.

7 Vgl. zu dieser Trade-off-Idee Del Giudice et al. (2018).

5 Beispiele Sprachenlernen und sprachliche Verwandtschaft

Die Effekte sprachlicher Überlappung von bereits gelernten und neuen Sprachen sind bekannt und auch gut erforscht: Wer die deutsche Standardsprache beherrscht, lernt das Niederländische schneller als jemand, der keine (andere) germanische Sprache kann.

5.1 Kognate Wörter und Interkomprehension

Dass genau in solchen Konfigurationen ausgerechnet auch die Dialekte etwas bringen, legen Untersuchungen aus Skandinavien wie auch aus dem deutschsprachigen Raum nahe: Die Norweger:innen sprechen alle ausschliesslich einen regionalen Dialekt und schreiben und lesen im Prinzip zwei Standardsprachen (Bokmål und Nynorsk, wobei Letzteres weniger benutzt wird als Ersteres). Delsing und Lundin Åkesson (2005) haben gezeigt, dass die Norweger:innen am wenigsten Mühe haben, andere skandinavische (germanische) Sprachen und Varietäten zu verstehen. Es liegt nahe, dass durch die innernorwegische Dialektvielfalt gewisse Heuristiken, etwa was wahrscheinliche Lautentsprechungen über Sprachen hinweg angeht, trainiert und optimiert werden, die es dann auch leichter machen, dänische und schwedische Varietäten zu verstehen. Ich habe im deutschsprachigen Kontext vor Jahren Untersuchungen durchgeführt, in denen die Teilnehmer:innen (in der hier diskutierten beispielsweise Germanistikstudierende aus Deutschland oder der Schweiz) Niederländisch (einen Text und Wörter daraus) und Dänisch (nur Wörter) erschliessen sollten. Auch hier hat sich gezeigt, dass Dialektkompetenzen (egal ob schweizerisch-alemannische oder deutschländische Dialekte) entscheidend mithelfen beim Erschliessen. Wir haben in diesen Untersuchungen jeweils auch gefragt, wie einzelne Wörter aus anderen germanischen Sprachen ins Deutsche übersetzt wurden, und Dialektsprecher:innen geben sehr oft als Transferkommentar einfach «über Dialekt» oder «über Platt» an, manchmal aber auch konkretere lautliche Entsprechungen (Beispiele 7, 9). Auch Kenntnisse von historischen Sprachstufen, etwa Mittelhochdeutsch, können hier helfen (Beispiel 8).

- | | | |
|------|-----------------|---|
| (7) | give («geben») | «dts. v geht im Dialekt in b über (gespr. Sprache)» |
| (8) | gå («gehen») | «über das Mhd (gân)» |
| (9) | | «von go» (unklar, ob das dialektale Kurzverb oder Englisch gemeint ist) |
| (10) | veta («wissen») | «käsen (veta ist Käse), oder ablehnen (wie in Veto)» |
| (11) | | «wollen, via CH-Dialekt (wet)» |

Selbstverständlich kann Kenntnis von ähnlichen Wörtern in Dialekten/Sprachen auch in die Irre führen (Beispiele 10 und 11). Inwiefern solche falschen Freunde ein didaktisches Problem sind, ist umstritten: Während die Interkomprehensionsdidaktik sie eher als wenig problematisch darstellt (Möller 2007, 38), gibt es auch kritischere Stimmen, die davor warnen, dass der Fokus auf die sogenannten Parallelwörter im Fremdsprachenunterricht dazu führen kann, dass die Lernenden solche Parallelen überall erwarten und sehen, auch wenn sie in die Irre führen (Barras et al. 2019).

Dass wie in Berthele (2008) gezeigt neben Dialekt auch das Englische hilft, ist nicht überraschend, handelt es sich doch auch hier um eine westgermanische Sprache, die mit den anderen germanischen Zielsprachen ebenfalls linguistisch überlappt. Was ganz genau jeweils ausmacht, dass ein Wort korrekt erraten werden kann, ist schwer zu eruieren. Nicht immer ist die jeweils ähnlichste gespeicherte Form im Repertoire die gute Wahl. Die Resultate über ganze Wortlisten und Gruppen von Sprecher:innen hinweg legen aber nahe, dass ein mehrsprachiges Repertoire, das mit der Zielsprache mehr und mehrfache Überlappungen aufweist, die Sprecher:innen mit besseren Erschliessungsheuristiken ausstattet, um einerseits schnell mögliche plausible Entsprechungen zu identifizieren, andererseits aber auch nicht in einen vorschnellen homophonen Wortrealismus zu verfallen (siehe Beispiel 10 oben).

Analoge Vorteile beim Erschliessen von unbekanntem romanischen Sprachen haben wir auch bei bilingualen Teilnehmer:innen (Französisch–Italienisch) gefunden (Berthele/Lambelet 2009). Des Weiteren haben wir in einem grösseren Projekt, wiederum zum Erschliessen von skandinavischen Wörtern durch Deutschschweizer:innen, auch noch für zusätzliche kognitive Variablen kontrolliert (etwa Arbeitsgedächtnis oder Intelligenz, vgl. Vanhove/Berthele 2015). Dabei hat sich gezeigt, dass insbesondere Weltwissen (sogenannte «kristallisierte Intelligenz») ebenfalls ein wichtiger Faktor ist, der diese Erschliessungsfähigkeit fördert. Daneben zeigte sich wiederum, dass nicht individuelle Mehrsprachigkeit in irgendwelchen Sprachen, sondern Kompetenzen im mit der Zielsprache verwandten Englischen ein robuster Prädiktor für gutes Erschliessen sind.

Für rezeptive Kompetenzen scheinen Dialekt-Standard-Zweisprachige also gewisse nachweisbare Vorteile zu haben. Dies gilt nicht nur für synchron gesprochen germanische Varietäten, sondern auch für diachrone Sprachstufen.⁸ Schon Kloss (1929) hat diese rezeptiven Vorteile angesprochen, aber auch darauf hingewiesen, dass sich in der Produktion von nah verwandten Sprachen dann auch spezifische Nachteile ergeben könnten. Aus der Deutschschweizer Situation kennt man die typischen CLI-Phänomene wie den Akzent und die vergleichsweise niedrigere Flüssigkeit vor allem im Standard – beides sind normale und erwartbare Manifestationen von Zweisprachigkeit (Gollan et al. 2002). Dass aber insgesamt substantielle Nachteile entstehen durch das Nebeneinander von Dialekt- und Standardkompetenzen, zeigt sich weder in einschlägigen Vergleichen von produktiven literalen Skills (Schmidlin 1999) noch im Vergleich der PISA-Lesescores zwischen der deutschsprachigen Schweiz und Deutschland.

Wie wir im Folgenden sehen werden, war Kloss' Einschätzung zur schwierigeren Produktion in nah verwandten Sprachen wohl auch dann zu pessimistisch, wenn man den Fokus auf das Lernen von Fremd- oder Zweitsprachenskills mit Berücksichtigung von sprachlicher Verwandtschaft legt.

5.2 Nah verwandte Sprachen und Skills

Wir haben oben gesehen, dass die einfache Theorie der mehrsprachigen «Explosion» problematisch ist: Nicht jede Form von individueller Mehrsprachigkeit führt zu schnellerem und/oder besserem Lernen von zusätzlichen Sprachen. Andererseits scheint es durchaus messbare Vorteile von spezifischen sprachlichen Repertoires, die eben auch Dialektkompetenzen umfassen, zu geben. Dies insbesondere dann, wenn man rezeptive Fertigkeiten in unbekanntem oder wenig bekannten Sprachen fokussiert. In diesem Unterkapitel nun soll der Frage nachgegangen werden, ob diesen recht spezifisch gemessenen Vorteilen auch Vorteile im längerfristigen Lernen von neuen Sprachen entsprechen.

Die wohl eindrücklichste Forschung zur Rolle von sprachlicher Überlappung im Repertoire beim Zweitsprachenlernen kommt aus den Niederlanden. In seiner

8 Hierzu habe ich keine Daten, aber von Kolleg:innen aus der Mediävistik (Englisch, Deutsch) höre ich seit vielen Jahren, dass dialektophone deutschsprachige Studierende im Vergleich zu Nicht-Dialektsprecher:innen weniger Mühe haben mit dem Zugang zu Originaltexten auf Mittelhochdeutsch und Middle English.

Dissertation hat Schepens (2014) Daten von standardisierten Niederländischprüfungen für erwachsene Zweitsprachenlerner:innen mit unterschiedlichsten Erstsprachen analysiert. Die Stichprobe umfasst über 33 000 Individuen (nur indoeuropäische Erstsprachen) und sogar über 50 000 Lerner:innen in Schepens et al. (2020; hier auch nicht indoeuropäische Sprachfamilien). Die Analysen dieser Daten zeigen, dass substantielle Variabilität in den Kompetenzen der Zielsprache Niederländisch (Schepens und seine Kollegen untersuchten vor allem die Sprechkompetenzen) durch die sprachliche Verwandtschaft erklärbar ist, und zwar auch dann, wenn gleichzeitig diverse weitere individuelle Charakteristika wie etwa der sozioökonomische Hintergrund und das Alter berücksichtigt werden. In diesen Analysen wird die Lernbarkeit einer Sprache untersucht, die die Umgebungssprache der Lerner:innen ist, da es sich um Immigrant:innen in die Niederlande handelt. Ausserdem handelt es sich um Erwachsene. Für unseren Kontext und für das schulische Curriculum stellt sich die Frage, ob solche Typologie-Effekte auch für das Lernen von Fremdsprachen bei Kindern oder Jugendlichen nachweisbar sind.

Aus der Schweiz kennen wir Effekte von sprachtypologischer Nähe bei Schüler:innen beispielsweise aus einer Untersuchung einer romanisch-deutsch zweisprachigen Schule aus Samedan. Brohy (2001) hat gezeigt, dass das Lernen von Französisch als Fremdsprache (L3) für zweisprachig beschulte Romanisch-Deutschsprachige einfacher ist als für vergleichbare deutschsprachige Bündner Kinder. Zudem sind die Zweisprachigen auch motivierter für Französisch als die einsprachige Vergleichsgruppe.⁹ Dieses Resultat suggeriert, dass die oben mehrfach beschriebene Überlappung, im Falle der Rätoroman:innen natürlich auch wieder in einem polydialektalen Repertoire mit mehreren Varietäten des Rätoromanischen, zu Vorteilen führt für das Lernen von zusätzlichen verwandten Sprachen.

In Berthele et al. (2022) analysierten wir Daten, die im Rahmen einer Evaluationsstudie von Fremdsprachenkompetenzen in der Zentralschweiz gesammelt wurden (Peyer et al. 2016). Dabei gingen wir der Frage nach, ob die von Schepens unter Einbezug von linguistischen Distanzmassen festgestellten typologischen Effekte auch für das Fremdsprachenlernen von Kindern gelten. Hierzu haben wir die Erstsprachen aller Kinder in der Stichprobe, die zu Hause andere Sprachen als Deutsch sprechen, eruiert. Mithilfe sprachtypologischer Datenbanken haben wir sodann sprachliche Kontraste quantifiziert. Die lexikalische Distanz (Bakker et al. 2009) beispielsweise ist ein Mass, das die Unterschiede zwischen den Wörtern von Kernwort-

9 Einsprachigkeit meint hier lediglich, dass kein Romanisch im Repertoire repräsentiert ist.

schatzlisten (ähnlich den in der Typologie verwendeten Swadesh-Listen) quantifiziert (Wichmann et al. 2016). Abbildung 1 gibt die Distanzen der Sprachen in der Stichprobe zu Französisch und Standarddeutsch wieder.

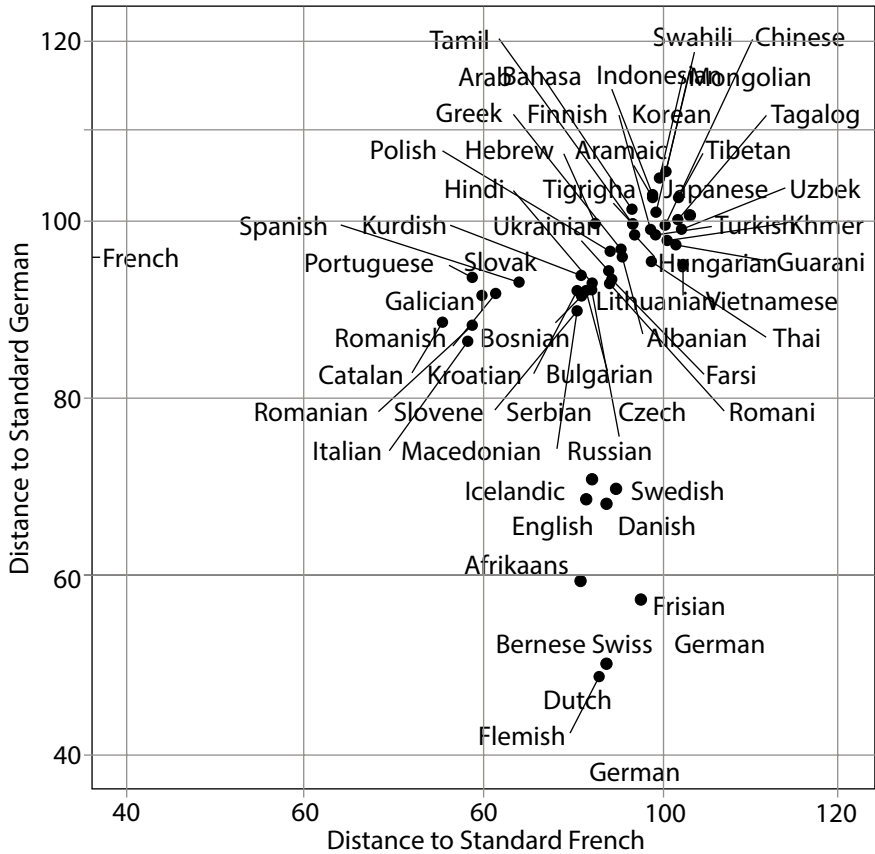


Abb. 1: Lexikalische Distanzen zwischen den Erstsprachen der getesteten Schüler:innen und dem Standarddeutschen und dem Französischen; Deutsch und Französisch sind jeweils relativ zur anderen Sprache positioniert (vgl. Berthele et al. 2022)

Die Datenbank enthält teilweise auch Wortlisten aus Dialekten, und bei genauem Hinsehen kann man in der Grafik erkennen, dass die Distanz zwischen Berndeutsch und Standarddeutsch sogar noch geringfügig grösser ist als die zwischen Niederländisch oder Flämisch und Standarddeutsch.

Auf der Basis von solchen Distanzmetriken haben wir sodann überprüft, ob die Kompetenzen in der zweiten Schulfremdsprache Französisch mit der Distanz zwischen Erstsprachen und dem Französischen zusammenhängen. Die Forschungsfrage, die wir beantworten wollten, war die folgende: Können Lerner:innen, die Sprachen sprechen, die der Zielfremdsprache Französisch sehr ähnlich sind, diese Sprache besser (weil sie schneller lernen) als Lerner:innen, die Sprachen sprechen, die sich stark von der Zielsprache unterscheiden. Die allgemeine «Explosions-theorie» der Mehrsprachigkeit würde vorhersagen, dass alle Mehrsprachigen besser sind im Lernen von zusätzlichen Sprachen, während die Theorie, die wir hier überprüfen, spezifischer ist: Positive Effekte werden nur dann erwartet, wenn die Sprachen (sehr) ähnlich sind.

Zur Beantwortung dieser Frage haben wir jeweils die kleinste Distanz von Erstsprachen zum Französischen genommen, in der Annahme, dass Lerner:innen immer von der Sprache transferieren werden, die der Zielsprache am nächsten ist. Dafür, dass das so ist, gibt es auch aus der generativistischen Drittspracherwerbsforschung vermehrt Hinweise (Rothman 2010; Westergaard et al. 2017).

Abbildung 2 zeigt die Distanz der jeweiligen Sprachen zu Französisch auf der x-Achse (je weiter rechts, desto grösser der Wert und damit die Distanz). Auf der y-Achse sind die gemessenen Kompetenzen in den vier Fertigkeiten abgebildet (je höher, desto besser). Es zeigt sich in der Tat der erwartete Effekt dieser lexikalischen Distanzen auf die Französischkompetenzen: Je grösser die Distanz, desto schlechter die Kompetenzen. Dies gilt in unseren Daten für alle vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen.

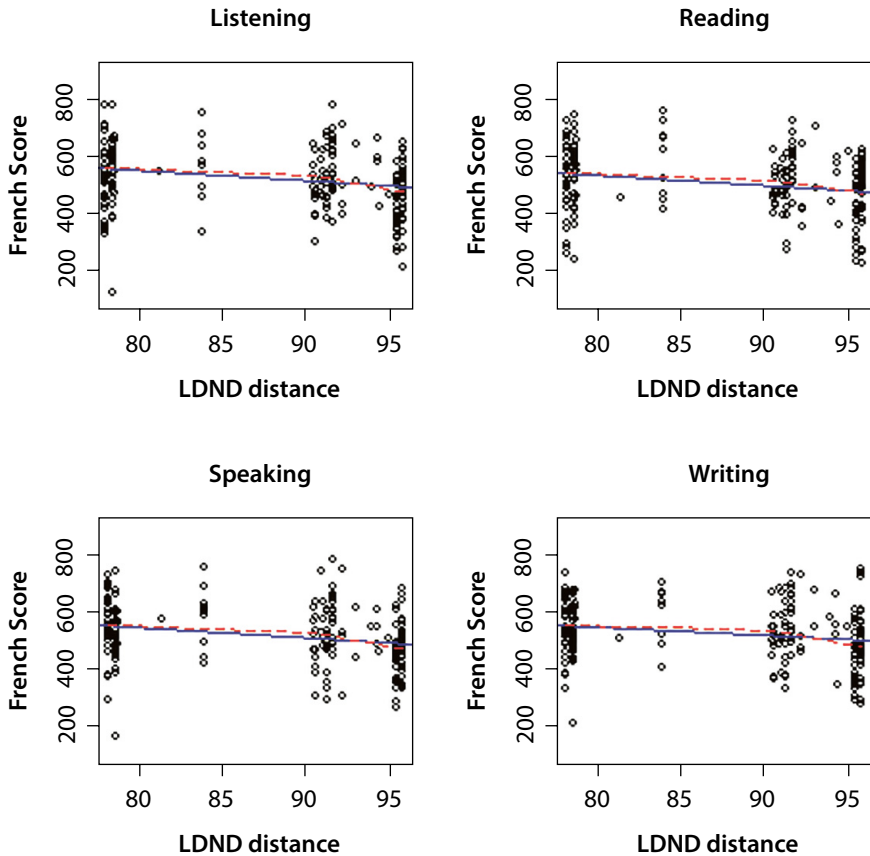


Abb. 2: Effekte der lexikalischen Distanz auf vier fremdsprachliche Fertigkeiten

Der Effekt ist, wie Abbildung 2 zeigt, nicht riesig, aber es ist doch bemerkenswert, dass er auch dann noch messbar bleibt, wenn man wiederum für diverse Hintergrundvariablen und Kovariaten, sowohl was die Familiensituation der Kinder als auch was die jeweilige Schulsituation betrifft, kontrolliert.

6 Diskussion

Sprachenlernen ohne Variabilität gibt es nicht, weil Sprachen keine homogenen, klar abgrenzbaren Kategorien darstellen. Hier legt die oben kritisch diskutierte postmoderne Kritik (etwa Beispiele 5 und 6) an starren und puristischen Sprachkonzeptualisierungen den Finger auf einen wichtigen Charakterzug natürlichen Sprachenlebens. Aus linguistischer Sicht ist auch die emanzipatorische Agenda nachvollziehbar, sich für die Normalität von dia-, soziolektaler und mehrsprachiger Sprachverwendungsmuster starkzumachen. Dass wir derweil Kategorien wie *native speaker* und Sprachetiketten wie *Deutsch* oder *Französisch* zugunsten von weniger diskriminierenden Begriffen wie *first language user* oder *translanguaging* über Bord werfen sollen, sind meines Erachtens ungefähr gleich überzeugend wie das notorische mehrsprachige Thank-you-Slide nach einer vollkommen einsprachigen Präsentation in einer europäischen Standardsprache: Es handelt sich vor allem um das Zurschaustellen von moralischen Werten, denen die Linguist:innen schon selbst nicht nachleben können (vgl. hierzu ausführlich Berthele 2021b). Die Abgrenzung von Sprachen, aber auch von Sprachen und Dialekten ist natürlich eine soziale Konstruktion, die viel mit politischer Geschichte und nicht immer viel mit linguistischen Unterschieden zu tun hat. Bei aller Freude an der Dekonstruktion von sprachlichen Kategorien sollten wir jedoch nicht in die Falle tappen, jede soziale Konstruktion sofort als «böse» abzutun: Der Mensch als kognitiv-soziales Wesen braucht Kategorien als Orientierungspunkte, wir können gar nicht nicht kategorisieren. Entsprechend schiene mir ein Umgang, der die Notwendigkeit von solchen zugegebenermaßen weichen (oder eben natürlichen, vgl. Berthele 2021c) Kategorien anerkennt, sinnvoller. Für Deutschschweizer:innen ist in der Regel klar, ob jemand Dialekt oder Standardsprache spricht, auch wenn es selbstverständlich unklare Grenzfälle gibt. Ebenso ist es klar, dass es einen Unterschied macht, ob jemand mit einer Sprache von Anfang an aufgewachsen ist oder diese erst (viel) später dazugelernt hat – auch wenn gewisse Muttersprachler:innen ihre ersten Sprachen verlernen und Menschen im Verlauf ihres Lebens die Muttersprache wechseln können.

Wer sich aus didaktischer Sicht sowohl für Mehrsprachigkeit als auch für Zweisprachigkeit mit Dialekt und Hochsprache interessiert, wird entdecken, dass die Signale, die die Lehrer:innen in Aus- und Weiterbildung erhielten (und z. T. immer noch erhalten), auffällig paradox sind: Vom Switchen zwischen Dialekt und Standardsprache wurde ab den 1980er-Jahren abgeraten – vor allem die fremdsprachigen Kinder würden dadurch verwirrt. Die aufkommende Mehrsprachigkeitsdidaktik ab den 2000er-Jahren demgegenüber empfiehlt (wenn sie es auch nicht vorschreibt)

Codeswitching im Fremdsprachenunterricht (für Referenzen und Beispiele vgl. Berthele 2019, 405). Weder die eine noch die andere Empfehlung ist auf robuste Evidenz gestützt, beide basieren primär auf normativen Annahmen bezüglich des für das Lernen maximal hilfreichen Sprachgebrauchs. Es gibt nicht zu wenige, sondern eher zu viele Empfehlungen dazu, wie die Schule ganz allgemein mit sprachlicher Heterogenität umgehen soll, und es gibt nur sehr wenige belastbare Studien, die die Effekte zu messen versuchen, die die verschiedenen Sprachenregimes auf Kompetenzen und Wohlbefinden von Schüler:innen und Lehrer:innen haben.

Als dialektprechender Mehrsprachigkeitsforscher scheinen mir kategorische Dialekt- und Sprachverbote und (Standard-)Sprachvorschriften wenig natürlich und für ein gutes Schulklima wenig förderlich. Als Linguist sehe ich sicherlich ein Potenzial darin, heterogene Situationen als Anlass und Hebel zur Pflege von Sprachbewusstsein (hinsichtlich struktureller, pragmatischer oder sozialer Aspekte) auszunutzen. Andererseits sehe ich auch das Problem, dass das Kerngeschäft der (obligatorischen) Schule, nämlich die Vermittlung von Literalität und bildungssprachlichen Kompetenzen in der lokalen Standardsprache, nur dann läuft, wenn dieser Sprache auch der nötige Platz eingeräumt wird. Dies ganz besonders dann, wenn Bildungssprache eben hauptsächlich in und von der Schule vermittelt werden muss. Es wäre schön, wenn Sprachen und Dialekte nicht miteinander in Konkurrenz stehen würden, wie dies gewisse «Explosionstheorien» der Mehrsprachigkeitsforschung annehmen. Die Empirie zeigt jedoch wie oben angesprochen, dass das positive Transferpotenzial zwar durchaus besteht, aber starken Beschränkungen unterliegt.

Sprachliche Heterogenität, mit oder ohne Dialekte, ist aus Spracherwerbssicht einerseits eine Herausforderung, denn es muss ohne Zweifel mehr gelernt werden als in homogenen Kontexten. Andererseits hoffe ich gezeigt zu haben, dass sie auch ein spezifisches Potenzial eröffnet für das zusätzliche Erschliessen und Lernen namentlich von verwandten Sprachen.

Zu Recht kritisiert unser Feld seit Jahrzehnten monolingualistische, glottophobe Ideologien. Die gut dokumentierte Geschichte des Umgangs der (Schweizer) Bildungssysteme mit sprachlicher Heterogenität sollte uns jedoch lehren, dass nicht nur vorschnelles Diagnostizieren von enormen Problemen, sondern auch von überzogenen Vorteilen von Mehrsprachigkeit empirisch nicht gestützt wird. Sprachliche Variabilität und Mehrsprachigkeit sind schlicht und einfach Teil unserer Realität, und wir sollten unaufgeregt versuchen, ihre Spezifika zu verstehen und vernünftige pädagogische Konzepte entwickeln, die ihre Einschränkungen und Potenziale berücksichtigen.

7 Bibliografie

- Bakker, Dik / Müller, André / Velupillai, Viveka / Wichmann, Søren / Brown, Cecil H. / Brown, Pamela / Egorov, Dmitry / Mailhammer, Robert / Grant, Anthony / Holman, Eric W. (2009): Adding typology to lexicostatistics: A combined approach to language classification. In: *Linguistic Typology*, 13(1), 169. <https://doi.org/10.1515/LITY.2009.009>.
- Barras, Malgorzata / Peyer, Elisabeth / Lüthi, Gabriela (2019): Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(2). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/981>.
- Beisbart, Claus (2021): Complexity in Multilingualism (Research). In: *Language Learning*, 71(S1), S. 39–79. <https://doi.org/10.1111/lang.12426>.
- Berthele, Raphael (2008): Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins. In: Mattheier, Klaus J. / Lenz, Alexandra (Hrsg.), *Dialektsoziologie / Dialect Sociology / Sociologie du Dialecte*. *Sociolinguistica*, 22, S. 87–107.
- Berthele, Raphael (2017): Sprachliche Heterogenität und Schule: Eine Kritik an der Linguistisierung sozialer Probleme. In: *VHN*, 3, S. 203–216.
- Berthele, Raphael (2019): Alemannisch und der Deutschunterricht. Schweizerdeutschdebatten in der Schweizer Schule seit 1950. In: *Linguistik Online*, 98, S. 387–409. <https://doi.org/10.13092/lo.98.5945>.
- Berthele, Raphael (2021a): Dispositions for language learning and social differences. In: Berthele, Raphael / Udry, Isabelle (Hrsg.), *Individual Differences in Early Instructed Language Learning: The Role of Language Aptitude, Cognition, and Motivation*. Berlin: Language Science Press, S. 105–124. 10.5281/zenodo.5464753.
- Berthele, Raphael (2021b): Speakers, languages, and multilingual thank you slides: A cognitive perspective on sociolinguistic categorizations. In: Franco, Karlien / De Pascale, Stefano / Rosseel, Laura / Kristiansen, Gitte (Hrsg.), *Cognitive Sociolinguistics Revisited*. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 446–456.
- Berthele, Raphael (2021c, May 21): Discussion di «The Extraordinary Ordinary: Re-engineering Multilingualism as a Natural Category. *Language Learning*, 71(S1)» e scambio su lavori in corso. [Lezione aperta]. Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere, Roma.
- Berthele, Raphael / Lambelet, Amelia (2009): Approche empirique de l'intercompréhension: Répertoires, processus et résultats. In: *LIDIL*, 39(1), S. 151–162.
- Berthele, Raphael / Udry, Isabelle (2019): Multilingual boost vs. Cognitive abilities: Testing two theories of multilingual language learning in a primary school context. In: *International Journal of Multilingualism*, 19(1), S. 142–161. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1632315>.
- Berthele, Raphael / Vanhove, Jan (2020): What would disprove interdependence? Lessons learned from a study on biliteracy in Portuguese heritage language speakers in Switzerland. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(5), S. 550–566. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1385590>.
- Berthele, Raphael / Lenz, Peter / Peyer, Elisabeth (2022): Predicting foreign language skills based on first languages: The role of lexical distance and relative morphological complexity. In: *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*. <https://doi.org/10.1515/psicl-2022-0020>.
- Bogaards, Paul (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier-Didier.
- Bolander, Brook (2009): On the relevance of Bernstein for German-speaking Switzerland. In: *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 28(2–3), S. 195. <https://doi.org/10.1515/mult.2009.010>.

- Bot, Kees de / Lowie, Wander / Verspoor, Marjolijn (2007): A dynamic systems theory approach to second language acquisition. In: *Bilingualism-Language and Cognition*, 10(1), S. 7–21. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>.
- Brohy, Claudine (2001): Generic and/or Specific Advantages of Bilingualism in a Dynamic Plurilingual Situation: The Case of French as Official L3 in the School of Samedan (Switzerland). In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), S. 38–49. <https://doi.org/10.1080/13670050108667717>.
- Cooper, Robert Leon (1989): *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Giudice, Marco / Crespi, Bernard J. (2018): Basic functional trade-offs in cognition: An integrative framework. In: *Cognition*, 179, S. 56–70. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.008>.
- Delsing, Lars-Olof / Åkesson, Katarina Lundin (2005): *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. Nordiska ministerrådet.
- Dewaele, Jean-Marc / Bak, Thomas H. / Ortega, Lourdes (2021): Why the mythical «native speaker» has mud on its face. In: Slavkov, Nikolay et al. (Hrsg.): *The changing face of the «native speaker»*. Berlin: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501512353-002>.
- Dittmar, Norbert (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards*. Stand 2. Mai 2011.
- Geeraerts, Dirk (2003): Cultural models of linguistic standardization. In: Dirven, René / Pütz, Martin (Hrsg.): *Cognitive Models in Language and Thought. Ideology, Metaphors and Meanings*. Hawthorne: De Gruyter, S. 25–68.
- Gerhards, Jürgen / Sawert, Tim / Kohler, Ulrich (2019): Des Kaisers alte Kleider: Fiktion und Wirklichkeit des Nutzens von Lateinkenntnissen. In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 71(2), S. 309–326. <https://doi.org/10.1007/s11577-019-00624-8>.
- Gollan, Tamar H. / Montoya, Rosa I. / Werner, Grace A. (2002): Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. In: *Neuropsychology*, 16(4), S. 562–576.
- Grosjean, François (1985): The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, S. 467–477.
- Hähni, Natasha (2022): An der Kreisschule Reinach-Leimbach herrscht jetzt Deutschpflicht. In: *Aargauer Zeitung*, 11.11.2022. aargauerzeitung.ch/aargau/wyna-suhre/kreisschule-reinach-leimbach-schweizer-kindergaertler-lernte-albanisch-andere-sprachen-nur-italienisch-jetzt-herrscht-auf-dem-pausenplatz-deutschpflicht-ld.2370333.
- Herdina, Philip / Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon / Buffalo: Multilingual Matters.
- Kleyn, Tatyana / García, Ofelia (2019): Translanguaging as an act of transformation. In: *The Handbook of TESOL in K-12*. Hoboken: Wiley, S. 69–82. <https://doi.org/10.1002/9781119421702.ch6>.
- Kloss, Heinz (1929): *Nebensprachen. Eine sprachpolitische Studie über die Beziehungen eng verwandter Sprachgemeinschaften*. Wien: Braumüller.
- Lorenz, Eliane / Rahbari, Sharareh / Schackow, Ulrike / Siemund, Peter (2020): Does bilingualism correlate with or predict higher proficiency in L3 English? A contrastive study of monolingual and bilingual learners. In: *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(2), S. 185–217. <https://doi.org/10.1558/jmtp.15517>.
- McWhorter, John H. (2001): *The power of Babel: A natural history of language*. London: Heinemann.
- Möller, Robert (2007): Sieb 1: Internationalismen und gemeinsamer germanischer Wortschatz. In: Hufeisen, Britta / Marx, Nicole (Hrsg.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker, S. 27–55.

- Montanari, Simona (2019): Facilitated language learning in multilinguals. In: Montanari, Simona / Quay, Suzanne (Hrsg.): *Multidisciplinary perspectives on multilingualism, the fundamentals*. Berlin / Boston: De Gruyter Mouton, S. 299–324. <https://doi.org/10.1515/9781501507984>.
- Pavlenko, Aneta (2015): The Dark Side of the Recent Polyglot Hype. In: *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201507/the-dark-side-the-recent-polyglot-hype>.
- Peyer, Elisabeth / Andexlinger, Mirjam / Kofler, Karolina / Lenz, Peter (2016): Projekt Fremdsprache-nevaluation BKZ. Schlussbericht zu den Sprachkompetenztests. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/304950>.
- Raviv, Limor, / Lupyán, Gary / Green, Shawn C. (2022): How variability shapes learning and generalization. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 26(6), S. 462–483. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.03.007>.
- Rothman, Jason (2010): L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. In: *Second Language Research*, 27(1), S. 107–127. <https://doi.org/10.1177/0267658310386439>.
- Ruck, Julia (2020): The Politics and Ideologies of Pluricentric German in L2 Teaching. In: *Critical Multilingualism Studies*, 8(1), S. 17–50.
- Ruoss, Emanuel / Schröter, Juliane (2020): *Schweizerdeutsch: Sprache und Identität von 1800 bis heute*. Basel: Schwabe.
- Schepens, Job (2014): *Bridging Linguistic Gaps: The Effects of Linguistic Distance on the Adult Learnability of Dutch as an Additional Language*. Utrecht: Utrecht University.
- Schepens, Job / van Hout, Roeland / Jaeger, T. Florian (2020): Big data suggest strong constraints of linguistic similarity on adult language learning. In: *Cognition*, 194, 104056. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104056>.
- Schmidlin, Regula (1999): *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen*. Tübingen / Basel: Francke.
- Swaan, Abram de (1998): A political sociology of the world language system. In: *Language Problems and Language Planning*, 22(1), S. 63–75.
- Swissinfo (2005): *Konsequent Hochdeutsch*. SWI swissinfo.ch, 15.02.2005. <https://www.swissinfo.ch/ger/konsequent-hochdeutsch/4361958>.
- Tabouret-Keller, Andrée (2011): *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance*. Limoges: Editions Lambert-Lucas.
- Vanhove, Jan / Berthele, Raphael (2015): The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language. In: *Iral – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(1), S. 1–38. <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0001>.
- Wegera, Klaus-Peter (1977): *Kontrastive Grammatik: Ostthessisch-Standardsprache: Eine Untersuchung zu mundartbedingten Sprachschwierigkeiten von Schülern am Beispiel des «Fuldaer Landes.»* Marburg: N. G. Elwert.
- Weinreich, Max (1945): Der vivo un di problemen fun undzer tsayt. In: *Yivo-Bleter*, 25(1), S. 13.
- Westergaard, Marit / Mitrofanova, Natalia / Mykhaylyk, Roksolana / Rodina, Yulia (2017): Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. In: *International Journal of Bilingualism*, 21(6), S. 666–682. <https://doi.org/10.1177/1367006916648859>.
- Wichmann, Søren / Brown, Cecil H. / Holman, Eric W. (Hrsg.) (2016): *The ASJP database*. Max Planck Institute for the Science of Human History. <http://asjp.cllid.org/>.

Spiel der Varietäten: ethno- grafische Einblicke in sprachliche Grenzgebiete einer diglossisch geprägten Schweiz

Irene Zingg

Aber was ich jetzt auch wieder bei uns an der Basisstufe beobachte, bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache, sie nutzen die Standardsprache nach wie vor als Spielsprache, das finde ich immer noch toll; oder das heisst, die Freude an dieser Sprache ist da, sonst würden sie diese nicht als Spielsprache nehmen, das hab ich jetzt immer wieder in unserer Klasse beobachten können. (Balbina, 07.11.2022)¹

Die ganze Gesellschaft ist eigentlich Mundart-orientiert, auch wenn man in einen Laden geht, zum Beispiel in Bern, so sprechen sie [die Mehrheitsbevölkerung] immer zuerst Mundart, und erst wenn sie merken, dass Mundart nicht geht, dann wechseln sie zu Hochdeutsch, zur Standardsprache. (Simon, 15.12.2022)²

Das Verhältnis zwischen Mundart und Hochdeutsch hat rund zwanzig Jahre nach den ersten für die Schweiz miserablen PISA-Resultaten (Leseverstehen Deutsch) und der darauffolgenden Hochdeutchoffensive weder an Komplexität noch an Explosivität verloren. Die erste Stufe der Volksschule rückt als liminaler Raum zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit ins Zentrum der schulischen Hochdeutsch-

-
- 1 Die in diesem Artikel verwendeten Namen «Balbina» und «Simon» sind Pseudonyme. Balbina ist eine erfahrene Lehrperson Kindergarten, die heute in einer Basisstufe unterrichtet. Balbina hat vor über 20 Jahren als eine der ersten Lehrpersonen den Wechsel von Mundart auf Standardsprache im Unterricht vollzogen. Ausschlaggebend war damals, dass sie in einem sprachlich heterogenen Umfeld unterrichtete: In ihrer damaligen Klasse waren alle Kindergartenkinder zwei- und mehrsprachig. Balbina ist ebenso in der Weiterbildung und Beratung von Lehrpersonen tätig, u. a. zur Thematik Mundart–Standardsprache; zudem ist sie Mitautorin eines Deutschlehrmittels.
 - 2 Simon ist Student in einem französisch-deutschen Studiengang für angehende Lehrpersonen. Er bezeichnet sich als *bilingue*.

debatte, obschon der Kindergarten traditionsgemäss in der Mundart verortet ist. Einblick in diese Debatte bieten Forschungsergebnisse und Tendenzen in der (Bildungs-)Politik. Auf diesem nationalen Spielfeld scheint ein kontinuierliches Aushandeln von Sprachregeln notwendig zu sein. Der vorliegende Aufsatz begegnet diesen alten und neuen, aber ständig virulent erscheinenden Fragen mit Denkanstössen aus der Praxis.

Das Spiel der Varietäten beginnt in der Basisstufe³, einem Ort mit fluiden Grenzen zur Literalität: Ausschnitte aus dem Interview mit der erfahrenen Lehrperson Balbina beleuchten die Auseinandersetzung mit der Hochdeutschthematik. Weiter kommt die Autorin zu einer kontrastreichen Grenzzone zwischen Schule und Freizeit, nämlich zum Pausenplatz, der sich als sprachfluider Zwischenraum erweist. Seine Tage als Freiraum sind längst gezählt. Regelmässig wird er mit erlassenen Sprachverordnungen reguliert, begleitet von emotional aufgeladenen Kommentaren aus einer breiten Öffentlichkeit. Der weitere Weg der Betrachtung führt die Autorin in die umgekehrte Richtung, nämlich an einen liminalen Ort, die Westschweiz. Hier – an der Sprachgrenze – wird die Mehrheitsbevölkerung auf unterschiedliche Weise mit dem Dialekt konfrontiert. Die neu ausgegebene Devise lautet hier: Es soll nicht nur das *bon allemand* sein. Dass in Westschweizer Schulen neben Standardsprache auch Dialekt gelehrt werden soll, zeigen (bildungs-)politische Voten (Reichen 2023).⁴ Der letzte Exkurs überschreitet die Grenze des regulären Stundenplans und berührt den Heimatsprachunterricht, der im Kanton Basel-Stadt Mundartkurse für Schweizerkinder anbietet.

-
- 3 Die Basisstufe verbindet den Kindergarten und das erste und zweite Schuljahr der Primarstufe. In Basisstufenklassen werden Kinder im Alter von vier bis acht Jahren gemeinsam unterrichtet. Die Einführung der Basisstufen liegt aufgrund des Föderalismus vorwiegend in der Verantwortung der Kantone und Gemeinden. Ab dem Schuljahr 2004/2005 beginnen in etlichen Kantonen der Deutschschweiz die ersten Schulversuche Basisstufe.
 - 4 Der Tages-Anzeiger (15.03.2023) berichtet über eine Kontroverse in Lausanne, wo ein grüner Politiker im Waadtländer Kantonsrat per Postulat Schweizerdeutschunterricht an Schulen in der Waadt fordert.

Ethnografische⁵ Explorationen stehen am Ausgangspunkt dieser Grenzbegehungen. Sie beschreiben und analysieren die Ausgestaltung eines Mundart-Standard-Balanceaktes. Ergänzt werden sie durch eine Dokumentenanalyse, ethnografische Gespräche und Interviews, und genährt von der langjährigen teilnehmenden Beobachtung von Lehrpersonen in Weiterbildungen sowie seit 2020 von der Mitwirkung an einer bilingualen Grundausbildung von Lehrpersonen.

1 Ausgangslage: das helvetische Spielbrett

Das Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (SpG)⁶ stellt in Art. 15 (Unterricht) im Abschnitt «Förderung der Verständigung und des Austauschs zwischen den Sprachgemeinschaften» Folgendes fest: «Bund und Kantone sorgen im Rahmen ihrer Zuständigkeit dafür, dass die Unterrichtssprache, namentlich ihre Standardform, auf allen Unterrichtsstufen besonders gepflegt wird» (Art. 15 SpG).

Mit der Empfehlung der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz, wonach in der Schule «grundsätzlich Hochdeutsch gesprochen» (EDK 2003) wird, erhält diese Sprachform erste Priorität. Der Grundsatz und dessen konsequente Anwendung wird in den kantonalen Richtlinien ausformuliert, wobei es einen gewissen Spielraum gibt, wie folgende Formulierung zeigt: «In der Regel wird in allen Unterrichtssequenzen sowie in allen Fächern grundsätzlich Hochdeutsch ge-

5 Ethnografie äussert sich insbesondere im methodologischen Zugang zum Feld. Im Zentrum der ethnografischen Forschung steht die teilnehmende Beobachtung, eine Haltung der Neugier und die Bereitschaft, sich der Dynamik und Logik eines Feldes auszusetzen. Diese Eindrücke werden analytisch beschrieben, um ein vertieftes Verständnis fremder (oder eigener) kultureller Alltagspraktiken zu erhalten. Einen ethnografischen Blick auf den Schulalltag werfen heisst, die Unterrichtssituation als «fremde Welt» zu entdecken und das Selbstverständliche mit neuen Augen zu betrachten (Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand 2013). Dieser offene Zugang ermöglicht eine Perspektive auf bestimmte soziale Muster und stellt damit eine hilfreiche Reflexionsfolie bereit, auch für sprachliche Praktiken.

6 Das Sprachengesetz (SpG) von 2007, das seit 2010 in Kraft ist, regelt gestützt auf Art. 4, 18 und 70 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft den Gebrauch der Amtssprachen, die Förderung der Verständigung und den Austausch der Sprachgemeinschaften sowie die Unterstützung der mehrsprachigen Kantone. Es soll die Wesensmerkmale der Viersprachigkeit stärken, den inneren Zusammenhalt festigen, die individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit fördern sowie das Rätoromanische und das Italienische als Landessprache stärken.

sprochen» (EDK 2013, 2).⁷ Das Dossier *Sprache im Kindergarten in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen* geht «von der Mundart als Sprache des Kindergartens» (EDK 2011, 3) aus und sagt, «in der Regel wird Hochdeutsch in bewusst gewählten und definierten Situationen gesprochen» (ebd.). In sechs Kantonen gibt es Vorgaben, wonach der Wechsel zur Standardsprache «markiert» sein soll, und es wird festgehalten, dass die gezielte Förderung der Standardsprache im Kindergarten eine wichtige Vorbereitung sei, insbesondere bei besonders heterogenen Zusammensetzungen von Klassen (EDK 2011, 3). Unter den 17 deutschsprachigen Kantonen verzichtet einzig der Kanton Appenzell-Innerrhoden auf Hinweise, der Kanton Bern gibt diese nur in Bezug auf fremdsprachige Kinder. Dieser kantonale Flickenteppich bezüglich des Gebrauchs von Mundart und Standardsprache bleibt auch mit dem vereinheitlichenden *Lehrplan 21* bestehen. Letzterer formuliert keine Details zur Unterrichtssprache und überlässt die Ausformulierung der Spielregeln weiter den einzelnen Kantonen.

Mit dem *Aktionsplan PISA* soll unter dem Desiderat, Kindern mit einem sog. Migrationshintergrund Chancengerechtigkeit zu ermöglichen, vermehrt die Standardvarietät gesprochen werden (EDK 2003). Einige Kantone reagierten mit einer Quotenregelung⁸, die nicht zuletzt zu einem unverkrampfteren Zugang zur Standardvariante verhelfen soll. Im Zusammenhang mit einer sog. Hochdeutschoffensive entstehen in etlichen Kantonen Handreichungen für Lehrpersonen und für die Unterrichtspraxis. Zur Illustration sei die vom Departement für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg (2004) herausgegebene Broschüre *sprechlust* genannt, die sich unter dem Motto «Hochdeutsch als Qualitätsmerkmal Ihrer Schule!» (2004, 16) an sämtliche Akteurinnen und Akteure im Schulumfeld wendet. Die Publikation gibt Tipps für Lehrpersonen, Schulkinder, die Öffentlichkeit und die Eltern.

Dass Lehrpersonen mit einem helvetisch geprägten Schweizerhochdeutsch kein Unbehagen haben oder sich die Frage stellen müssen, ob sie sich gar schämen sollten, wurde an etlichen Stellen dargelegt (Bickel 2001, 19). Nein, es braucht kein Bühnenhochdeutsch (Elmiger 2019, 20), denn keinem der lokalen Dialekte hafte ein

7 In dieser Zusammenstellung der rechtlichen Grundlagen im Zusammenhang mit der Unterrichtssprache in der Primarstufe werden neben Detailinformationen zu den einzelnen Stufen und entsprechenden Merkblättern auch Unterrichtshilfen aufgelistet. So unterstützt die Broschüre *Karotten heissen bei uns Rüebli* z. B. im Kanton Aargau Primarlehrpersonen mit Unterrichts Anregungen und -beispielen beim konsequenten Gebrauch der Standardsprache.

8 Im Kanton Zürich bedeutete dies bis zur Volksinitiative im Jahr 2011, dass je ein Drittel des Unterrichts auf Mundart und Standardsprache entfällt und über das letzte Drittel frei entschieden werden kann, je nach Zusammensetzung einer Klasse.

Stigma an. So fokussieren die Empfehlungen des Aktionsplans *PISA 2000* im ersten Handlungsfeld (Sprachförderung für alle) die Standardsprache:

Vermehrter, früherer und anspruchsvoller Gebrauch der Standardsprache: Die Lesekompetenz hängt stark von einer frühen Lesesozialisation ab. Um allen Kindern die gleichen Startchancen zu ermöglichen, muss bereits die Vorschulstufe mit einer spielerischen Vorbereitung auf das Lesen und Schreiben beginnen. Spätestens ab der Volksschule muss konsequent die Standardsprache zur Anwendung kommen. (EDK 2003, 6)

Dass die immer wieder erwähnte und empfohlene Trennung der beiden Varietäten in der Praxis anspruchsvoll ist, erklärt die erfahrene Lehrperson Balbina. Als sie in einer Klasse unterrichtete, in der alle Kinder mehrsprachig waren, also Deutsch als Zweit- oder Drittsprache gesprochen wurde, fiel es ihr leichter, konsequent die Standardsprache zu sprechen, als in der aktuellen Basisstufe, wo Mehrsprachigkeit der Kinder eher die Ausnahme ist.

In der Situation, wo ich jetzt drin bin, haben wir es sehr viel bunter mit den Sprachen, und es sind nicht mehr hundert Prozent der Kinder mehrsprachig, es hat auch Kinder, die Deutsch als Erstsprache haben, und da passiert mir das Switchen von einer Sprache in die andere viel, viel, viel mehr, und ich finde es im Alltag viel, viel, viel schwieriger. Obschon wir eigentlich im Team davon ausgehen, sag ich mal vorsichtig ausgedrückt, dass wir alle eigentlich hundert Prozent Standardsprache sprechen, ist es in der Praxis überhaupt nicht so. (Balbina, 07.11.2022)

Die Sprachsituation in der Deutschschweiz wird seit Ferguson (1959) als Diglossie bezeichnet. Diese ist durch das Nebeneinander von zwei verwandten Varietäten gekennzeichnet. Deren Gebrauch hängt von funktionalen und nicht von sozialen Kriterien ab: Die Mundart wird in informellen Situationen und die Standardsprache in formellen Situationen verwendet, wobei tendenziell die formelle Sprache der Schriftlichkeit und die informelle dem Mündlichen zugeschrieben wird. In einigen linguistischen Arbeiten wurde die Frage aufgeworfen, ob die Schweizer Sprachsituation als Diglossie oder als Bilingualismus bezeichnet werden soll (Berthele 2004; Hägi/Scharloth 2005).

Das gleichzeitige Vorhandensein von Dialekt und Standardsprache kann als mehrsprachige Situation bezeichnet werden, wie Berthele (2010) in seinen Prämissen im Umfeld der Mehrsprachigkeitsforschung dargelegt hat. Da die Sprachwissenschaft «keinerlei harte Kriterien anbietet, um zwischen Sprachen und Dialekten

zu unterscheiden, gibt es nur graduelle und keine kategorialen Unterschiede zwischen «innerer» Mehrsprachigkeit in Standard-Dialekt-Situationen und «äusserer» Mehrsprachigkeit mit «echten» Sprachen» (Berthele 2010, 37).

Das Bild der fluiden Grenzen lässt sich auf die zur Illustration beigezogenen Beispiele der Basisstufe, der Pausenplatz und der «Röstigraben», übertragen. In diesen Beispielen spiegeln sich unterschiedliche, öffentlich geführte Debatten; sie sind deshalb besonders aufschlussreich für neue Aspekte im bereits seit langer Zeit geführten Diskurs und können als «dritter Raum» gesehen werden (Bhabha 1994). Homi K. Bhabhas Begriff des *third space* könnte im vorliegenden Kontext auf eine liminale Position der sprachlichen Ordnung, die auf der Vorstellung von klar abgegrenzten sprachlichen Räumen, Gemeinschaften und Territorien beruht, übertragen werden. Auf die Sprache(n) und Varietäten übersetzt, verweist der «dritte Raum» auf ein Dazwischen, eine Hybridität oder könnte im Sinne eines *Translanguaging*⁹ umschrieben werden: Die klar definierten (Sprach-)Grenzen werden aufgebrochen und erlauben neue Formen der Kommunikation unter Gleichgestellten. Pausenplatz und «Röstigraben» werden zu Plattformen der Sichtbarkeit der sprachlichen Alltagswelt von Schülerinnen und Schülern.

2 Analyse: Ausgewogenheit als Spielregel

Für keinen der in diesem Aufsatz fokussierten Analysebereiche gibt es klar formulierte Regelungen in Bezug auf die Verwendung von Mundart und Standardsprache: Die Basisstufe bewegt sich zwischen den Stufen Kindergarten und Primarstufe und entzieht sich damit spezifischer Richtlinien. Auch für den Pausenplatz gibt es keine Abmachungen zum Varietätenegebrauch, es sei denn, eine Schulgemeinde äussere sich explizit dazu. Und für die Kommunikation zwischen den sprachlichen Grenzregionen bestehen ebenfalls keine Hinweise.

9 *Translanguaging* (García/Li 2014) sieht jegliche Formen von Kommunikation im Klassenzimmer vor, auch hybride (gemischte) Sprachen. Bei der Nutzung dieses gesamtsprachlichen Repertoires werden die Grenzen von Erst-, Zweit- und Drittsprachen in Schule und Unterricht durchbrochen.

2.1 Kinderspielsprache auf der Basisstufe

Im Grenzbereich zur Schriftlichkeit kann die Basisstufe – wie der Kindergarten auch – einen liminalen Raum einnehmen. In den altersdurchmischten Gruppen erfolgt der Übergang von spielerischen Aktivitäten zu aufgabenorientiertem Lernen fließend. Je nach Entwicklungsstand der 4- bis 8-jährigen Kinder wird das lernende Spielen früher oder später vom spielerischen Lernen abgelöst. Die Einführung einer früheren und flexibleren Einschulungspraxis wird im Aktionsplan *PISA 2000* im Handlungsfeld 3 postuliert. Basis ist der Gedanke, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder besser berücksichtigen zu können und eine differenziertere und angepasste Förderung vorzunehmen (EDK 2003, 16).

Nicht nur auf den ersten Stufen der Volksschule bekunden Lehrpersonen Mühe mit dem Standarddeutschen, was Forschungen untermauern (Ruoss/Schroeter 2020; Sieber/Sitta 1994; Sigg 2005, 77). Gezielte Aus- und Weiterbildungen könnten Blockaden überwinden und einen entkrampften und lebendigen Zugang zur hochdeutschen Sprache fördern und damit einen spontaneren Unterricht in dieser Sprache ermöglichen.

Ich kann mich an Gespräche erinnern, die ich mit Kolleginnen hatte, die sagten damals: Nein, Hochdeutsch im Kindergarten, nein, das können sie sich gar nicht vorstellen, das sei überhaupt nicht ihre Sprache. Das Verständnis von Alltags- und Bildungssprache war damals nach dem PISA-Schock überhaupt nicht vorhanden, würde ich sagen, man hatte keine Idee davon. (Balbina, 07.11.2022)

Ein Anliegen von Balbina ist, dass bereits mit Schuleintritt ein gutes Verhältnis zum Standarddeutschen aufgebaut wird, dies auch erhalten bleibt und nicht zu stark mit der Schule in Verbindung gebracht wird (Kassis-Filippakou/Panagiotopoulou 2015). In der Zürcher Studie *Lost in diglossia. (Un-)Doing difference by dealing with language variations in Swiss kindergartens* werden Situationen geschildert, wie durch geführte Aktivitäten den Kindern vermittelt wird, dass die Hochdeutsch-Variante sämtliche Register des mündlichen Gebrauchs abdecken kann und soll – und entsprechend auch für affektive Momente und für Vertrautes geeignet ist (Knoll/Jaeger 2020). Mit dem Votum eines bewussten, differenzierten Einsatzes von Dialekt und Standardsprache in der formalen Bildung, greift Balbina eine seit PISA lancierte Debatte auf:

Das Bewusstsein bei uns im Team ist noch zu wenig ausgeprägt, dass in der Pause und zwischendurch bei Anweisungen und bei Zurechtweisungen in geführten Sequenzen,

beispielsweise, auf Dialekt gewechselt wird, und das finde ich nicht gut. Ich finde immer noch, man müsste in allen Alltags- und Unterrichtssituationen auch diese Standardsprache pflegen. (Balbina, 07.11.2022)

Die in den Lehrplänen und interkantonalen Vereinbarungen postulierte Förderung der Standardsprache soll ab Beginn des Kindergartens und während der ganzen obligatorischen Schulzeit gelten. Mathilde Gyger vertrat bereits bei der ersten Hochdeutschoffensive die Ansicht, dass es sinnvoll sei, die «Vermittlung einer positiven Einstellung zur Standardsprache als Affekt-, Spontan- und Beziehungssprache» (2007, 40) zu etablieren. Dieser Zugang zu den Möglichkeiten der Rezeption und Produktion der beiden Varianten soll allen Kindern dienen, nicht nur der Gruppe der Kinder nichtdeutscher Erstsprache.

Dialekt und Standard ordnet Berthele (2010, 39) den Dimensionen Kontextgebundenheit und kognitiver Anspruch zu. Dabei können die von Jim Cummins (1979) eingeführten Begriffe *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP)¹⁰ verwendet werden, auch wenn BICS und CALP nicht direkt mit der Sprache der Nähe oder der Distanz gleichzusetzen sind. Zwar kann im Schweizer Umfeld der Dialekt als kontextgebundene(re) und konzeptionell mündlich geprägte Variante bezeichnet und die Standardsprache als die kontextunabhängige(re) und konzeptionell schriftlich geprägte Variante betrachtet werden (Berthele 2010, 40). Trotzdem gelten diese Charakterisierungen der interpersonellen Kommunikation (BICS) und konzeptionellen Schriftlichkeit (CALP) der beiden Schweizer Varietäten nicht vollumfänglich. Für Kinder – auch solche der ersten Stufen der Volksschule – kann Hochdeutsch auch eine Spielsprache sein. Der Schriftsteller Pedro Lenz, der meist in Mundart schreibt, ergänzt den gängigen Gebrauch des Hochdeutschen – nämlich für öffentliche Reden und den Umgang mit Fremden – mit der Kinderspielsprache, einer der «interessantesten Verwendungen der Hochsprache in der Schweiz» (Lenz 2003, 96). Dass gerade Kinder gerne mit dieser Variante des Deutschen spielen und damit wertvolle Erfahrungen sammeln, zeigt das Zitat auf der ersten Seite des Beitrags.

10 Mit BICS werden grundlegende Kommunikationsfähigkeiten (Alltagssprache) und mit CALP kognitiv schulbezogene Sprachfähigkeiten (Bildungssprache) gebündelt.

2.2 Sprachgebote als Spielverderber

Das Bild der Fluidität und des Wandels von Dialekt kann Besorgnis auslösen, wie Kommentare im Zusammenhang mit der Pausenplatzdebatte aufzeigen. Wie sensibel das Sprachempfinden einer breiteren Öffentlichkeit ist, illustrieren die in den vergangenen Jahren regelmässig aufflackernden Debatten über Sprachstreitigkeiten auf dem Pausenplatz; sie können stellvertretend für ein verborgenes Sprachverständnis stehen. Vordergründig geht es bei diesen Sprachgeboten um die Varietäten Mundart/Standardsprache und um die Förderung der Deutschkompetenzen von Migrantenkindern. Hinter den oftmals emotional geführten Sprachstreitigkeiten an Schulen kann es um die unausgesprochene Angst vor Überfremdung und Sprachverlust gehen. So generierte der *Tages-Anzeiger*-Artikel mit dem Titel «Wenn auf dem Pausenplatz kein Schweizerdeutsch mehr gesprochen wird»¹¹ innerhalb weniger Tage 225 Kommentare. Diskutiert wurde, welche Sprachvarietäten auf dem Pausenplatz zugelassen sind. So argumentierte etwa ein Leser wie folgt: «Im Kanton Zürich, habe ich gehört, oder zumindest in meiner Wohngemeinde, dürfen die Kinder in der Pause nur Hochdeutsch sprechen. Das schadet unserem mittlerweile mit Germanismen durchsetzten Dialekt sehr viel mehr. Finde ich, sofern es stimmt, unglaublich.» (Leserbrief im *Tages-Anzeiger*, 20.11.2022)¹². Und die Beschwichtigungen reichten von «lieber Hochdeutsch als Englisch» bis zum Hinweis, dass es bereits vor 70 Jahren ähnliche Bedenken gegenüber dem Dialekt gegeben habe, dieser heute aber noch immer gesprochen werde. Hinter dem Hinweis auf den Verlust des Schweizerdeutschen wird die Angst vor Überfremdung deutlich, so etwa bei Marianne S., sie schrieb: «[...] Unter den Jugendlichen verbreitet sich ein verbalkanisertes, anstatt grammatikalisch einwandfreies und sauberes Schweizerdeutsch, als ob sich die Sprache derjenigen (Minderheit?) mit Schweizer Wurzeln dem Immigrantenslang anpasst, anstatt umgekehrt ... Schade!» Und ein gewisser Dölf fragte kritisch nach: «Was nehmen sie als Basis? Den Walliser oder den St. Galler Dialekt?» Urs-Martin Künzi äusserte gleichentags die Hypothese, Schuld am Kompetenzverlust seien die Bildungsverantwortlichen: «Am Verlust an Sprachkompetenz im Dia-

11 Rico Bandle, Wenn auf dem Pausenplatz kein Schweizerdeutsch mehr gesprochen wird. In *Tages-Anzeiger* vom 19.11.2022, unter https://www.tagesanzeiger.ch/wenn-auf-dem-pausenplatz-kein-schweizerdeutsch-mehr-gesprochen-wird-164634143595?utm_source=sfmc&utm_medium=email&utm_campaign=TA_ED_9_ENG_EM_NL_XX_DERMORGEN_XX_2022-11-20&utm_term=2022-11-19&utm_content=3145206_

12 Dieses und die nachfolgenden Beispiele stammen aus online publizierten Leserbriefen vom 20. und 21. November 2022 zu dem obengenannten Artikel.

lekt sind doch nicht die Ausländer schuld, vielmehr ist das ein Fehler unserer Schulen bzw. der Lehrplanverantwortlichen. Seit Jahren wird der Dialekt an den Schulen nicht nur ignoriert und nicht gepflegt, sondern ist im Unterricht sogar verboten. Dabei ist es doch eine Besonderheit der deutschen Sprache, dass es neben der Standardsprache auch regionale Dialekte gibt. Die Schule sollte beides pflegen, sodass die Schüler:innen sich in beiden Varianten gepflegt ausdrücken können. Beispielsweise sind die wenigsten noch in der Lage, einen korrekten schweizerdeutschen Relativsatz zu formulieren, einen präpositionalen Relativsatz schon gar nicht!»

Die hier ausgewählten Kommentare zeigen, wie engagiert die Debatten um die Sprachwahl in der diglossischen Schweiz geführt werden. Das Spielfeld wird eingegrenzt auf Varietäten von Dialekt(en)/Mundart(en) und die Standardsprache. Weitere Varietäten wie Soziolekte werden im vorliegenden Beitrag nicht miteinbezogen.

2.3 Mitspielende aus der Romandie an der Sprachgrenze

Das frankophone Umfeld hat eine ambivalente Einstellung gegenüber der deutschen Sprache; so verweist die französische Bezeichnung *allemand* auf die Alemanen und ist ebenso mehrdeutig wie im Deutschen das Wort «Deutsch». Das Hochdeutsche, *l'allemand standard*, wird im Schweizer Kontext umgangssprachlich mit *bon allemand* («gutes Deutsch») oder mit *vrai allemand* («richtiges Deutsch») übersetzt, im Gegensatz zu *suisse allemand*, den schweizerdeutschen Dialekten (Elmiger 2019, 16).

An der Sprachgrenze zur Romandie ist eine gewisse Ambivalenz gegenüber den Varietäten zu beobachten. Das national fungierende Forum Helveticum hat sich nach den PISA-Resultaten von 2000 in den Diskurs eingebracht und formuliert im Vorwort seiner dreisprachigen Publikation *Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion. Le dialecte en Suisse (alémanique) – entre identité locale et cohésion nationale* folgende Synthese: «Immerhin scheint ein Konsens darüber zu bestehen, dass ein lebendiger Gebrauch der Deutschschweizer Dialekte eine Bereicherung für die Schweiz darstellt, dass aber gleichzeitig die Anwendung des Hochdeutschen wieder zu der Selbstverständlichkeit finden muss, die ihm als Landessprache zukommt» (Forum Helveticum 2005, 9). In einem klaren Plädoyer zugunsten des Hochdeutschen wird der Perspektive der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften ein besonderes Augenmerk geschenkt. Dabei wird argumentiert, dass Hochdeutschkompetenzen den nationalen Zusammenhalt

stärken könnten, denn oftmals sei nicht bewusst, wie ausgrenzend der Gebrauch von Dialekt sein könne. Eine differenzierte Gewichtung macht Simon, der sich schon viele Gedanken zur diglossischen Situation und der Gewichtung der beiden Varietäten gemacht hat:

Aber immer das Erste, was sie [die Mehrheitsbevölkerung] versuchen, ist immer Mundart zu reden, und erst wenn sie merken, dass Mundart nicht geht, dann sprechen sie Standardsprache. Und das bedeutet eigentlich, dass wirklich Mundart, von der Gesellschaft gesehen, höhergestellt ist als Standarddeutsch. Also auch die Menschen, die wollen lieber Mundart sprechen anstatt Standardsprache, und wenn man danach Standardsprache mit jemandem sprechen muss, dann ist es wie so ein bisschen eine Verstellung. Und die meisten fühlen sich wohler in Mundart. (Simon, 15.12.2022)

Ähnliche Beobachtungen macht(e) Simon in der Schule: Lehrpersonen würden in der Pause, beim Sportunterricht und bei jeder Gelegenheit in den Dialekt wechseln, was für die Schülerinnen und Schüler wenig motivierend sei und kaum dazu führe, dass die Kinder Hochdeutsch gernhaben würden. Weil die Gesellschaft sich an der Mundart orientiere, findet der *Bilingue* es wichtig, dass in der Westschweiz – nebst Hochdeutsch – auch das Fach Mundart unterrichtet werde (vgl. Reichen 2023).

Damit nimmt der bilinguale Student eine Kontroverse vorweg, die von David Raedler lanciert wird: Der grüne Politiker fordert per Postulat die Waadtländer Kantonsregierung auf, in den Schulen Schweizerdeutsch unterrichten zu lassen (Reichen 2023). Laut Simon könnte dies in Zusatzkursen sein, aber auch im regulären Stundenplan. Dieser Unterricht könnte auch für Lernende mit Deutsch als Zweit- oder Drittsprache angeboten werden. Denn mit dem *allemand*¹³ sei man nur Teil der Gesellschaft, aber man fühle sich nicht hundertprozentig integriert, denn man spüre, dass sich die anderen verstellen müssten, um mit einer frankophonen Person zu sprechen:

Die Schulen in der Westschweiz, die lehren nur Hochdeutsch. Wenn man es jetzt prozentual oder so im Alltag vergleichen würde, ist das ein sehr kleiner Prozentsatz [des Gesprochenen], den man wirklich auf Hochdeutsch spricht, und dann kann man eigentlich fast sagen, in der Schweiz, so im Alltag, ist dieses Hochdeutsch jetzt deutlich weniger wichtig als das Schweizerdeutsch. Die Romands lernen eigentlich eine andere Sprache

13 Mit *allemand* ist die Standardsprache Hochdeutsch gemeint (vgl. Elmiger 2019, 23).

als [die, die] man wirklich spricht in der Deutschschweiz. Das gibt sicher noch zusätzliche Hemmungen für sie. Sie haben schon Mühe mit dem Deutsch, weil es komplett anders ist [als das Französische], aber dann ist das Schweizerdeutsch noch einmal komplett anders als das Hochdeutsch, und dann ist es so wie eine doppelte Schwierigkeit. [...] Ich wünschte mir, dass Schweizerdeutsch auch in der Westschweiz mehr anerkannt würde. (Simon, 15.12.2022)

Der in *sprechlust* formulierte Slogan «Hochdeutsch sprechen führt uns einen Schritt auf den anderen zu» (Departement für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg 2004, 13) trifft nicht in jedem Fall zu. Ebenso wenig Gültigkeit hat die Aussage, dass «Hochdeutsch als Brücke über den sprachlichen «Röstigraben»» (ebd.) dient. Solche Pauschalisierungen und Stereotypisierungen dürfen kritisch hinterfragt werden, denn manchmal gilt, lieber Französisch als Hochdeutsch.

Dass der Austausch über die Sprachgrenzen hinweg schon immer zu Diskussionen Anlass gab, zeigen historische Quellen, die wertvolle Hinweise und Zeugnisse vom damaligen Verhältnis der Schweizerinnen und Schweizer zu ihrer Mundart geben. So ist in Hans Trümpys *Schweizerdeutsche Sprache und Literatur im 17. und 18. Jahrhundert* nachzulesen, dass die verbreitete Abneigung gegen die Schriftsprache Grund dafür sei, dass die Hochsprache sich nicht einmal in den Städten habe durchsetzen können (Trümpy 1955, 102). Diese Haltung lässt sich als roter Faden der Klage über die mündlichen Sprachkompetenzen in der Standardsprache historisch weit zurückverfolgen. So bediente sich die gebildete Schicht in der Kommunikation mit Deutschen oder generell mit Fremden lieber der französischen Sprache, um mit ihrem Dialekt nicht aufzufallen:

Alle Berner Frauenzimmer von etwas Bildung sprechen Französisch, und es ist fast die gewöhnliche Conversationssprache, wenigstens wenn Fremde zugegen sind, weil nur sehr wenige Frauenzimmer in Bern das reine Deutsch gut und richtig zu sprechen verstehen und ihr Berner Patois vor dem Fremden zu sprechen sich schämen. (J. H. Eichholtz, Darstellungen aus der Schweiz, Leipzig 1808, 187, zit. nach Trümpy 1955, 103).

Beobachtungen bestätigen, dass gerade in der Nähe der Sprachgrenze gerne auf das Französische ausgewichen wird, um das Hochdeutsche zu umgehen. Nach wie vor gilt für etliche Schweizerinnen und Schweizer, dass die standardsprachliche Varietät als Fremdsprache empfunden wird (Bickel 2001, 20), auch wenn sie sich wie die Helvetismen – die Eingang gefunden haben in den Wortschatz des Hochdeutschen – in der schweizerischen Standardaussprache durchgesetzt haben. Deutsch

ist eine plurizentrische Sprache und das Variantenwörterbuch gibt einen reichhaltigen Überblick über die nationalen Varianten der deutschen Standardsprache (Ammon et al. 2018). Nicht vergessen werden sollten zudem die Hinweise auf die Variantengrammatik, also die Informationen zur grammatischen Variation in der geschriebenen Standardsprache oder des kürzlich gestarteten Projekts der Variantenpragmatik des Deutschen.¹⁴ Die gefühlte Fremdsprache geht einher mit einer schweizerischen Normbewusstheit hinsichtlich eines vermeintlichen Bühnenhochdeutchs, was insbesondere auch für Lehrpersonen gilt. Balbina drückt dies wie folgt aus:

Ich denke schon, das Selbstverständnis hat sich verbessert und auch das Selbstbewusstsein der Lehrpersonen. Man weiss mehrheitlich, dass der helvetische Standard auch ein Standard ist, der gleichbedeutend ist wie der österreichische und der vertraute von Deutschland. (Balbina, 07.11.2022)

2.4 Mundart im HSK-Kurs

Das im Sommer 1993 lancierte Basler Schulentwicklungsprojekt «Modell St. Johann»¹⁵ stellte die Sprachförderung aller Kinder ins Zentrum. Einer der vier Schwerpunkte waren die integrierten, klassenübergreifenden Lektionen in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)¹⁶ (Conversano 2005; Küng 2004). Auch die einsprachig aufwachsenden Schweizer Kinder besuchten den sogenannten HSK-Kurs.

14 Neben diesem lexikalischen Fokus gibt es die Variantengrammatik <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start> und das im Januar 2023 gestartete Projekt Variantenpragmatik – Deutsch in den deutschsprachigen Ländern <https://variprag.net/>.

15 Im Jahr 2003 feierte das Sprachförderprojekt in den beiden Schulen St. Johann und Volta sein zehnjähriges Jubiläum und wurde als Erfolg eingestuft. Wegen Geldmangels und aus organisatorischen Gründen musste anschliessend auf das Projekt verzichtet werden. Das Projekt St. Johann hätte mit einer Teileingliederung des HSK-Unterrichts in die öffentlichen Schulen des Kantons Basel-Stadt reaktiviert werden sollen. Wie aus einem Regierungsratsbeschluss vom 2. Juni 2020 des Kantons Basel-Stadt hervorgeht, wurde der Antrag abgelehnt.

16 Diese HSK-Sprachen (oder Sprachen der Migration) werden vom Schulsystem institutionell unterdrückt; die angebotenen HSK-Kurse sind freiwillig und finden ausserhalb des regulären Unterrichts statt. Die HSK-Lehrpersonen sind nicht in die Schulen integriert. Die forschungsbasierten Entwicklungsprojekte der Autorin explorierten Modelle einer integrierten Erstsprachförderung: «Mehr Sprachen für alle», «Noch mehr Sprachen für alle. Pilotprojekt zur pädagogischen Kooperation von Lehrpersonen in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) und Klassenlehrpersonen» sowie «Von A wie Arabisch bis Z wie Zulu. Sprachenvielfalt in der postmigrantischen Schweiz».

Bei ihnen ging es um Mundart: Sie lernten gewisse Begriffe auf «Baseldytsch» oder lasen Gedichte in Mundart:

Die HSK-Kurse finden klassenübergreifend statt [...]. Die sprachlichen und thematischen Schwerpunkte werden zwischen den Klassenlehrpersonen und den HSK-Lehrpersonen abgesprochen. Kinder, welche keinen ihrer Situation entsprechenden Kulturkurs besuchen können, werden in einer multikulturellen Gruppe geschult und betreut. Die Schweizer Kinder bilden dabei eine eigene Kulturgruppe und werden in der Verwendung der Mundart gezielt gefördert. (Küng 2004, 202)

Solche Hinweise geben Mut, diese Sprachvariationen der «inneren» Mehrsprachigkeit (Wandruszka 1979) vermehrt als Bereicherung und als inhärenten Teil der schweizerischen Diglossiesituation zu sehen. So kann der Umgang mit diesen Varietäten durchaus die Sprachbewusstheit bzw. die *Language Awareness* fördern (Hawkins 1985), selbst wenn diese Sprachsituation für Lernende, die neu in der Deutschschweiz sind, insbesondere zu Beginn ihres Deutscherwerbs herausfordernd sein kann (Besset et al. 2011, 4). Die aktuellen bildungspolitischen Vorstösse in den Kantonen Zürich und Basel-Stadt¹⁷ lassen erahnen, dass das Variantenspiel von Mundart und Standardsprache bald durch weitere Formen einer integrierten Erstsprachförderung (Reich/Krumm 2013) erweitert wird. Die Auseinandersetzungen um die aktuellen Herausforderungen sind in vollem Gange. In einer superdiversen Gesellschaft (Vertovec 2007) ist es unumgänglich, die diglossische Sprachensituation kontinuierlich auszuhandeln. Wichtig wäre bei einer nationalen und kantonalen Ausgewogenheit der Varianten, die weiteren Mitspielerinnen und Mitspieler der vier- und auch der vielsprachigen Schweiz nicht zu vergessen (vgl. Zingg 2023).

17 Im Kanton Basel-Stadt wurde die Anfrage «Teileingliederung des HSK-Unterrichts in die öffentlichen Schulen nach Vorbild des ehemaligen Projekts St. Johann» eingereicht, die vom Regierungsrat am 02.06.2020 abgelehnt wurde. In der Stadt Zürich wurde am 10.03.2021 das Postulat (2021/99) «Förderung der Zusammenarbeit zwischen HSK-Lehrpersonen und den Klassen- und DaZ-Lehrpersonen» eingereicht und am 19.01.2022 dem Stadtrat zur Prüfung überwiesen.

3 Fazit: spannungsvolles Spiel der Varietäten

Der Dialekt war und ist in der Schweiz die von den allermeisten Bevölkerungsschichten verwendete Alltagssprache, ungeachtet des sozialen Status; dies steht im Gegensatz zu anderen Regionen und Gebieten der Welt.

Wie in Bhabhas (1994) «Drittem Raum» kommt es beim Zusammentreffen solcher Grenzwelten zu einer gegenseitigen Beeinflussung, einem «Dazwischen». Analog zu den «kulturellen Differenzen» (Bhabas 1994) können sprachliche Differenzen generiert werden, wenn sprachliche Räume aufeinandertreffen und immer wieder neue Diskurse aus diesen *third spaces* entstehen lassen. So zeigen die beleuchteten Grenzzonen – die Basisstufe, der Pausenplatz, die Sprachgrenzen zwischen der Deutschschweiz und der Romandie sowie der HSK-Unterricht – neue, auch überraschende Aspekte der Varietäten Mundart und Hochdeutsch. Die Hochdeutschoffensive ist in der Praxis angekommen und hat insbesondere auf der ersten Stufe der Volksschule, also dem ersten Zyklus des Lehrplans 21, Spuren hinterlassen. Wie einzelne Interviewausschnitte aufzuzeigen vermochten, reicht es nicht, Empfehlungen abzugeben oder gar Quotenregelungen einzuführen. Die Realitäten der Praxisfelder sind unterschiedlich und bedürfen einer differenzierteren Sichtweise in der Umsetzung. Ein nicht unwesentliches Element sind die Akteurinnen und Akteure im Schulfeld selbst, die gemäss unterschiedlichen Forschungen in der Diskussion eine zentrale Rolle einnehmen. Dass ihre Einstellungen und Haltungen, aber auch ihre Sprechweise nicht von einem Tag auf den anderen verändert werden kann, ist in der Praxis bekannt. Und mit der kontinuierlichen Diversifizierung der sprachlichen Ressourcen könnte die Debatte in einem grösseren Rahmen betrachtet werden, wo es nicht mehr nur um Dialekt und Standarddeutsch geht, sondern um eine *Critical Language Awareness*. Solche soziolinguistisch geprägten Ansätze gehen über die einzelnen Sprachgrenzen und deren Varietäten hinaus und ermöglichen eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sprache als sozialer Praxis. Behördliche Entscheide bedürfen weiterer Massnahmen fernab jeglicher Ideologisierung wie Unterstützung und Weiterbildung der Lehrpersonen.

In den anhaltenden Debatten rund um eine chancengerechtere Bildung – die dadurch realisiert werden soll, dass Migrantinnen und Migranten vermehrt Hochdeutsch sprechen – könnten versöhnlichere Töne anklingen. Diese bereits mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen dürften durch ihre schon vorhandene «äussere» Mehrsprachigkeit nämlich weniger Berührungsgängste vor der «inneren» Mehrsprachigkeit haben, wenn sich der von Ideologie geprägte Diskurs ändern

würde. Das Spiel der Varietäten erfordert Spielfreude und Offenheit auf allen Seiten, wobei der Sprachfrieden gewahrt bleiben sollte.

4 Literatur

- Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Lenz, Alexandra Nicole (2018): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. 2. überarb. Aufl. Berlin / New York: De Gruyter Mouton.
- Berthele, Raphael (2004): Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen. Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Christen, Helen (Hrsg.): Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5. bis 8. März 2003. Wien: Edition Praesens, S. 111–136.
- Berthele, Raphael (2010): Dialekt als Problem oder Potenzial. Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Bitter Bättig, Franziska / Tanner, Albert (Hrsg.): Sprachen lernen – durch Sprache lernen. Zürich: Seismo, S. 37–52.
- Beset, Sophie / Gyger, Mathilde / Montefiori, Nadia / Zenhäuser, Helene (2011): Sprachliche Orientierungskompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund. Lerner Sprache zwischen Mundart und Hochdeutsch (Schlussbericht SNF DORE-Projekt). Brugg: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Bhabha, Homi K. (1994/2000). The location of culture. London. Deutsche Ausgabe: Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.
- Bickel, Hans (2001): Schweizerdeutsch: kein minderwertiges Hochdeutsch! Das Deutsche als plurizentrische Sprache aus Schweizer Sicht. In: *Babylonia*, (2), S. 19–22.
- Breidenstein, Georg / Hirschauer, Stefan / Kalthoff, Herbert / Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB.
- Conversano, Deborah (2005): Modell St. Johann. Mut zur Andersartigkeit. In: *Bildung Schweiz*, (12), S. 6–12.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research*, 49(2), S. 222–251.
- Departement für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons / Freiburg Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht (Hrsg.) (2004): Sprechlust. Vom Umgang mit Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Freiburg: Lehrmittelverlag.
- EDK (Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz) (2003): Aktionsplan «PISA 2000»-Folgemassnahmen. <https://edudoc.ch/record/33241/?ln=de> [22.01.2023]
- EDK (Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz) (2011): Sprache im Kindergarten in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen. IDES-Dossier, Stand Mai 2011. Bern: EDK.
- EDK (Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz) (2013): Unterrichtssprache in der Primarschule in den 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen. IDES-Dossier, Stand 13. August 2013. Bern: EDK.
- Elmiger, Daniel (2019): Deutsch undeutlich. Eine Begriffsreise durch die vielfältige deutsche Sprache in der Schweiz. In: *Swiss Academies Reports*, 14(1). Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.
- Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. In: *Word*, 15, S. 325–340.

- Forum Helveticum (2005): Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion. Le dialecte en Suisse (alémanique) – entre identité locale et cohésion nationale. Lenzburg: Forum Helveticum.
- García, Ofelia / Li, Wei (2014): Translanguaging: Languages, bilingualism and education. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gyger, Mathilde (2007): Hochdeutsch im Kindergarten. In: *Linguistik online*, 32(3), S. 37–48.
- Hägi, Sara / Scharloth, Joachim (2005): Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses. In: *Linguistic Online*, 24(3).
- Hawkins, Eric W. (1985): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kassis-Filippakou, Maria / Panagiotopoulou, Argyro (2015): Sprachförderpraxis unter den Bedingungen der Diglossie: Zur «Sprachentrennung» bzw. «Sprachenmischung» als Normalität im Kindergartenalltag der deutschsprachigen Schweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(1), S. 113–129.
- Knoll, Alex / Jaeger, Ursina (2020). Lost in diglossia? (Un-)doing difference by dealing with language variations in Swiss kindergartens. In: *Ethnography and Education*, 15(2), S. 238–253.
- Küng, Peter (2004): Das Schulentwicklungsprojekt «Modell St. Johann». In: *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)*, 79, S. 201–205.
- Lenz, Pedro (2003): *Tarzan in der Schweiz. Gesammelte Kolumnen zur gesprochenen Sprache*. Bern: X-Time.
- Reich, Hans H. / Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Reichen, Philippe (2023): Sprachstreit in der Waadt: Schwiizertütsch pour tout le monde? In: *Tagesanzeiger*, 14.03.2023.
- Ruoss, Emanuel / Schroeter, Juliane (Hrsg.) (2020): *Schweizerdeutsch. Sprache und Identität von 1800 bis heute*. Basel: Schwabe.
- Sieber, Peter / Sitta, Horst (1994): Zur Rolle der Schule beim Aufbau von Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache. In: Burger, Harald / Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. In der Reihe: *Zürcher Germanistische Studien*, Bd. 38. Frankfurt am Main: Lang, S. 199–241.
- Sigg, Marianne (2005): Die Mundart gehörte schon immer zum Kindergarten! Soll es auch so bleiben? In: *Forum Helveticum* (Hrsg.): *Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion. Le dialecte en Suisse (alémanique) – entre identité locale et cohésion nationale*. Lenzburg: Forum Helveticum, S. 72–81.
- Trümpy, Hans (1955). *Schweizerdeutsche Sprache und Literatur im 17. und 18. Jahrhundert (aufgrund der gedruckten Quellen)*. Basel: Schweizerische Gesellschaft für Volkskunde.
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), S. 1024–1054.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Zingg, Irène (2023): Impulse für innovative Modelle sprachlicher Bildung. Ein Positionspapier. In: *Babylonia, The Swiss Journal of Teaching and Learning*, (1), S. 52–56.

Confiserie federal

Matto Kämpf

hinter den 7 Bärqli, da hocke mer, on est là, schon seit toujours, I swear it by Rütli, gopfertelli du, da plättern wir im Zeugs herum, bitzli creepy isch das auso scho und très étrange, we nüt u nix und nada isch, auso rien du tout, dann geht's ja noch so halbers, ça va, aber wenn öppis passiert, ui ui ui, scho chli prank von Volk, but l'm aussi in, Teil of it, Teil of Tell, drum tell of it, du Gemschi in danger, du Bergmolch déformé, du crippled Lurchi, mais attention, we zum example eis vo de 7 Zwärgli federal abroad geht, dann wird's vraiment cringe, cringe wie ne Moore, weil after the political activités tut das Zwärgli amigs fräch ins Kameräli lügen and something brösmelä, uh là là, this sounds alben albern wie Tubel-TV royal im Quadrat, you name it, zum Glück si mir Zwärgli scho bodenah by nature, vorgegroundet en naturel, ideal zum im Boden versinkä, adieu and goodbye, when je hear this jeweils, also I mean the Zwärgli speaking international, tut es mich ordeli drus, Help! get me out à grande vitesse, but obacht I say to moi, du sein überhebliches Knilchi, two three générations retour we are all Mist, mir si aui Annebäbis u Uelis, Gott hilf! tout juste dr farm entflöicht, we are all Farmerstängelis, aber äbä, diese Zwärgli federal melken dann vor rolling cameras ihre Spatzenhirnis, ça me tschuder profondément, aber ja, réfléchir und think twice, pourquoi tuet's mi däräwä drus? why tut's mich fremschämen and fremschäumen? parce que we are all Zwärgli deep drin, we do wie du, Zwärgli federal, i bi you u du bisch me, mir aui si natural born Chrüsimüsis

schampar schuderbar specially grüselig wurde es some years ago, als es das most silly Zwärgli, guess, nomen est Zwärg Ueli, canis lupus im sheeppelz, in die Étas Unis verschlug, et puis das Uelizwärgli ännet dem Teich tat Staatsbesuch machen und shakte sogar hands mit Donald Duck, mais honestly, es metzgete sich awful, true, es schribselte «Together ahead» ins White House Gästebuch, was funny enough auch le motto de la Ruag is, Logo mio! Ruag is Waffenfabrik, sans blague, but Zwärg Ueli really schrub das, ich bin nicht kidding, in Ueli veritas, also actually tat das Ueli sagen: we are not würtlech e country, mir si en principe e Waffenfactory, e country gewordene Waffenfactory, mais notabene mega neutral, mir si Waffenbuilders by nature, très wehrhaftes Volk, with strong Weibervolks at the Kochherds, drum be aware of üs, ihr Amis, vous pouvez no so Nato und Bömbis, we will brätsch you, falls nötig, u das i quattro Sprächlis federal und öppe 1291 Dialäktlis, bis es ça

suffit, got it? dem noch pas enough wurde das Uelizwärgli zum highlight éxtraordinaire noch in das CNN hinein geswitscht, üh und oh my god, ä stuttering Härdöpfu, Zwärg Ueli verstand the world anymore, rien compris, es trumpierte sich partout, le Einschaltung été eher une Ausschaltung, heilandhueber et dio mio, et moi? et moi? et moi? mich struuste es schier sur le Sofa, my Häärlis rised, poulet skin, my Härzli patriotique zerbröselte to Brösmelis, die eyes fermé implodierte das Eidgenossenschäftli before my very oeils interieur und rieselte doucement down in a Murmeli hole and ward not seen any more, fini

Sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht betrachten, untersuchen und reflektieren

*Cordula Pribyl-Resch, Eugen Unterberger,
Irmtraud Kaiser, Andrea Ender*

1 Einleitung

In weiten Teilen Österreichs spielt die «innere Mehrsprachigkeit» (Wandruszka 1975, 322), also die sprachliche Variation zwischen Dialekt und Standardsprache, eine bedeutende Rolle (vgl. Ender/Kaiser 2009). Daneben ist «äußere Mehrsprachigkeit» allgegenwärtig, da aufgrund von Mobilität und Migration für viele heranwachsende Kinder und Jugendliche weitere Sprachen neben Deutsch zum sprachlichen Repertoire gehören (vgl. Ender 2019). Um kompetente Sprachbenutzer:innen zu werden, müssen Schüler:innen lernen, mit dieser sprachlichen Vielfalt umzugehen. Nur so können sie sich auf der ganzen mündlichen Bandbreite von Freundesgesprächen zu Bewerbungsgesprächen, von Alltagserzählungen zu schulischen Fachpräsentationen entsprechend den sozialen und kommunikativen Erwartungen verhalten, sich an verschiedene Situationen sowie Personen anpassen und den Mehrwert eines ausgebauten Sprachrepertoires erfahren. Obwohl Dialekt-Standard-Variation die (bairisch-österreichische) Sprachrealität und somit auch den Schulalltag prägt (vgl. de Cillia/Ransmayr 2019; Fuchs/Elspaß 2019), spielte sie bislang im Deutschunterricht eine untergeordnete, gar vernachlässigte Rolle. Dies lässt sich zum einen mit der beinahe fehlenden oder nicht zeitgemäßen Auseinandersetzung in Schulbüchern, zum anderen auch mit einer mangelnden Vorbereitung von Lehrkräften auf das Thema erklären (de Cillia/Ransmayr 2019; Kasberger/Kaiser 2021).

Vor diesem Hintergrund wurden an der Universität Salzburg im Rahmen von zwei eng aneinander geknüpften Projekten Lehrmaterialien zum Thema «Sprachliche Vielfalt» gestaltet, deren Umsetzung im Schulalltag begleitet und evaluiert wurde (Materialiendownload unter <https://osf.io/u8dt4/>). Die Materialien folgen

einem spezifisch soziolinguistischen Zugang, der auf (kritische) Sprachbewusstheit und Registerkompetenz abzielt (Siegel 2006). In diesem Rahmen werden etwa Zusammenhänge zwischen Sprache und Identität sowie auch sprachliche Machtverhältnisse reflektiert. Wenngleich dabei ein besonderer Fokus auf Dialekt-Standard-Variation gerichtet ist, wird äußere Mehrsprachigkeit als alltäglicher Bestandteil konsequent mitgedacht.

2 Sprachliche Vielfalt in Schule und Gesellschaft

2.1 Mehrsprachige Repertoires und ihre Funktionen für Kinder und Jugendliche

Die sprachlichen Erfahrungen von Schüler:innen in Österreich sind von innerer ebenso wie von äußerer Mehrsprachigkeit geprägt: In weiten Teilen des bairischsprachigen Österreich ist im Alltag das gesamte Spektrum zwischen den Polen Dialekt und Standardsprache beteiligt, wobei natürlich verschiedene soziale und geografische Rahmenbedingungen die grundsätzliche Breite des Spektrums und interaktionale und funktionale Faktoren die jeweilige situativ variable Verortung auf dem Spektrum bestimmen (vgl. Ender/Kaiser 2009; Vergeiner 2021). Hier unterscheidet sich die Situation mit dem sogenannten Dialekt-Standard-Kontinuum deutlich von der diglossischen Sprachsituation in der Schweiz (vgl. Christen/Ender/Kehrein 2020). Während man in Österreich abhängig etwa von der wahrgenommenen Dialektkompetenz der Gesprächspartner:innen und der Formalität der Situation auch den Bereich zwischen Dialekt und Standard ausnützen kann, nehmen Schweizer Sprecher:innen oder Hörer:innen eine deutliche(re) Trennung zwischen den beiden Codes wahr und vor. Die Variationsmöglichkeiten auf dem Dialekt-Standard-Kontinuum sind jedoch komplex, da es unterschiedliche Abstufungsmöglichkeiten (*owa – oba – aba* «aber» oder *amoi – amol – amal – ainmal* «einmal») oder auch in manchen Fällen gar keine intermediäre Form zwischen den Polen gibt (*a* vs. *ain* «ein»). Ein einfaches Satzbeispiel zur Illustration der Abstufung von Standardsprache über Umgangssprache zu Dialekt wäre: *Und jetzt nehmt bitte das Buch heraus und schlagt die Seite vierundvierzig auf. – Und jetzt nehmts bitte das Buch raus und schlagts die Seite vierundvierzig auf. – Und iatz nehmts bitte s'Buach aussa und schlogts d'Seitn vieraviazg auf.*

Die zunehmende gesellschaftliche Mobilität, Flucht und Migration führen daneben zu äußerer Mehrsprachigkeit, da für viele heranwachsende Kinder und Jugendliche auch abseits des schulischen Fremdsprachenerwerbs weitere Sprachen neben Deutsch zum sprachlichen Repertoire gehören (vgl. Ender 2019; Breit et al. 2019). Diese gesellschaftlich vorhandene mehrsprachige Ausgangslage formt und charakterisiert auch das mehrsprachige Repertoire von Jugendlichen, das heisst «die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher:innen [...] zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln» (Busch 2012, 13). Kinder und Jugendliche gebrauchen Sprachen und Varietäten in ihrem Alltag mit unterschiedlichen Funktionen (vgl. Ender 2019). Zum einen stellt Sprache das Medium der Kommunikation und des Wissensaustauschs und natürlich auch die Grundlage für Verstehen dar, zum anderen besitzt Sprachgebrauch auch eine soziale und sociosymbolische Funktion. Sprache ermöglicht nicht nur den Aufbau von Beziehungen, sondern dient durch verschiedene Möglichkeiten der sprachlichen Realisierung auch als Mittel zum flexiblen Ausdruck von Zugehörigkeit und sozialer Positionierung oder zur Konstruktion des eigenen Selbstverständnisses (vgl. Spitzmüller 2022, 212).

Je nach familialen und schulisch-gesellschaftlichen Kommunikationserfahrungen, die natürlich Mediengebrauch ebenso wie andere sprachliche Interaktionen umfassen, erreichen Jugendliche in den verschiedenen Sprachen und Varietäten eine heterogen ausdifferenzierte Sprachkompetenz (vgl. Chlosta/Ostermann 2017; Gogolin/Duarte 2016, 479), die jedoch im schulischen Kontext unterschiedlich breit berücksichtigt wird. Im Zusammenhang mit schulischem Sprachgebrauch erfuhr in den jüngsten Auseinandersetzungen rund um Sprachkompetenzen vor allem der Bildungssprachbegriff als zentrales Konzept des Sprachgebrauchs, der an Wissensaneignung und -vermittlung zentral beteiligt ist, verstärkte Aufmerksamkeit (z. B. Gogolin/Duarte 2016; Feilke 2012). Für verschiedene im Bildungskontext relevante Sprachhandlungen werden sprachliche Mittel mit hohem Komplexitäts- und Abstraktionsgrad als besonders konstitutiv angesehen. Feilke (2012, 8–9) führt beispielsweise die besondere Rolle von komplexen Attributen, Komposita oder Nominalisierungen für inhaltskomprimierende Darstellungen an. Wenngleich die funktionalen und strukturellen Eigenschaften des wissensvermittelnden und wissenstransformierenden Sprachgebrauchs, den man als Register fassen kann, noch kontrovers diskutiert werden (Steinhoff 2019), erfährt die Diskussion zum schulischen Sprachgebrauch eine Zuspitzung auf eine besonders an konzeptueller Schriftlichkeit orientierte Sprachverwendung – die häufig mit Standardsprachlichkeit gleichgesetzt wird. Bildungssprache ist jedoch nicht einfach Standardsprachliches mit erhöhter Menge an Fachbegriffen; explizite und ausführliche Themenentfaltung ist vielmehr

auch im Dialekt möglich. Deshalb wäre es denkbar und sprachlich möglich, dass Schüler:innen begleitend zu einem Experiment sowohl die standardsprachliche Beschreibung in a) wie die dialektale in b) äußern:

- a) *Schau mal, die Nägel bleiben am Magneten hängen.*
- b) *Mia segn do magnetische Onziehung zwischn eisenhoitigem Metoi.*

Diese Beispiele zeigen, dass verschiedene konzeptuell schriftlich begründete Versprachlichungsstrategien wie etwa hohe angestrebte Präzision und Explizitheit von fachlichen Auseinandersetzungen und die dadurch entstehende Komplexität und Informationsdichte nicht automatisch die Varietätenwahl auf dem Dialekt-Standard-Kontinuum bestimmen, da auch regionale Sprachformen situativ grundsätzlich anpassungsfähig sind und sich auch in Richtung spezifische Wortschatzbereiche und neue sprachliche Konstruktionen ausbauen ließen (so im Schweizer Kontext in der Form von Kloss' Ausbaudialekt schon 1976 beschrieben). Ebenso können selbstverständlich standardsprachliche Ausdrucksweisen mündlich konzeptualisiert sein. Im bairischen Kontext lassen sich dennoch gewisse prototypische Funktionsbereiche für Dialekt und Standardverwendung beobachten, die in weiterer Folge genauer beschrieben werden.

2.2 Sprachverwendung in der Schule

Es zeigen sich im schulischen Kontext verschiedene Muster in der Dialekt-Standard-Verwendung, die situativ, funktional und auch sozial erklärt werden können. Hinsichtlich der tatsächlichen Sprachverwendung in österreichischen Schulen geht aus der Umfrage von de Cillia/Ransmayr (2019) hervor, dass die konkrete Realisierung der deutschen Sprache in der schulischen Realität sehr unterschiedlich aussehen kann und unter anderem von der dialektgeografischen Region innerhalb Österreichs abhängt. Der Anteil der wahrgenommenen Dialektverwendung seitens der Schüler:innen ist im österreichischen Westen und jener der Standardsprachverwendung im Osten am größten (de Cillia/Ransmayr 2019, 199–200). Neben dieser diatopischen Dimension ist auch noch eine starke intersituative Variation in der Akzeptabilität von Dialektverwendung festzustellen. Laut Auskunft von Lehrpersonen wird etwa Dialektverwendung in der Pause oder in Gruppenarbeiten toleriert, in Referaten hingegen beispielsweise weitgehend sanktioniert (de Cillia/Ransmayr 2019,

205),¹ ähnlich wie es auch Schmidlin (2018) für die Deutschschweiz festhält. Neben Referaten gilt landläufig aber die Matura als die Performanzsituation, in der die Beherrschung der mündlichen Standardsprache demonstriert werden müsse und die mitunter als «Rechtfertigung» für das Verfolgen dieses Kompetenzziels dient (Kleiner/Knöbl 2018, 55). Dies kann jedoch zur didaktisch problematischen Situation führen, dass Standardsprache von den Schüler:innen nur in Prüfungssituationen verlangt wird und kaum Lern- und Übungsmöglichkeiten dafür angeboten werden (vgl. Hillegeist 2019, 3). Insgesamt geben die Lehrpersonen (unterschiedlicher Fächer) in der Umfrage von de Cillia/Ransmayr (2019) am häufigsten an, in der Schule mit «Umgangssprache» konfrontiert zu sein – einer notorisch vagen, meist aber als «Zwischenform» zwischen Dialekt und Standardsprache verstandenen Kategorie (vgl. Ender/Kaiser 2021).

Auch die Lehrpersonen selbst variieren nach eigener Aussage ihr Sprachverhalten je nach Situation: Für die Vermittlung von Inhalten und für Arbeitsaufträge wird häufiger zur Standardsprache gegriffen als für Disziplinäres und Organisatorisches (de Cillia/Ransmayr 2019, 201). Dies bestätigt in den wesentlichen Linien die Beobachtungen, die bereits vor über 40 Jahren zu den «[s]ieben Funktionen dialektgerichteten Sprechens in der Lehrersprache» von Ramge (1978, 211) gemacht wurden: Veranschaulichung, Aktivierung, Bagatellisierung, Abschwächung, Einverständnis und Zuwendung, Diskriminierung und Verständnissicherung (Ramge 1978, 213–220; vgl. allgemeiner auch Hillegeist 2019, 2). Ergänzend beobachtet Steiner (2008) an Deutschschweizer Schulen noch den Wechsel zum Dialekt als Start- und Schlussignal (Steiner 2008, 210) und zur Disziplinierung. Inwiefern dabei auch mangelnde Standardkompetenz der Lehrpersonen eine Rolle spielt, wird besonders in der Deutschschweiz kontrovers diskutiert (vgl. Steiner 2008, 258–262). Schüler:innenseitig arbeitet Steiner (2008, 223–239) neben den ebenfalls festzustellenden Veranschaulichungs-, Einverständnis- und Verständnissicherungsfunktionen noch weitere Einsatzbereiche von Dialekt-Switches heraus. Der Wechsel zu Dialekt kann etwa einen Ruf nach Hilfe indizieren, kann zur Intensivierung der Aussage dienen und kann Korrekturen, Widersprüche, Rechtfertigungen oder Entschuldigungen begleiten. Daneben dienen Varietätenwechsel auch dem Wechsel des Adressatenkreises bzw. der «Kommunikationsebene» (Steiner 2008, 231–234). Hervorzuheben ist, wie Knöbl (2012) für den Unterricht in einer schwäbischen Schulklasse

1 Ähnliche situative Differenzierungen auch in Kleiner/Knöbl 2018; Vergeiner/Buchner/Fuchs/Elspaß 2019.

feststellt, dass keineswegs immer sozioindexikalische Funktionen der Varietäten in Varietätenwechseln innerhalb des Unterrichts zum Tragen kommen, sondern manchmal die diskursorganisatorische Funktion von Varietätenkontrasten – und nicht die spezifische Varietät an sich – im Vordergrund steht. So kann beispielsweise die Wiederholung einer Aufforderung zur Emphase mit einem – aufmerksamkeits-induzierenden – Wechsel in die jeweils andere Varietät verbunden werden. Unabhängig von den untersuchten Varietätenwechseln gibt es an Deutschschweizer Schulen reine «Dialektreviere» (Steiner 2008, 240–249) wie etwa das Gespräch unter Schüler:innen ohne didaktischen Bezug, aber auch das individuelle Lehrer:innen-Schüler:innen-Gespräch während Einzelarbeitsphasen, in denen völlig selbstverständlich Dialekt gesprochen wird. Konkrete Interaktionsanalysen zur Unterrichtskommunikation in österreichischen Schulen (vergleichbar etwa jenen von Knöbl (2012) für Schwaben und Steiner (2008) für die Deutschschweiz) stellen bislang ein Desiderat dar, dessen sich aktuell der SFB «Deutsch in Österreich. Variation – Kontakt – Perzeption»² in einem Teilprojekt (PP 10) annimmt.

Hinzuzufügen ist, dass offensichtlich Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung in Bezug auf die Dialektverwendung durch österreichische Lehrer:innen divergieren: Die Beobachtungsstudie fördert eine stärkere Dialektverwendung der Lehrer:innen zutage als die Selbstauskünfte der Lehrpersonen (de Cillia/Ransmayr 2019, 208). Die Diskrepanz zwischen dem Anspruch an sich selbst als «Sprachnormautorität» (vgl. z. B. Davies/Langer 2014), der damit (vermeintlich) sozial erwünschten Standardnähe und der Realität wird deutlich. Auch in den in Vergeiner/Buchner/Fuchs/Elspaß (2019) genannten Begründungen der Lehrpersonen für die Verwendung von Standardsprache einerseits und nicht standardsprachlichen Varietäten andererseits spiegelt sich einmal mehr das Spannungsfeld, in dem sich Lehrpersonen – nicht nur im Fach Deutsch – in dialektaffinen Gebieten befinden (vgl. auch Hochholzer 2004; Davies/Langer 2014). Neben den Bezügen zu Lern- und Bildungszielen argumentieren die Lehrpersonen in Vergeiner/Buchner/Fuchs/Elspaß (2019, 306–308) auch mit nicht näher begründeten Einschätzungen von situativer Angemessenheit für die Verwendung von Standardsprache, die offensichtlich auf schulischen Konventionen beruhen. Wenn sie nach der Motivation für die Verwendung nicht standardsprachlicher Varietäten gefragt werden, führen die Lehrer:innen oft die Beziehungsebene und die persönliche Authentizität ins Treffen (z. B. de Cillia/Ransmayr 2019, 208; Vergeiner/Buchner/Fuchs/Elspaß 2019). Nicht zuletzt wird

2 <https://www.dioe.at/>.

auch die fehlende Standardsprachkompetenz auf Schüler:innenseite genannt; dass diese auch auf Lehrer:innenseite mitunter eine gewisse Rolle spielen könnte, wird – verständlicherweise – nicht angesprochen, darf aber zumindest auch in Betracht gezogen werden (vgl. dazu Steiner 2008, 258–262 und Hillegeist 2019, 1).

3 Didaktische und institutionelle Rahmenbedingungen

3.1 Sprachvariation als Bildungsziel

Im deutschdidaktischen Diskurs wird – teilweise bereits seit Jahrzehnten – das Ernstnehmen sprachlicher Variation eingefordert. So hielt Wandruszka bereits 1975 fest:

Aufgabe der Schule ist es daher, die Ohren und Augen der Kinder zu öffnen für die Verschiedenheit der Sprachen, die uns in unserer Sprache zur Verfügung stehen, ihre muttersprachliche Mehrsprachigkeit zu entfalten und zu erweitern, Schranken abzubauen und dabei nicht neue zu errichten durch die Überbetonung einer in allen Lebenslagen allein gültigen Hochsprache, einer einzig richtigen monosystematischen Norm. (Wandruszka 1975, 322)

Wandruszka (1975, 326) prägte den Terminus der «inneren Mehrsprachigkeit», der bis heute in der einschlägigen Literatur verwendet wird, um auf die Variation innerhalb einer (Erst-)Sprache Bezug zu nehmen. Diese «muttersprachliche Mehrsprachigkeit» kann bewusst als Ausgangspunkt und auszubauende Zielgröße des Sprachunterrichts betrachtet werden. Als eines der zentralen Ziele in der sprachlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Tolchinsky 2004) und damit auch des Deutschunterrichts wird demnach die Erweiterung und Vertiefung des eigenen sprachlichen Repertoires, verbunden mit einem eigenständigen, reflektierten Umgang mit diesen sprachlichen Mitteln, gesehen (vgl. u. a. Neuland 2003; Ossner 2006; Ender 2019). So postulieren auch Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert (2011):

Das Leitziel eines Sprachunterrichts, der sich dem übergreifenden Bildungsziel der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen verpflichtet fühlt, ist die Befä-

higung der Schüler zu einem reflexiven Sprachhandeln, das sich – auf der Basis einer von Interesse und Aufmerksamkeit geprägten Haltung gegenüber Sprache – durch die Möglichkeit einer *reflexiven* Rückwendung auf den Gebrauch und das Verstehen von Sprache auszeichnet. [Hervorhebung im Original] (Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2011, 35)

Das Verständnis der Formen, Bedingungen, Funktionen und Wirkungen sprachlicher Variation ist dabei einerseits zentrale Grundlage für die Weiterentwicklung der eigenen reflexiven Sprachverwendung, andererseits aber im Sinne der Allgemein- und Persönlichkeitsbildung auch ein Bildungsziel für sich (vgl. Weisgerber 1974, 164 ff.; Cherubim 2000; Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2011, 25 ff.), auch in einem emanzipatorischen Sinne. So lässt sich mit Janle/Klausmann (2020) festhalten:

Will die Deutschdidaktik gängige sprachliche Ideologien und Klischees im Zusammenhang mit den Themen Dialekt und Standardsprache nicht einfach bestätigen, muss sie sich, insbesondere in Schule und Universität, die «bewusste und systematische Reflexion» dieser sprachlichen Ideologien und Klischees zur Aufgabe machen, und zwar mit dem emanzipatorischen Ziel, die Sprecherinnen und Sprecher der deutschen Sprache insgesamt zu einem unverkrampfteren, freieren und sichereren Umgang damit zu bewegen.³ (Janle/Klausmann 2020, 68)

Der Deutschunterricht hat in diesem Sinne für «Orientierung in der Vielfalt der Sprachvarianten» (Neuland 2003, 60) zu sorgen, unter anderem indem sprachliche Variation bewusst thematisiert und reflektiert wird. Die Gegenüberstellung von sprachlichen Varianten (innerhalb von und auch zwischen Sprachen, vgl. Oomen-Welke 1999, 17) bietet sich für den Aufbau von Bewusstheit für unterschiedliche sprachliche Formen und ihre Wirkungen, auch als «Sprachdifferenzbewusstsein» (Neuland 2003, 61) bzw. «Sprach(differenz)bewusstheit» (Felder 2003) bezeichnet, besonders an.

Diese Zielsetzungen decken sich zu einem guten Teil auch mit jenen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die ihrerseits jedoch meist stark auf die «äußere Mehrsprachigkeit» fokussiert. Da allerdings zum einen die Grenze zwischen Sprachen und Varietäten linguistisch oftmals nicht eindeutig zu ziehen ist und zum anderen aus

3 Zitat im Zitat von Maitz (2014, 8).

didaktischer Sicht (gesamt)sprachliche Bildung das Sprachrepertoire des Menschen als Ganzes in seiner Vielfalt und Leistungsfähigkeit betrifft, scheint es sinnvoll, die Förderung «innerer» und «äußerer» Mehrsprachigkeit zu verbinden, wie es etwa das Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich/Krumm 2013) vorsieht. Im Rahmen der Deutschdidaktik wurden solcherart holistische mehrsprachigkeitsdidaktische und interkulturelle Zugänge schon entwickelt und mehrfach vorgeschlagen (u. a. Luchtenberg 2002; Oomen-Welke 2008; Schader 2004, 2018⁴).

Die (universitäre) Deutschdidaktik und die Linguistik liegen mit diesen Erkenntnissen und Forderungen freilich zu einem gewissen Grad quer zu gesellschaftlich verbreitet vertretenen Sprachideologien und -klischees wie dem Homogenismus, also der Vorstellung, dass eine Sprache möglichst einheitlich sein sollte, und Standardismus, nach dem von einer grundsätzlichen Überlegenheit der Standardsprache ausgegangen wird (vgl. Maitz/Elspeß 2011; Beuge 2019). Und auch sie positionierten sich im Hinblick auf den Umgang mit Dialekt nicht immer so offen und positiv. In den 1960er- und 1970er-Jahren kam die sogenannte Sprachbarrierendiskussion auf, die auch auf die (verkürzte) Rezeption der Thesen Bernsteins zum «restringierten Code» und ihre Umlegung auf dialektales Sprechen zurückzuführen ist⁵. Verschiedene Studien der 1970er- und 1980er-Jahre aus Deutschland (es ist uns keine Studie aus Österreich bekannt) wiesen auf – vermeintlich – dialektbedingte schulische Nachteile von Schüler:innen hin (vgl. zusammenfassend etwa Rosenberg 1993 und die Studienbibliografie von Jäger 2008).

Die wissenschaftliche Sprachbarrierendiskussion ist in dieser Ausrichtung nach wenigen Jahrzehnten abgeflaut und wurde im Übrigen durch einen entlang ganz ähnlicher Linien geführten Diskurs über migrationsbedingte Probleme abgelöst, wie Berthele (2016) feststellt, der dabei damals wie heute die «Linguistisierung sozialer Probleme» kritisiert, womit er die «kausale Erklärung von sozialer Ungleichheit» durch Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen der Betroffenen meint. Die Diskussion und die damit verbundene «Defizithypothese» über Dialekt als sprachliche Barriere, die dem Bildungserfolg im Wege stehe, wirken jedoch offensichtlich noch heute auch in Österreich nach – ähnlich wie Hochholzer (2015) für Deutschland feststellt:

4 Schader (2018) wurde für den herkunftssprachlichen Unterricht konzipiert, stellt aber ein allgemeines Konzept zum Umgang mit Dialekt und Standardsprache im Sprachunterricht dar, das ebenso auf den Deutschunterricht übertragbar ist.

5 Zu dieser zum Teil verzerrten Interpretation von Basil Bernsteins Thesen in der deutschsprachigen Linguistik s. Bolander/Watts (2009) und Spitzmüller (2022, 95–107).

Bezüglich der öffentlichen Rezeption soziolinguistischer und varietätenlinguistischer Forschungen in Deutschland drängt sich der Verdacht auf, dass die Diskussion auf dem Stand der Bernsteinschen Defizittheorie stehen geblieben ist und schließlich auch dazu geführt hat, dass Dialekte als sprachlich reduzierte Systeme und als Sprache der unteren Schichten bis heute als minderwertig angesehen werden. (Hochholzer 2015, 84)

Bemerkenswert scheint denn auch, dass trotz eines seit Jahrzehnten andauernden quantitativen Rückgangs der Dialektverwendung in Deutschland (vgl. Christen/Ender/Kehrein 2020, 107–117) Deutschlehrkräfte in unterschiedlichen Gegenden Deutschlands durchaus noch dialektbedingte Schulschwierigkeiten wahrnehmen (vgl. Hochholzer 2004). Einerseits darf auch hier nach der tatsächlichen Inzidenz und Kausalität dieser Schwierigkeiten gefragt werden, andererseits fällt auf, dass in derselben Untersuchung die überwiegende Mehrheit der Deutschlehrpersonen auf Dialekt-Standard-Variation didaktisch nach eigenen Angaben kaum eingeht (vgl. Neuland/Hochholzer 2007, 184). Ein Ausblenden oder ein defizitorientierter Blick auf die soziolinguistische Realität kann dabei jedoch nur zum Teil mit den Lehr- und Lernzielen des Deutschunterrichts begründet werden, wie sie in den Lehrplänen festgehalten sind. Exemplarisch soll im Folgenden kurz auf die Rolle sprachlicher Varietäten in den österreichischen Deutsch-Lehrplänen eingegangen werden.

3.2 Sprachvariation in österreichischen Lehrplänen

Die Lehr- und Bildungsrahmenpläne des österreichischen Bildungssystems messen besonders in der Phase des Übergangs zwischen Elementar- und Primarstufe und anschließend in der Primarstufe selbst dem Erlernen der deutschen Standardsprache großen Wert bei. Nicht standardsprachliche Varietäten werden im Primarstufen-Lehrplan wenig thematisiert, unter anderem jedoch als potenzielle Fehlerquelle, etwa im Lehrstoff für die Grundstufe I (BMBWF 2021b, 92): «Üben von Satzmustern, die häufig fehlerhaft verwendet werden, insbesondere Fehlformen, die sich aus dem Unterschied zwischen Mundart- [sic!] und Standardsprache ergeben.» Bisweilen ist hier demnach die (implizite) Gleichsetzung von nicht standardsprachlichem Sprechen mit inkorrektem und/oder bildungsfernem Sprachgebrauch herauszulesen.

In gewissem Kontrast dazu stehen die Lehrpläne der Sekundarstufe, die der Sprachvariation sowohl in Bezug auf die sprachpraktischen Anteile als auch in Bezug auf die sprachreflexive Thematisierung prinzipiell Platz einräumen. Für den

Deutschunterricht der Sekundarstufe I wird nicht explizit das Beherrschen von Standardsprache als oberstes Bildungsziel genannt. Auch auf die Rolle von Dialekt oder Regiolekt wird nicht explizit eingegangen. Der Deutschunterricht hat vielmehr die Aufgabe, «die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache zu fördern» (BMBWF 2020, 27; BMBWF 2021a, 49). Nichtsdestotrotz soll der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch «frei von groben Verstößen gegen die Sprach- und Schreibrichtigkeit sein» (BMBWF 2020, 27; BMBWF 2021a, 49). Dabei stellt sich insbesondere für den Kompetenzbereich «Sprechen» die Frage nach der anzustrebenden Norm; diese wird vom Lehrplan keineswegs eindeutig beantwortet. Vielmehr gilt es für die Schüler:innen, «sich in zunehmendem Maß auf die jeweilige Sprechsituation einzustellen und dabei auch unterschiedliche Leistungen von Standardsprache und Herkunftssprachen zu erfahren» (BMBWF 2020, 28; BMBWF 2021a, 50).

Im Lernbereich der Sprachbetrachtung sollen die Schüler:innen «Einblick in Bau und Funktion der Sprache gewinnen», Sprach- und Schreibnormen sollen dabei als «gesellschaftlich bedeutend», aber auch als veränderbar verstanden werden (BMBWF 2020, 29; BMBWF 2021a, 51). Die Schüler:innen sollen insbesondere dazu befähigt werden, «bewusst mit Sprache umzugehen» und «über Sprache zu reden» (BMBWF 2020, 29; BMBWF 2021a, 51).

Für die allgemeinbildende Sekundarstufe II lautet die übergreifende Bildungs- und Lehraufgabe ähnlich. Im Kompetenzbereich «Sprachreflexion», der in alle anderen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts zu integrieren ist, soll den Schüler:innen ausgehend von ihrer sprachlichen Realität die Möglichkeit gegeben werden, «mit Wissen über Sprache eigene und andere sprachliche Handlungen besser verstehen und einordnen zu können und mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit umgehen zu können» (BMBWF 2021a, 126–127), sich also «mit innerer und äußerer Mehrsprachigkeit auseinander[zus]etzen» (BMBWF 2021a, 129). Auch Normenkritik wird als Thema für das Nachdenken über Sprache genannt (BMBWF 2021a, 127).

Nimmt man diese Formulierungen in den österreichischen Lehrplänen ernst, so scheint die Beschäftigung mit sprachlicher Variation – mithin im österreichischen Kontext auch mit Dialekten und regionaler Umgangssprache – im Deutschunterricht der Sekundarstufe unumgänglich.

3.3 Materialien für den Deutschunterricht

Es stellt sich die Frage, ob und wie die laut Lehrplan vorgesehene oder zumindest mögliche und von der Deutschdidaktik seit Jahrzehnten geforderte Auseinandersetzung mit sprachlicher Variation tatsächlich im Deutschunterricht stattfindet. Vom bayerischen Kultusministerium etwa wurden Handreichungen herausgegeben (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2015), die der explizit auch in bayerischen Lehrplänen, Beschlüssen der Kultusministerkonferenz und der bayerischen Verfassung verankerten Forderung nach einer Förderung des Dialekts gerecht werden sollen (vgl. Kanz 2015)⁶. Allgemein resümieren Neuland/Hochholzer (2007) (für Deutschland):

Trotz manch positiver Ansätze bleibt zum Schluss festzuhalten, dass gerade auch ein stärkeres Varietätenspektrum als allein die Dialekte berücksichtigender eigensprachlicher Unterricht die Bandbreite der produktiven didaktischen Möglichkeiten noch kaum genutzt hat. (Neuland/Hochholzer 2007, 186)

Über die tatsächliche Unterrichtspraxis lässt sich in Österreich aufgrund der Forschungslage wenig Evidenzbasiertes sagen. Geht man jedoch davon aus, dass de facto die Orientierung an approbierten Schulbüchern den Deutschunterricht lenkt, so bleibt die Auseinandersetzung mit sprachlicher Variation in österreichischen Klassenzimmern bislang meist eine Marginalie, wie eine explorative Sichtung ergibt (Kaiser/Ender 2020; vgl. auch de Cillia/Ransmayr 2019, 76–88). Auch wenn die Thematisierung nicht standardsprachlicher Varietäten etwas häufiger erfolgt als diejenige der Variation innerhalb der Standardsprache (de Cillia/Ransmayr 2019, 87), bleibt sie quantitativ sehr eingeschränkt. Zudem ist die Art und Weise des Zugangs zum Teil mit Stereotypisierungen und einseitigen Abwertungen dialektalen Sprechens verbunden (z. B. wenn Dialekte als dysfunktionale Verständnisbarrieren dargestellt werden, vgl. Maitz 2015 mit Bezug auf bayerische Schulbücher). Auffallend sind jedoch vor allem unklare bis aus linguistischer Sicht unzutreffende Konzepte der (vertikalen) sprachlichen Varietäten, die aus den in den Schulbüchern gegebenen Definitionen und genannten Beispielen ablesbar sind, wenn etwa Standardsprache mit Schriftlichkeit gleichgesetzt wird oder Austriazismen als

6 Ähnliche dialektpflegerische Bemühungen werden in Österreich unseres Wissens kaum verfolgt.

Beispiele für Dialekt genannt werden. Dass diese Unzulänglichkeiten auch kaum durch Lehrer:innenhandlungen und -kompetenzen aufgefangen werden, belegen die Resultate von de Cillia/Ransmayr (2019, 217), wenn etwa 86 % der befragten Pädagog:innen angeben, sprachliche Variation wäre in ihrer Ausbildung kaum thematisiert worden, was unter anderem zu Normunsicherheiten und zu einer (Perpetuierung einer) ambivalenten Haltung gegenüber den eigenen Sprachvarietäten führt. Dies verbindet sich mit diffusen Varietätenkonzepten und fehlendem soziolinguistischem bzw. sprachhistorischem Wissen mitunter zu einem sprachwissenschaftlich und sprachdidaktisch problematischen Komplex von Überzeugungen, Einstellungen und daraus resultierenden Bewertungen (vgl. auch Fink/Ransmayr/de Cillia 2017).

Kritisch-sprachreflexive Ansätze zur Thematisierung von Sprachvariation fanden im deutschsprachigen Raum bislang generell kaum Anwendung, zu nennen ist hier allerdings das Projekt «Deutsch ist vielseitig» (Wiese et al. 2014) und die Materialsammlung von Wölke (2018). Aus dem linguistisch-sprachdidaktischen Umfeld in Deutschland sind zudem mittlerweile einige mehr oder weniger konkrete Unterrichtsvorschläge gemacht worden (vgl. die Sammlung in Kaiser/Ender 2020). Die Diskussion um tatsächliche und vermeintliche Sprachbarrieren und um den Umgang mit nicht standardsprachlichen Varietäten (und darüber hinaus mit der Variation innerhalb des Standards) ist aber keinesfalls auf den deutschsprachigen Raum beschränkt, weshalb wir den Blick im Folgenden auf die internationale Forschung ausweiten werden, insbesondere auf kritisch-sprachreflexive Ansätze zur schulischen Behandlung von Sprachvariation.

4 Potenziale von Ansätzen der *Critical Language Awareness*

Gerade im englischsprachigen Kontext verfügen kritisch-reflexive und verschiedene Sprachvarietäten umfassende Ansätze über eine deutlich längere didaktische Tradition. Bereits ab den späten 1970er-Jahren kam es in den USA zu mehreren Gerichtsverfahren, in denen festgehalten wurde, dass Kinder aufgrund ihrer Herkunftsvarietät im Schulsystem nicht diskriminiert werden dürften und Varietäten-

unterschiede adressiert werden müssten (Deák 2007).⁷ Dies beförderte die Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachvariation im muttersprachlichen Unterricht, aus dem die Entwicklung von Language-Awareness-Ansätzen (LA) und später den Critical-Language-Awareness-Ansätzen (CLA) hervorging. Dabei kann man die Letzteren als Weiterentwicklung der Ersteren sehen, da sie zwar großteils auf die gleichen Methoden zurückgreifen, sich jedoch in einem Aspekt wesentlich unterscheiden. So beschreiben etwa Clark et al. (1990, 250), die einen frühen Entwurf eines CLA-Ansatzes liefern, den Unterschied folgendermaßen:

In arguing for a critical LA, we are applying to language a general view of what the main objective of schooling ought to be: developing a critical awareness of the world, and of the possibilities for changing it. In the case of language, it is a matter of coming to see the existing practices of a given «sociolinguistic order» as socially created within particular social relationships, and therefore socially changeable.

Im Rahmen von CLA wird die soziale Ordnung somit nicht als fixiert, sondern als potenziell veränderbar dargestellt. Damit kann man diese Ansätze auch als Teil sogenannter Empowerment-Strömungen sehen (vgl. z. B. Siegel 2006). Für Clark et al. (1991, 48 f.) steht Empowerment auch im Zentrum ihres CLA-Ansatzes. Sie thematisieren den Zusammenhang zwischen sozialem Diskurs, der Reproduktion von Dominanz- und Machtverhältnissen und wie dies mit Spracheinstellungen und Varietätenwahl in Verbindung steht. Zusätzlich soll über das unterschiedliche Sprachprestige von Varietäten diskutiert und dessen historische Entwicklung aufgezeigt werden.

Wolfram/Friday (1997) entwickeln einen CLA-Ansatz für die Primarstufe, in dem humanistische, wissenschaftliche und soziohistorische Aspekte vorkommen sollten. Dabei sollen im humanistischen Teil Spracheinstellungen reflektiert, im wissenschaftlichen Teil Varietäten analysiert sowie kontrastiert und in der sozialhistorischen Einheit die historische Entwicklung von Varietäten und Spracheinstellungen thematisiert werden.

Siegel (2006) liefert eine detaillierte Beschreibung von LA und CLA. LA-Zugänge bestehen dementsprechend aus drei Komponenten, einer soziolinguistischen, einer

7 Als Wegbereiter gilt die Ann-Arbor-Decision (1979), in der das Urteil gefällt wurde, dass afro-amerikanischen Kindern in der Martin Luther King Jr. Elementary School nur unzureichende Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, da Sprachunterschiede zur weißen Bevölkerung nicht in den Unterricht miteinbezogen werden, und dies verändert werden muss.

Akkommodations- und einer kontrastiven Komponente. In der soziolinguistischen Komponente wird der Zusammenhang zwischen Spracheinstellungen, Varietäten und sozialen Machtverhältnissen gezeigt. Im Akkommodationsteil sollen Literatur und Musik in unterschiedlichen Varietäten präsentiert werden und im kontrastiven Teil liegt der Auftrag darin, linguistische Charakteristika von Varietäten im Kontrast zueinander und damit auch ihre systemhafte Regelhaftigkeit zu vermitteln (vgl. Siegel 2006, 163). Da bei Siegel der Fokus ebenfalls stark auf Empowerment liegt, gibt er Empfehlungen, wie die drei Komponenten zu einem CLA-Ansatz ausgebaut werden können. So sollen in der soziolinguistischen Komponente die persönlichen Erfahrungen der Schüler:innen, die im Zusammenhang mit Varietätenverwendung stehen, reflektiert werden. Die Akkommodationskomponente biete Platz, Varietäten im Unterricht einzusetzen, wo sie normalerweise nicht zur Anwendung kommen. Im kontrastiven Unterricht sollen die Varietäten herangezogen werden, die die Schüler:innen nutzen, und er fügt hinzu, dass auch der Aufbau von historischem Wissen über die Entwicklung von Varietäten und ihren unterschiedlichen Prestigezuschreibungen wichtig sei (vgl. Siegel 2006, 168 f.).

In der weiteren Entwicklung der CLA wandert der Fokus auf die Miteinbeziehung des Umfeldes, welches ebenfalls wichtig für den nachhaltigen Erfolg eines CLA-Ansatzes sei. Dies stellen etwa Mallinson et al. (2011) heraus, wenn sie vorschlagen, dass über den Unterricht hinaus Partnerschaften zwischen Wissenschaftler:innen, Lehrkräften und Schulen aufgebaut werden sollen, das Wissen in Form von Ausbildungen auch den Lehrkräften vermittelt wird, die Umsetzung von CLA wissenschaftlich begleitet werden und die Ergebnisse der Bildungspolitik zugänglich gemacht werden sollen. Ein solches holistisches Programm entwickeln etwa Bucholtz et al. (2014). Sie beschreiben es folgendermaßen:

The SKILLS [School Kids Investigating Language in Life and Society] program is designed to be a genuine partnership that benefits all participants by combining sociocultural linguistic research, graduate training, undergraduate service learning, community engagement, and academic outreach to underserved students in Santa Barbara County. The program is inspired by the educational insight that meaningful and lasting learning is most readily fostered when academic experiences build on students' existing «funds of knowledge» – especially the linguistic and cultural knowledge they bring from home (Bucholtz et al. 2014, 145).

5 Vorschläge für Sprachbetrachtung unter Einbezug von Sprachvariation

5.1 Gesamtkonzept von «Sprachliche Vielfalt verstehen»

Sowohl die Darstellung des CLA-Ansatzes von Siegel (2006) als auch die Einbeziehung des gesellschaftlichen Kontexts (Bucholtz et al. 2014; Mallinson et al. 2011) waren die Inspirationsgrundlage für die beiden eng verwandten Projekte der Universität Salzburg «Mitn Redn kemman d'Leit z'somm» und «Sprachliche Vielfalt verstehen, wertschätzen, ausbauen». Beide Projekte hatten zum Ziel, Unterrichtsmaterialien, die auf den Pfeilern der CLA aufbauen, zu entwickeln, Lehrkräfte im Umgang mit den Materialien zu schulen und den Materialeinsatz in Partnerschulen wissenschaftlich zu begleiten.

Es wurden fünf Module à zwei Unterrichtseinheiten für eine 4., eine 6. und eine 10. Schulstufe im mittelbairischen Sprachraum entworfen. Die Materialien stehen unter <https://osf.io/u8dt4/> zum Gratisdownload zur Verfügung. Modul 1 führt in das Thema ein, indem über die Alltagsrelevanz von Sprachvariation und Sprachakkommodation reflektiert und gleichzeitig die Bedeutung von Sprache für die individuelle und kulturelle Identität behandelt wird. Im sich der kontrastiven Komponente widmenden Modul 2 erarbeiten sich die Schüler:innen system- und arealinguistisches Wissen. In Modul 3 wird sprachhistorisches Wissen über die Varietäten Dialekt und Standarddeutsch vermittelt. Auf den Aufbau soziolinguistischen Wissens fokussiert Modul 4, indem zum Beispiel die Bedeutung von Sprachvariationskompetenzen mithilfe einer vereinfachten Form des Nähe-Distanz-Modells von Koch/Oesterreicher (1994) thematisiert wird. Modul 5 rundet schließlich die Thematik ab: Das Gelernte wird gefestigt und Aspekte, die den Schüler:innen besonders gefallen haben bzw. in Erinnerung geblieben sind, können in einem kreativen Abschlussprojekt zum Ausdruck gebracht werden.

Die oben beschriebenen CLA-Ansätze decken soziolinguistische, akkommodationsbezogene, kontrastive sowie (sprach)historische Komponenten ab (Siegel 2006). Wie diese in die Unterrichtsmaterialien integriert und verknüpft wurden, soll in weiterer Folge anhand einiger Beispiele detailliert dargestellt werden.

5.2 Unsere Pfeiler zum Aufbau von *Critical Language Awareness*

Soziolinguistische Komponente

In der soziolinguistischen Komponente eines CLA-Ansatzes geht es darum, den Zusammenhang zwischen Spracheinstellungen, Varietäten und gesellschaftlichen Machtverhältnissen aufzuzeigen. Um einen derartigen Reflexionsprozess bei den Schüler:innen anzuregen, ist es aus unserer Sicht zielführend, den Wahrheitswert von Spracheinstellungen, genauer gesagt der kognitiven Komponente von Spracheinstellungen in Form von Überzeugungen, zu hinterfragen. Speziell der unreflektierten Tradierung der Abwertung von dialektsprechenden Personen auf Status- bzw. Kompetenzebene (z. B. Soukup 2009; Bellamy 2012) kommt beim Erhalt der Macht- und Prestigeverhältnisse in Österreich eine zentrale Rolle zu. Dem begegnen wir in der Übung «Welche Vorteile hat es, mehrsprachig zu sein», bei der das Befüllen einer **Schatztruhe** im Zentrum steht.

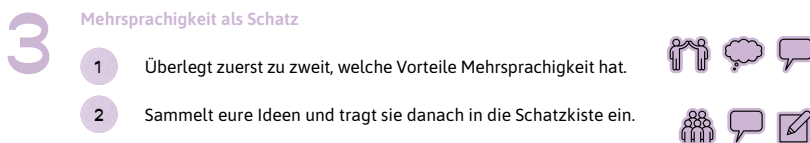


Abb. 1: Welche Vorteile hat es, mehrsprachig zu sein? (Pribyl-Resch et al. 2020)

In einem ersten Schritt sollen folgende Vorteile von äußerer Mehrsprachigkeit zusammengetragen und in Form einer Mindmap auf der Tafel gesammelt sowie schließlich in die Schatztruhe eingetragen werden: *Verständigung, interkulturelle Kompetenz/Toleranz, Erschließungs- und Lernkompetenz, bessere Aufmerksamkeitssteuerung, mögliche gesundheitliche Vorteile (z. B. Vorbeugung von Demenz) und Vorteile am Arbeitsmarkt*. In einem zweiten Schritt wird darüber diskutiert, inwiefern diese Vorteile auch die innere Mehrsprachigkeit betreffen. Den Lehrkräften steht hierfür forschungsgestützte Hintergrundinformation in der Handreichung zur Verfügung. Dabei soll sich im Verlauf der Diskussion klären, dass viele Vorteile der äußeren auch auf die innere Mehrsprachigkeit übertragen werden können. Diese Bewusstwerdung der Wertigkeit der inneren Mehrsprachigkeit stellt mit der Gleichstellung von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit indirekt die klassischen Spracheinstellungen bezüglich dialektsprechender Personen auf Kompetenzebene infrage

und fungiert damit als Empowerment-Element für alle Schüler:innen mit einem verschiedentlich beschaffenen mehrsprachigen und mehrdialektalen Repertoire.

Sogenannte **Concept Cartoons** können in unterschiedlichen Fächern angewendet werden und bieten nicht zuletzt Gelegenheiten zum reflektierenden Sprachhandeln (vgl. die Lehrpläne für die Sekundarstufe I, BMBWF 2022), da sie überall dort konstruierbar sind, «wo alternative und kontroverse Vorstellungen existieren können[,]» und die Diskussionsbereitschaft der Lernenden steigern (vgl. Buchberger/Eigler/Kühberger 2020, 10 f.). Bei dieser Methode werden mögliche Antworten auf eine umstrittene Leitfrage in Form eines Cartoons präsentiert (siehe Abb. 2). Zentral ist, dass sowohl innerhalb der Zielgruppe verbreitete Fehl- oder Präkonzepte als auch mindestens eine wissenschaftsorientierte Aussage in den Sprechblasen angeführt sind.

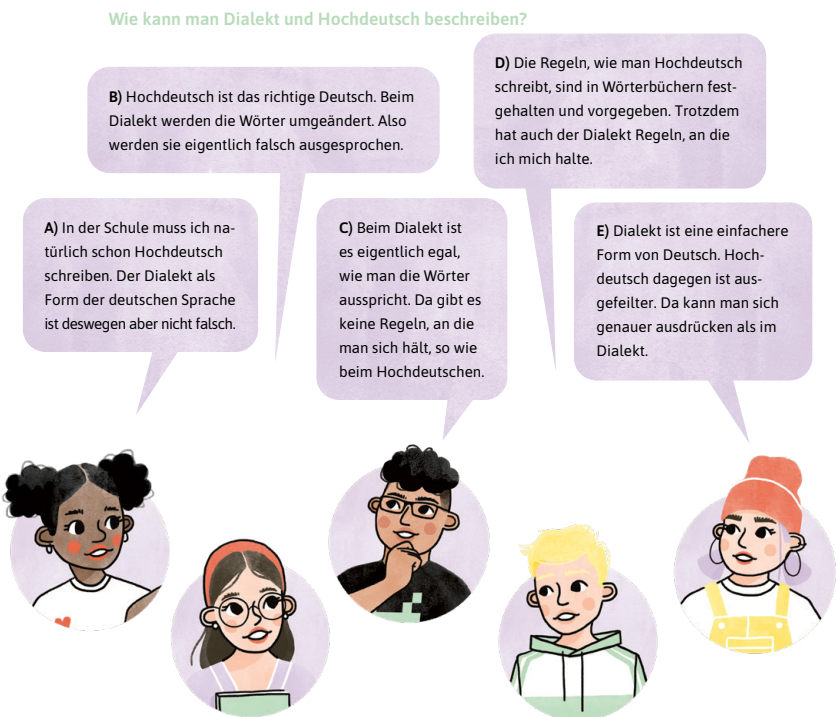


Abb. 2: Concept Cartoon (Pribyl-Resch et al. 2020)

Insbesondere im Modul 2 der Unterrichtsmaterialien werden konzeptuelle Vorstellungen rund um Fragen zur Korrektheit von Dialekt diskutiert. So steht im Concept Cartoon beispielsweise einer fachlich richtigen Aussage wie «In der Schule muss ich natürlich schon Hochdeutsch schreiben. Der Dialekt als Form der deutschen Sprache ist deswegen aber nicht falsch» (siehe Aussage A) einem gesellschaftlich verbreiteten stereotypen Fehlkonzept wie «Beim Dialekt ist es eigentlich egal, wie man die Wörter ausspricht. Da gibt es keine Regeln, an die man sich hält, so wie beim Hochdeutschen» (siehe Aussage C) gegenüber. Nach erstmaliger Positionierung und Diskussion durch die Schüler:innen sollen mittels diverser Follow-up-Aktivitäten (siehe unten die Ausführungen zur kontrastiven Komponente) diese fehlerkonzeptuellen Vorstellungen reflektiert, hinterfragt sowie als solche identifiziert und berichtigt werden. Entsprechend Siegels (2006) Beschreibungen der soziolinguistischen Komponente eines LA- bzw. CLA-Ansatzes dienen diese Auseinandersetzungen nicht zuletzt dazu, den Zusammenhang zwischen Spracheinstellungen und einer prestigeträchtigeren – weil vermeintlich korrekteren – Varietät zu reflektieren und damit kritisches Bewusstsein gegenüber Sprachnormvorstellungen zu schaffen. Dabei ist auch der Faktor «Empowerment» unseres Erachtens nicht zu vernachlässigen, da hierin Potenzial liegt, das Selbstwertgefühl der Schüler:innen auch in Hinblick auf die eigene Primärvarietät – die im österreichischen Kontext nach wie vor oft der Dialekt ist – zu stärken.

Mit der soziolinguistischen Komponente der Aufgaben wird unter anderem das im Lehrplan angesprochene Ziel verfolgt, Schüler:innen die Leistungen verschiedener Sprachen/Varietäten erfahren zu lassen, aber auch Normenreflexion anzubahnen und zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachgebrauch und mit Spracheinstellungen zu führen.

Akkommodationskomponente

Die Vorgehensweise bezüglich der Akkommodationskomponente bedurfte einer Anpassung im österreichischen Kontext. So schreibt etwa Siegel (2006, 163): «In the accommodation component, students [...] are sometimes given the opportunity to express themselves in speaking and writing these varieties.» Diese Forderung ist stark auf die Einbindung von *African American Vernacular English* in den Muttersprachunterricht in den USA ausgerichtet, in Österreich und generell im bairischen Sprachraum ist die Situation insofern oftmals eine andere, als im schulischen Kontext Dialekt – zumindest in ländlicheren Gegenden – sehr wohl eine Rolle spielt und die Ausgestaltung von Akkommodationsaufgaben somit differenziert erfolgen muss. Wir haben uns daher entschieden, die Akkommodationskomponente im

Sinne gelebter – rezeptiver wie produktiver – Sprachakkommodation (Giles/Powesland 1975) bzw. durch die Bewusstmachung der Bedeutung situations- und adressatengerechter Varietätenverwendung in den Materialien einzubringen.

So findet sich dort etwa eine adaptierte Karte aus dem dtv-Atlas Deutsche Sprache, in der unterschiedliche **Aussprache- und lexikalische Varianten der Variable «Mädchen»** im deutschsprachigen Raum verschriftlicht sind. Ergänzend stehen auf der Website der Materialien Sprachbeispiele des Satzes «Als ich noch ein kleines Mädchen war, hatte ich öfter Schluckauf» aus unterschiedlichen Regionen des deutschsprachigen Raums zur Verfügung. Diese Sprachbeispiele sollen nun den Dialektregionen zugeordnet werden. Die Realisierung der Variable «Mädchen» bietet hier eine Hilfestellung. In dieser Aufgabe kann die auditiv-perzeptive Sprachakkommodation erfahren werden, der regionale Wortschatz wird exemplarisch erweitert und gleichzeitig werden den Schüler:innen lautliche, morphologische und lexikalische regionale Unterschiede des deutschen Sprachraums bewusst gemacht.

Eine weitere Aufgabe bezieht sich auf die **Angemessenheit der Verwendung unterschiedlicher Varietäten**. Hier wird ein Schulbuchtext, der von den Wurzeln der deutschen Sprache handelt, mit einer Alltagssprachlichen Zusammenfassung dieses Textes in Form einer dialektalen Textnachricht kontrastiert. In Folgeübungen sollen die Schüler:innen mithilfe eines vereinfachten Nähe-Distanz-Modells von Koch/Oesterreicher (1994) die beiden Texte hinsichtlich nahe- und distanzsprachlicher Elemente analysieren und weitere Gesprächssituationen sowie Textsorten im Kontinuum des Modells verorten.

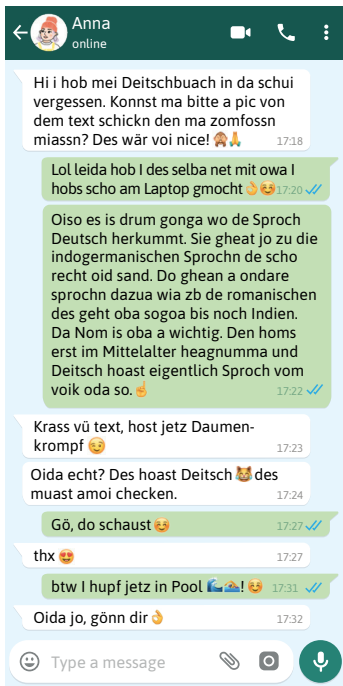
Sprache der Nähe, Sprache der Distanz – Was heißt das?

2

Schaut euch die Textnachrichten von Anna und Samir und den Schulbuchtext aufmerksam an. Bearbeitet dann den Arbeitsauftrag.

1

Vergleicht zu zweit die beiden Texte und sprecht dann in der Klasse über sprachliche Auffälligkeiten und Unterschiede, die euch aufgefallen sind.



Die Wurzeln der deutschen Sprache

Die deutsche Sprache gehört zur indogermanischen Sprachfamilie, die man mehrere Jahrtausende in die Vergangenheit zurückverfolgen kann. Viele Sprachgruppen entstammen diesem Raum, wie die romanischen, die slawischen und eben auch die germanischen Sprachen, zu denen auch Deutsch gehört – der Sprachraum erstreckt sich aber bis nach Indien.

Um den Wurzeln der deutschen Sprache nachzuspüren, muss man sich dem Namen zuwenden. Das Wort Deutsch leitet sich nämlich vom althochdeutschen *theodisk* ab, das 'Sprache des Volks' bedeutet und aus dem frühen Mittelalter stammt. In dieser Zeit war die Bildungs- und Herrschaftssprache eine andere, nämlich Latein und für d...

Abb. 3: Auseinandersetzung mit dem Nähe-Distanz-Modell (Pribyl-Resch et al. 2020)

Im anschließenden Partner:innengespräch erkennen die Lernenden, dass dialektale Sprachverwendung in Österreich häufig (jedoch keineswegs ausschließlich) mit Nahesprache und standardsprachliche Sprachverwendung häufig (aber ebenso wenig exklusiv) mit Distanzsprache in Verbindung steht. Damit soll unter anderem gezeigt werden, dass auch für dialektale Schreibweisen, die etwa nicht den orthografischen Normen der Standardsprache folgen, angemessene Kontexte existieren; den Schüler:innen wird im besten Fall bewusst, dass die adäquate Verwendung einer

dialektalen bzw. standardsprachlichen Varietät ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten erweitert.

Aufgaben, die die rezeptive wie auch die produktive Anpassungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler schärfen sollen, stehen im Dienste des allgemeinen Zieles, deren Kommunikations- und Handlungsfähigkeit auszubauen.

Kontrastive Komponente

Mithilfe unterschiedlicher Follow-up-Aktivitäten zum Concept Cartoon linguistisches Wissen über Dialekt aufzubauen und dadurch bestehende fehlkonzeptuelle Vorstellungen zu revidieren, ist zentrales Ziel des **kleinen dialektologischen Fragebuchs** und der darauffolgenden Übungen im Modul 2 der Unterrichtsmaterialien. Gleichzeitig sind sie beispielhaft für die kontrastive Komponente eines CLA-Zugangs, in dessen Rahmen den Schüler:innen die regelhaften Unterschiede zwischen der Standardsprache und der eigenen Primärvarietät auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen bewusst werden sollen (vgl. Wolfram/Friday 1997; Siegel 2006).

Fragebuch		
1	Abend (Gestern war ein warmer Abend.)	
2	Nacht (Aber in der Nacht ist es noch kalt.)	
3	mag (Er mag den Hund gern.)	
4	Volk (Sie ist beim Volk beliebt.)	
5	Holz (Der Tisch ist aus Holz.)	
6	Schuld (Es ist nicht meine Schuld.)	
7	Geduld (Sie ist mit ihrer Geduld am Ende.)	

Abb. 4: Ausschnitt aus dem dialektologischen Fragebuch (Pribyl-Resch et al. 2020)

Mit dem Fragebuch schlüpfen die Schüler:innen gewissermaßen in die Rolle von Dialektforscher:innen. Durch das forschende Lernen sollen lautliche Regularitäten

analysiert sowie das Wissen über das dialektale Sprachsystem erweitert werden. Zugrunde liegt also das Ziel, die Regelmäßigkeit des Dialekts zu erkennen, dadurch bestehende Überzeugungen über nichtstandardsprachliche Varietäten zu reflektieren und über vermeintliche Wertigkeiten von Varietäten nachzudenken, was wiederum eine Verknüpfung zur soziolinguistischen Komponente schafft. Dieses induktive, Wissen generierende Vorgehen – dem Anspruch der kontrastiven Komponente entsprechend soll Wissen nicht einfach von der Lehrperson bereitgestellt werden – «could lead to empowerment through the use of the students' own knowledge in the educational process» (Siegel 2006, 168).

In der **Aufgabe «Dialekt kann Sachen, die Standarddeutsch nicht kann»** werden Dialekt und Standardsprache noch einmal kontrastierend bearbeitet, da die Schüler:innen die dialektalen Formen (Inchoativ und in den bairischen Dialekten produktives *da*-Präfix) übersetzen und dadurch erkennen sollen, dass der Dialekt Ausdrucksformen besitzt, die die Standardsprache nicht kennt, und somit das dialektgrammatische System in diesen Fällen ausgebauter ist. Vor allem das im Concept Cartoon angeführte Fehlkonzept, dass Dialekt eine einfachere Form des Deutschen, Standarddeutsch hingegen ausgefeilter sei bzw. man sich darin besser ausdrücken könne, soll hier hinterfragt werden.

Dialekt kann Sachen, die Standarddeutsch nicht kann

10

Dein Freund ist nun schon ein paar Tage hier zu Besuch. Als ihr euch trifft, bedankt er sich für deine hilfreichen Tipps darüber, wie man den Dialekt in deiner Region ein bisschen sprechen und besser verstehen kann. Dein Freund hat aber noch andere Fragen an dich und zwar über besondere dialektale Formen, die er nicht verstanden hat.

A) I daziag
des ned.

B) Daisst
du des?

C) Schau, es
wead rengad.

D) I wea scho
schloffad.

E) S'Wossa
wead kochad.

Abb. 5: Dialekt kann Sachen ... (Pribyl-Resch et al. 2020)

Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse wird in einer abschließenden Reflexionsphase noch einmal diskutiert, warum die betreffenden Fehlkonzepte zu revidieren sind, was den österreichischen Bildungsstandards für die 8. Schulstufe zum Kompetenzbereich «Sprechen und Zuhören» unter anderem insofern entspricht, als die Sprechhaltung «Argumentieren» in Gesprächen zu trainieren ist sowie Inhalte sach- und adressatengerecht vorgetragen werden sollen.

Durch vergleichende Auseinandersetzungen mit Sprachen und Varietäten sollen die Schüler:innen den laut Lehrplan vorgesehenen Einblick in Bau und Funktion der Sprache mit einem deutlichen Bezug zu ihrer eigenen Lebensrealität gewinnen und besser befähigt werden, dementsprechend Sprache zum Objekt der Betrachtung zu machen und bewusst mit ihr umzugehen.

(Sprach-)Historische Komponente

Modul 3 aus den Unterrichtsmaterialien kann gewissermaßen zur Gänze der (sprach-)historischen Komponente zugerechnet werden. So sollen lt. Wolfram/Friday (1997) die historische Entwicklung von Varietäten und Spracheinstellungen im Rahmen einer sozialhistorischen Einheit thematisiert werden und auch Siegel (2006) betont die Wichtigkeit des Aufbaus von historischem Wissen über unterschiedliche Varietäten. Gemäß unserer sprachregionalen Ausrichtung betrifft dies folglich die Entwicklung des Standarddeutschen sowie der mittelbairischen Dialekte.

So wird beispielsweise thematisiert, woher der Begriff *Hochdeutsch* kommt, der per definitionem bekanntlich nichts mit einer wie auch immer gearteten «höheren» oder «besseren» Sprachform zu tun hat. Des Weiteren kann in diesem Zusammenhang vor allem ein Konglomerat aus drei Aufgaben genannt werden: Um die historischen Wurzeln des Dialekts erfahrbar zu machen, hören sich die Schüler:innen einen **mittelhochdeutschen Text** an, den sie auf Neuhochdeutsch und in den bairischen Dialekt übersetzen sollen und der drei der sechs aus dem Fragebuch (Modul 2) bekannten Dialektphänomene enthält, die sich bereits in mittelalterlichen Texten belegen lassen (Zehetner 1985) und bis heute sprachliche Merkmale darstellen (z. B. nicht durchgeführte Monophthongierung, Ausbleiben der Senkung von *u* vor Nasal, *n* im Auslaut der Feminina auf *e*). In einem anschließenden Expertenvideo wird die **Entwicklung des Konstrukts *Standardsprache*** präsentiert. Die wichtigsten Schritte sollen in einer Mindmap gesammelt werden. Eine abschließende Übung macht deutlich, dass jugendsprachliche Anglizismen – einem **«lebendigen Sprachsystem»** entsprechend – in den Dialekt integriert werden können, indem sie zum Beispiel ebenfalls die regelhafte Präfixsynkope bzw. -tilgung im Partizip II aufweisen.

	Hochdeutsch	Bairischer Dialekt
checken	Ich habe es gestern _____	I hobs gestan _____
chillen	Ich habe gestern _____	I hob gestan _____
liken	Ich habe das Foto gestern _____	I hob des Foto gestan _____
stylen	Ich habe mich gestern _____	I hob mi gestan _____
cheaten	Ich habe gestern _____	I hob gestan _____

Abb. 6: Dialekt ist lebendig (Pribyl-Resch et al. 2020)

Die Inhalte und Aufgaben zum Aufbau historischen Wissens sollen ein kritisches Hinterfragen jener Spracheinstellungen evozieren, wonach Dialekt lediglich eine abgewandelte – und folglich schlampige oder gar falsche – Form des sogenannten Hochdeutschen sei. Gleichzeitig wird mit der letzten Übung betont, dass Dialekt keine – wenn man so will – antiquierte Form des Deutschen ist, sondern ebenso stetem Wandel unterliegt.

6 Fazit

Insgesamt soll mit den vorgeschlagenen Materialien daher die bewusste Reflexion von Sprachvarietäten und der Einstellungen ihnen gegenüber gestärkt werden. Von einem bewussteren Umgang, einem vorurteilsentlasteten Zugang gegenüber Varietäten und einem gestärkten sprachlichen Selbstbild können Schüler:innen mit verschiedentlich beschaffenen mehrsprachigen Repertoires profitieren. Wie auch die Beispiele illustrieren, versuchen die Materialien wiederholt, Querverbindungen zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit herzustellen, und sind damit für Sprachreflexion besonders für eine heterogene Schülerschaft einsetzbar.

Welchen Nutzen der Materialeinsatz gerade in Bezug auf einen reflektierten Umgang mit Bewertungen von Varietäten haben kann, stand insbesondere in der Begleitforschung zum Materialeinsatz im Mittelpunkt. Hierbei konnten bislang die ersten systematischen Auswertungen zur Sekundarstufe II schon zeigen, dass durch die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Dialekt und Standardsprache im Unterricht auch zuvor bestehende Ungleichheiten in der Bewertung der Varietäten – zumindest kurzfristig – abgebaut werden können (vgl. Unterberger 2023). Inwie-

fern solche Effekte auch auf anderen Schulstufen und auch längerfristig gegeben sind, soll im Zuge weiterer Analysen noch ausführlicher diskutiert werden.

Die Materialvorschläge können in Situationen, in denen das Nebeneinander von Dialekt und Standard alltägliche Realität darstellt, als wichtige Schritte betrachtet werden, auch im Deutschunterricht zu einer Öffnung für innere Mehrsprachigkeit und zu einem valorisierenden Umgang mit verschiedenen Sprachen und Varietäten aus den schülerseitigen Repertoires beizutragen. Dadurch sollen die Schüler:innen zum oft geforderten (selbst-)bewussten eigenen Sprachgebrauch im Kontext der inneren Mehrsprachigkeit und zu einer geschärften Wahrnehmung von Funktionen und Wertigkeiten von Sprachen und Varietäten hingeführt werden.

7 Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015): Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht. Neuauflage 2015. <https://www.isb.bayern.de/grundsatzabteilung/paedagogische-grundsatzfragen/dialekte/handreicherung-dialekte/> [15.02.2022].
- Bellamy, John (2012): Language Attitudes in England and Austria. A Sociolinguistic Investigation into Perceptions of High and Low-Prestige Varieties in Manchester and Vienna. Stuttgart: Steiner.
- Berthele, Raphael (2016): Sprachliche Heterogenität und Schule. Eine Kritik an der Linguistisierung sozialer Probleme. In: VHN, 3, S. 203–216.
- Beuge, Patrick (2019): Was ist gutes Deutsch? Eine qualitative Analyse laienlinguistischen Sprachnormwissens. Berlin / Boston: De Gruyter.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2020): Bundesrecht konsolidiert. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 13.07.2023. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [22.12.2021].
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2021a): Bundesrecht konsolidiert. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – Allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 13.07.2023. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [15.02.2022].
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2021b): Bundesrecht konsolidiert. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, Fassung vom 13.07.2023. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275> [23.12.2021].
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2022): Bundesrecht konsolidiert. Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – Allgemeinbildende höhere Schulen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%C3%A4ne%20%E2%80%93%20allgemeinbildende%20h%C3%B6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2016.08.2023.pdf> [16.08.2023].
- Bolander, Brook / Watts, Richard (2009): Re-reading and rehabilitating Basil Bernstein. In: *Multilinguala – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 28(2–3), S. 143–173.

- Budde, Monika / Riegler, Susanne / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2011): Sprachdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.
- Bialystok, Ellen / Craik, Fergus I. M. / Freedman, Morris (2007): Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. In: *Neuropsychologia*, 45, S. 459–464.
- Breit, Simone / Herzog-Punzenberger, Barbara / Salchegger, Silvia / Schnell, Philipp / (2019): Mehrsprachige Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe: Kompetenzen und familiäres Sprachumfeld. In: George, Ann Cathrice / Schreiner, Claudia / Wiesner, Christian / Pointinger, Martin / Pacher, Katrin (Hrsg.): Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven. Münster / New York: Waxmann, S. 179–198.
- Buchberger, Wolfgang / Eigler, Nikolaus / Kühberger, Christoph (2020): Mit Concept Cartoons politisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Bucholtz, Mary / Lopez, Audrey / Mojarro, Allina / Skapoulli, Elena / VanderStouwe, Chris / Warner-Garcia, Shawn (2014): Sociolinguistic Justice in the Schools: Student Researchers as Linguistic Experts. In: *Language and Linguistics Compass*, 8(4), S. 144–157.
- Busch, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Klagenfurt: Drava.
- Cherubim, Dieter (2000): Erziehung zur Sprachmündigkeit. Grenzen der normativen Betrachtung von Sprache. In: Witte, Hansjörg (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 286–296.
- Chlosta, Christoph / Ostermann, Torsten (2017): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernd / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 4., vollst. überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 21–40.
- Christen, Helen / Ender, Andrea / Kehrein, Roland (2020): Sprachliche Variation in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg. In: Bohnert-Kraus, Mirja / Kehrein, Roland (Hrsg.): Dialekt und Logopädie. Hildesheim / Zürich / New York: Georg Olms, S. 83–135.
- Cillia, Rudolf de / Ransmayr, Jutta (2019): Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm. Wien: Böhlau.
- Clark, Romy / Fairclough, Norman / Ivanič, Roz / Martin-Jones, Marilyn (1990): Critical Language Awareness Part I: A Critical Review of Three Current Approaches to Language Awareness. In: *Language and Education*, 4(4), S. 249–260.
- Clark, Romy / Fairclough, Norman / Ivanič, Roz / Martin-Jones, Marilyn (1991): Critical language awareness part II: Towards critical alternatives. In: *Language and Education*, 5(1), S. 41–54.
- Davies, Winifred / Langer, Nils (2014): Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: Das Dilemma der Lehrenden. In: Plewnia, Albrecht / Witt, Andreas (Hrsg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Berlin / New York: De Gruyter, S. 299–321.
- Deák, Julia (2007): African-American Language and American Linguistic Cultures: An Analysis of Language Policies in Education. In: *Working Papers in Educational Linguistics*, 22(1), S. 105–134.
- Ender, Andrea (2019): Das sprachliche Repertoire von Jugendlichen: Unentbehrliche Flexibilität im Umgang mit Alltags- und Bildungssprache. In: Ender, Andrea / Greiner, Ulrike / Strasser, Margareta (Hrsg.): Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe. Hannover: Klett Kallmeyer, S. 115–134.
- Ender, Andrea / Kaiser, Irmtraud (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 39(2), S. 266–295.
- Ender, Andrea / Kaiser, Irmtraud (2021): Laien-Konzepte von Umgangssprache in Österreich: Ergebnisse einer Perzeptionsstudie. In: *Wiener Linguistische Gazette*, 89, S. 395–420.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, 233, S. 4–13.

- Felder, Ekkehard (2003): Das Spannungsverhältnis zwischen Sprachnorm und Sprachvariation als Beitrag zu Sprach(differenz)bewusstheit. In: *Wirkendes Wort*, 53(3), S. 473–498.
- Fink, Ilona Elisabeth / Ransmayr, Jutta / Cillia, Rudolf de (2017): «Also grammatisch würd ich fast sagen, dass die Österreicher inkorrekt sind, aber sonst eigentlich gar nicht.» Wahrnehmung von und Einstellungen gegenüber Varietäten des Deutschen bei österreichischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: *ÖdaF-Mitteilungen*, 33(1), S. 79–96.
- Foldenauer, Monika (2020): Die Sprache waschechter Nordlichter und raues Bairisch. Ein Vergleich sprachlicher Ideologien in bayerischen und niedersächsischen Schulbüchern. In: Bühler, Rudolf / Klausmann, Hubert / Nast, Mirjam (Hrsg.): *Schule – Medien – Öffentlichkeit. Sprachalltag und dialektale Praktiken aus linguistischer und kulturwissenschaftlicher Perspektive*. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V., S. 13–36.
- Fuchs, Eva N. / Elspaß, Stephan (2019): Innere und äußere Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen: Ein Projektbericht zu Wahrnehmungen und Einstellungen. Teil I. <https://eplus.unisalzburg.at/obvusboa/download/pdf/4375948?originalFilename=true> [13.07.2023].
- Gogolin, Ingrid / Duarte, Joana (2016). *Bildungssprache*. In: Kilian, Jörg / Brouër, Birgit / Lüttenberg, Dina (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung* (Bd. 21). Berlin: De Gruyter, S. 478–499.
- Giles, Howard / Powesland, Peter (1975): *Speech Style and Social Evaluation*. European Monographs in Social Psychology. London / New York / San Francisco: Academic Press.
- Hillegeist, Kerstin (2019): Zur Professionalisierung Dialekt sprechender Lehrer/innen. In: *Unterrichtspraxis*. Beilage zu «Bildung und Wissenschaft» der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, 52(4), S. 1–8.
- Hochholzer, Rupert (2004): *Konfliktfeld Dialekt: das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten*. Regensburg: Vulpes.
- Hochholzer, Rupert (2015): *Dialekt und Schule. Vom Nutzen der Mehrsprachigkeit*. In: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht*. Neuaufgabe 2015. <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/dialekte-in-bayern/> [15.02.2022], S. 80–87.
- Jäger, Karl-Heinz (2008): *Studienbibliographie Dialekt und Schule [Schwerpunkt: Baden-Württemberg]*. Fortlaufend aktualisierte Auswahlbibliographie. <https://silo.tips/download/karl-heinz-jager-studienbibliographie-dialekt-und-schule-schwerpunkt-baden-wrttem> [11.01.2022].
- Janle, Frank / Klausmann, Hubert (2020): *Dialekt und Standardsprache in der Deutschdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kaiser, Irmtraud / Ender, Andrea (2020): Innere Mehrsprachigkeit als Potenzial für den Deutschunterricht. In: Langlotz, Miriam (Hrsg.): *Grammatikdidaktik – theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 237–271.
- Kanz, Ulrich (2015): *Dialekt und Lehrplan. Ein Überblick*. In: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht*. Neuaufgabe 2015. <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/dialekte-in-bayern/> [15.02.2022], S. 88–93.
- Kasberger, Gudrun / Kaiser, Irmtraud (2021): Sprachvorbild sein, und/aber authentisch bleiben? Lehramtsstudierende und ihre innere Mehrsprachigkeit: Gebrauch, Einstellungen und didaktische Implikationen. In: Perner, Kevin / Prikoszovits, Matthias (Hrsg.): *Deutsch und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Österreich*. (Themenheft Sprache im Beruf). Stuttgart: Steiner, S. 141–165.
- Kleiner, Stefan / Knöbl, Ralf (2018): Ergebnisse aus dem Korpus «Deutsch heute» zu Österreich – Aussprachevariation und Sprachreflexion bei SchülerInnen. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*, 42(4), S. 44–57.
- Knöbl, Ralf (2012): *Dialekt – Standard – Variation. Formen und Funktionen von Sprachvariation in einer mittelschwäbischen Schulklasse*. Heidelberg: Winter.

- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1994). Funktionale Aspekte der Schriftkultur. *Functional Aspects of Literacy*. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): *Handbuch Schrift und Schriftlichkeit*, Band I. Berlin: De Gruyter, S. 587–604.
- Luchtenberg, Sigrid (2002): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*, (3), S. 27–46.
- Maitz, Péter (2015): Sprachvariation, sprachliche Ideologien und Schule. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 82(2), S. 206–227.
- Maitz, Péter / Elspaß, Stephan (2011): Zur sozialen und sprachpolitischen Verantwortung der Variationslinguistik. In: Glaser, Elvira / Schmidt, Jürgen Erich / Frey, Natascha (Hrsg.): *Dynamik des Dialekts – Wandel und Variation*. Akten des 3. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD). Stuttgart: Steiner, S. 221–240.
- Mallinson, Christine / Hudley, Anne Charity / Rutter Strickling, Laura / Figa, Morgan (2011): A Conceptual Framework for Promoting Linguistic and Educational Change. In: *Language and Linguistics Compass*, 5(7), S. 441–453.
- Neuland, Eva (2003): Sprachvarietäten – Sprachnormen – Sprachwandel. In: Bredel, Ursula (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch, 1. Teilband. Paderborn / Wien: Schöningh, S. 52–69.
- Neuland, Eva / Hochholzer, Rupert (2007): Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, S. 175–190.
- Oomen-Welke, Ingelore (1999): Sprachen in der Klasse. In: *Praxis Deutsch*, 157, S. 14–23.
- Ossner, Jakob (2006): *Sprachdidaktik Deutsch*. Eine Einführung. Paderborn / Wien: Schöningh.
- Pribyl-Resch, Cordula / Unterberger, Eugen / Kaiser, Irmtraud / Ender, Andrea (2020): *Sprachliche Vielfalt im Deutschunterricht: 6. Schulstufe*. Lehrmaterial für die 6. Schulstufe zum Thema der inneren Mehrsprachigkeit, plus Handreichung für Lehrkräfte. Universität Salzburg. <https://osf.io/u8dt4/> [04.09.2023].
- Ramge, Hans (1978): Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts. In: Ammon, Ulrich / Knoop, Ulrich / Radtke, Ingulf (Hrsg.): *Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik*. Theoretische und empirische Beiträge zu einem vernachlässigten Schulproblem. Weinheim / Basel: Beltz, S. 197–228.
- Reich, Hans H. / Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Rosenberg, Peter (1993): Dialekt und Schule: Bilanz und Aufgaben eines Forschungsgebiets. In: Klotz, Peter / Sieber, Peter (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch*. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule (= *Deutsch im Gespräch*). Stuttgart: Klett, S. 12–58.
- Schader, Basil (2004): *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, Basil (2018): *Umgang mit Dialekt und Standardsprache*. Zürich: Orell Füssli.
- Schmidlin, Regula (2018): Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen. Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht. In: Dannerer, Monika / Mauser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit*. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg, S. 27–46.
- Siegel, Jeff (2006): Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. In: *Linguistics and Education*, 17(2), S. 157–174.
- Soukup, Barbara (2009): *Dialect use as interaction strategy: A sociolinguistic study of contextualization, speech perception, and language attitudes in Austria*. Wien: Braumüller.
- Spitzmüller, Jürgen (2022): *Soziolinguistik*. Eine Einführung. Heidelberg: Springer.

- Steiner, Astrid (2008): *Unterrichtskommunikation: eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz*. Tübingen: Narr.
- Steinhoff, Torsten (2019): Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 71, S. 327–352.
- Tolchinsky, Liliana (2004): The nature and scope of later language development. In: Berman, Ruth (Hrsg.): *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam: Benjamins, S. 233–247.
- Unterberger, Eugen (2023): *Lassen sich Spracheinstellungen im Zuge des Deutschunterrichts verändern? Eine Interventionsstudie im Land Salzburg*. Dissertation, Paris-Lodron-Universität Salzburg.
- Vergeiner, Philip C. (2021): *Bewertungen – Erwartungen – Gebrauch: Sprachgebrauchsnormen zur inneren Mehrsprachigkeit an der Universität*. Stuttgart: Steiner.
- Vergeiner, Philip C. / Buchner, Elisabeth / Fuchs, Eva / Elspaß, Stephan (2019): Sprachnormvorstellungen in sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich. Concepts of Language Norms in the Realm of Higher Education in Austria. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 86(3), S. 284–330.
- Wandruszka, Mario (1975): Mehrsprachigkeit. In: Hugo Moser (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Jahrbuch 1974 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, S. 321–350.
- Weisgerber, Bernhard (1974): *Theorie der Sprachdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wiese, Heike / Mayr, Katharina / Krämer, Phillipp / Seeger, Patrick / Müller, Hans-Georg / Freywald, Ulrike (2014): *Deutsch ist vielseitig: Aus- und Fortbildungsmodule zur Sprachvariation im urbanen Raum. Handbuch für die Konzeption von Fortbildungen und Anwendungseinheiten für den Schulunterricht und Kita-Alltag*. www.deutsch-ist-vielseitig.de [22.05.2018].
- Wolfram, Walt / Friday, William C. (1997): The Role of Dialect Differences in Cross-cultural Communication: Proactive Dialect Awareness. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 65, S. 143–154.
- Wölke, Alexandra (2018): *Sprachvarietäten und die Sapir-Whorf-Hypothese in der Diskussion (= Ein Fach Deutsch Unterrichtsmodell)*. Braunschweig: Westermann.
- Zehetner, Ludwig (1985): *Das bairische Dialektbuch*. München: C. H. Beck.

Dialekt und Standard als lebendige Schulsprachen?

Rebekka Studler

In der Deutschschweiz werden die beiden Varietäten *Standarddeutsch* und *Schweizerdeutsch*¹ im Alltag mehr oder weniger selbstverständlich nebeneinander verwendet – mit mehr oder weniger klar definierten Gebrauchskontexten. Dennoch gibt das Nebeneinander der beiden Varietäten seit jeher und immer wieder Anlass zu Diskussionen – unter Expert:innen, aber auch in der breiten Bevölkerung und nicht zuletzt in der Schule. Auch für die Schule ist der Einsatz von Standarddeutsch und Schweizerdeutsch theoretisch klar geregelt: Spätestens seit dem «PISA-Schock» und der daraus resultierenden «Hochdeutschinitiative» (vgl. z. B. das Schulgesetz §12a für den Kanton Aargau) ist Standarddeutsch die offizielle Schulsprache, für Schweizerdeutsch sind sogenannte Dialektfenster vorgesehen. In den anhaltenden Debatten rückt allerdings nicht nur die Frage der Verteilung der beiden Varietäten, sondern auch deren gesellschaftliche Relevanz ins Zentrum. In der kommunikativen Realität einer globalisierten Welt respektive eines gesamtdeutschen Sprachraums ist die Wichtigkeit von Standarddeutsch als Kommunikations- und Identifikationssprache (Hüllen 1992) wie auch als bildungssprachliche Varietät unbestritten. Entsprechend sollen für die Schule durch die Festlegung des Standarddeutschen als Schulsprache (über alle Schulstufen hinweg, in allen Fächern) – gerade auch mit Blick auf die Mehrsprachigkeit und die Heterogenität im Klassenzimmer – unter anderem bildungssprachliche Kompetenzen gefördert werden, die Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe gewährleisten. Gleichzeitig stehen diesem Anliegen politische und pädagogische Bestrebungen entgegen, die dem Dialekt auch in der Schule seinen (gebührenden) Platz einräumen möchten.

Vor diesem Hintergrund erwächst uns als Sprachwissenschaftler:innen und Sprachdidaktiker:innen die Aufgabe, den Diskurs aus sachlicher Perspektive aktiv

1 Umgangssprachlich wird Standarddeutsch als «Hochdeutsch», «Deutsch» oder «Schriftdeutsch» bezeichnet; der Begriff «Schweizerdeutsch» bezieht sich auf die Gesamtheit aller in der Schweiz gesprochenen alemannischen Dialekte und wird gleichbedeutend mit «Dialekt» und «Mundart» verwendet.

mitzugestalten und uns nicht nur mit Blick auf die gesellschaftlich-kulturelle Partizipation, sondern vor allem auch auf die Schule für den vielfältigen Einsatz von Dialekt *und* Standarddeutsch stark zu machen.

Der folgende Beitrag soll den Diskurs zu Dialekt und Standard für die Schule kritisch beleuchten – und gestützt auf eine soziokognitive laienlinguistische *Mixed-Methods*-Studie zeigen, wie linguistische Laien die beiden Varietäten wahrnehmen und bewerten und welche Rolle sie ihnen für Gesellschaft und Schule beimessen. Hierfür werden im ersten Kapitel die relevanten Konzepte zur Deutschschweizer Sprachsituation anhand von Beispielen aus dem Projekt «Zur Genese von Einstellungen zu Standarddeutsch und Schweizerdeutsch in der Deutschschweiz» eingeführt und die bisherigen Erkenntnisse in Bezug auf die Wahrnehmung und die Bewertung der Varietäten im Deutschschweizer Alltag referiert. Kapitel 2 zeigt aktuelle Einstellungstendenzen und die zugrundeliegenden (Norm-)Konzeptualisierungen von Standarddeutsch auf, um darauf aufbauend in Kapitel 3 den Stellenwert von Standarddeutsch und Dialekt mit Blick auf die Schule zu diskutieren. Der Beitrag schliesst mit einem Plädoyer für ein Modell, das beiden Varietäten den gebührenden Platz in Schule und Gesellschaft einräumt.

1 Die Sprachsituation in der Deutschschweiz und ihre Wahrnehmung

Die Sprachsituation in der Deutschschweiz ist vornehmlich geprägt durch die linguistischen Konzepte *Diglossie* und *Plurizentrität*. Diese steuern die sprachlich-kommunikative Realität und die soziokulturelle Wahrnehmung der beiden Varietäten Standarddeutsch und Schweizerdeutsch.

1.1 Diglossie

Diglossie wird traditionell von Ferguson (1959) beschrieben als Sprachsituation, in der eine Sprachgemeinschaft zwei Varietäten – in unserem Falle Standarddeutsch und Schweizerdeutsch – mit unterschiedlichem Prestige in funktionaler Verteilung

verwendet.² Die L(ow)-Varietät Schweizerdeutsch wird für informelle Kontexte im Familien- und Freundeskreis, die H(igh)-Varietät Standarddeutsch wird für formelle Gebrauchskontexte wie zum Beispiel Schule und Universität verwendet, wie folgendes Zitat illustriert:³

[...] Ich weiss ä nöd, Dialäkt isch mee so e Grillparty und Hochdütsch isch eher es Philosophieseminar.

[...] Ich weiss auch nicht, Dialekt ist mehr so eine Grillparty und Hochdeutsch ist eher ein Philosophieseminar. (m, 26, Student)

Wie das folgende Zitat zeigt, scheint Diglossie in der Bevölkerung ein Konzept zur Beschreibung der Deutschschweizer Sprachsituation zu sein, das wahrgenommen und in den Grundzügen auch akzeptiert wird:

[...] e fends eilech e gueti Trennig, dass du Dütsch eifach redsch, wens irgendwi offiziell esch, wo irgendwi wechtig esch [...].

[...] Ich finde es eigentlich eine gute Trennung, dass du Deutsch einfach redest, wenn es irgendwie offiziell ist, wo (es) irgendwie wichtig ist [...]. (w, 14, Schülerin)

Da die Verteilung der beiden Varietäten zudem entlang der Achsen Schriftlichkeit und Mündlichkeit zu verlaufen scheint⁴ – Standarddeutsch für schriftliche Kontexte,

-
- 2 Dass die Definition von Diglossie im engeren Sinne für die Deutschschweizer Sprachsituation nur bedingt zutrifft, wurde hinlänglich gezeigt (vgl. Werlen 1998; Berthele 2004; Haas 2004; Petkova 2012; Studler 2017b). Insbesondere wird dabei negiert, dass die Zuschreibung von Prestige dem Standarddeutschen als H(igh)-Varietät vorbehalten sei – vielmehr genießt auch und im Speziellen Schweizerdeutsch hohes Prestige und spielt damit eine wichtige Rolle als Identitätsfaktor (vgl. bereits Ris 1973).
 - 3 Die Beispiele stammen aus meiner Studie «Zur Genese von Einstellungen zu Standarddeutsch und Schweizerdeutsch in der Deutschschweiz»; die schweizerdeutschen aus mündlichen Interviews, die standarddeutschen aus schriftlichen Fragebogen. Siehe Unterkapitel 2.1 für die Eckdaten zum Projekt.
 - 4 Dass eine dichotome Aufteilung anhand des Mediums die Verteilung nicht zufriedenstellend einzufangen vermag, zeigt sich darin, dass Standarddeutsch schon immer und *per definitionem* (vgl. Ferguson 1959, 236) in gewissen mündlichen Kontexten den Normalfall darstellte. Allerdings handelt es sich bei diesen Kontexten in erster Linie um rezeptive Zugänge (z. B. via Medien) oder um produktive Zugänge, die von Distanz geprägt sind, wie Kirche, Schule und Universität (vgl. dazu auch Werlen 1998, Christen et al. 2010, 13 f. sowie die Ausführungen in Studler 2019 und Oberholzer/Studler 2020).

Schweizerdeutsch für mündliche Kontexte – wurde vorgeschlagen, die Schweiz als *mediale Diglossie* zu bezeichnen (Kolde 1981, vgl. dazu auch Werlen 1998). Standarddeutsch ist damit die mehr oder weniger unangefochtene Schriftsprache (Sprache der Printmedien, Sprache des literarischen Kulturerbes sowie offizielle Amtssprache), wie auch die Sprache der Schule:

Hochdeutsch ist für mich nicht die Grundlage für die mündliche Kommunikation, jedoch für die schriftliche. In der Schule ist Hochdeutsch die Basis, um Schreiben und Lesen zu lernen. (w, 28, Bildungsforscherin)

Dennoch finden sich auch Äusserungen, wie die folgende, die die Definition der funktionalen Verteilung zweier *Varietäten* infrage stellt:

[...] Subjektiv isch mer de Dialäkt nöcher als s Hochdütsch. Hochdütsch isch für mich e Frömdsproch, i muess immer no übersetze. [...] Ich han au Hemmige [...]

[...] Subjektiv ist mir der Dialekt näher als das Hochdeutsche. Hochdeutsch ist für mich eine Fremdsprache, ich muss immer noch übersetzen. [...] Ich habe auch Hemmungen [...]. (m, 68, Psychiater)

Schweizerdeutsch und Standarddeutsch werden häufig als zwei Sprachen (und nicht zwei Varietäten) wahrgenommen – und Standarddeutsch als Fremdsprache, illustriert mit der Aussage, dass man *übersetzen* muss. Fishman (1967) hat hierfür das Konzept «diglossia and bilingualism» geprägt, um auch Sprachgemeinschaften einzuschliessen, die in einer Diglossie mit zwei Sprachen (statt Varietäten) leben. Der Gebrauch der beiden Varietäten bleibt dabei weitgehend unangetastet und ist, wie vielfach gezeigt, mehr oder weniger klar geregelt (vgl. z. B. Werlen 2004). Gleichzeitig ist die Verteilung, wie ebenfalls gezeigt, seit Jahrzehnten einem – zumindest geringfügigen – Wandel unterworfen (vgl. z. B. Christen et al. 2010; Petkova 2012; Studler 2017a, 2017b). So findet der Dialekt in neuerer Zeit – zumindest in den neuen Medien – auch in der Schriftlichkeit Verwendung (vgl. z. B. Christen 2004; Frick 2017). Die mediale Verteilung wird dadurch zwar aufgeweicht, da die Varietätenwahl allerdings weniger *medial* denn *konzeptionell* gesteuert wird, ist die konzeptionelle Schriftlichkeit (vgl. Koch/Österreicher 2011) weiterhin dem Standarddeutschen vorbehalten und es bleiben damit Nähe-Distanz-Faktoren ausschlaggebend (vgl. Haas 2004; Christen et al. 2010; Studler 2019; Oberholzer/Studler 2020).

Etwas anders verhält es sich mit dem Wandel in der (konzeptionellen) Mündlichkeit: Zwar ist diese nach wie vor weitgehend die Domäne des Schweizerdeutschen, allerdings wurde und wird es durch die sich verändernde Lebens- und Berufswelt selbstverständlicher, (auch informellere) Gespräche in Standarddeutsch zu führen:

Der Alltag konfrontiert mich mit sehr vielen Deutschen, die (noch) kein Schweizerdeutsch verstehen, resp. anderen fremdsprachigen Personen, sodass es für alle Beteiligten einfach ist, wenn ich Hochdeutsch spreche. (m, 28, Informatiker)

Dass die Diskussion der Gebrauchskontexte der beiden Varietäten mit Bezug zu Mündlichkeit und (konzeptioneller) Schriftlichkeit gerade auch für die Schule zentral ist, wird in Kapitel 3 gezeigt.

1.2 Plurizentrität

Das zweite Konzept, die *Plurizentrität*, beschreibt den Umstand, dass im deutschsprachigen Raum mehrere Standardvarietäten nebeneinander bestehen, je für Deutschland, Österreich und die Schweiz (vgl. Clyne 1995; Ammon 1991). Dass diese aus linguistischer Sicht gleichberechtigt sind, ist unbestritten, dennoch scheint dies «in den Köpfen der Laien» noch nicht oder nur bedingt angekommen (vgl. Scharloth 2005; Schmidlin 2011), wie folgendes Zitat illustriert:

[...] das hani mega piinlech gfunde, das tönt so doof. Wenn d Schwiizerdütsch-Hochdütsch redsch, wös ergendwie Dütsch esch, aber trotzdem Schwiizerdütsch so me ghörts mega und e has mega-blöd gfunde eigentlech. Aber de met de Ziit hemmers de aso echli dütscher chönne.

[...] das habe ich mega peinlich gefunden, das klingt so doof. Wenn du Schweizerdeutsch-Hochdeutsch redest, weil es irgendwie Deutsch ist, aber trotzdem Schweizerdeutsch, so man hört es mega und ich habe es mega-blöd gefunden eigentlich. Aber dann mit der Zeit haben wir es dann also etwas deutscher gekonnt. (w, 14, Schülerin)

Der Umstand, dass das Adjektiv «deutsch» interessanterweise steigerbar scheint, verdeutlicht die Wertung der Varietäten – die Schweizer Standardsprache wird als peinlich, die bundesdeutsche als erstrebenswerter *Gold Standard* wahrgenommen.

Damit verknüpft wird auch das gängige Stereotyp des Minderwertigkeitskomplexes thematisiert:

Meiner Erfahrung nach haben viele Schweizerinnen und Schweizer Hemmungen, weil sie sich gegenüber den Deutschen (vor allem gegenüber Norddeutschen) als weniger wortgewandt empfinden. Es hilft auch nicht, dass die Deutschen unsere Hochdeutschbemühungen gönnerhaft als «niedlich» bezeichnen. Wir fühlen uns dadurch manchmal zu wenig ernst genommen. Wer möchte schon niedlich sein, wenn es um kompetentes Auftreten geht? (w, 42, Deutschlehrerin)

Das Bewusstsein der Sprachdifferenz ist also durchaus vorhanden, das Bewusstsein der Gleichberechtigung hingegen scheint zu fehlen und es werden – wie das letzte Zitat zeigt – nicht nur die Schweizer:innen selber, sondern auch die Deutschen dafür verantwortlich gemacht. Unter anderem dieser letzte Punkt kann denn auch dazu führen, dass sich Äusserungen zur Sprache mit Äusserungen zu deren Sprecher:innen – in erster Linie den Deutschen – vermischen, wie folgende Antwort auf die Frage «Was ist der Unterschied zwischen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch?» verdeutlicht (vgl. dazu detaillierter Studler 2017c):

[...] äh der Unterschiid isch eifach [+] die Dütsche: präzis, genau, tagg, wie halt [+] die Dütsche sind und de Schwiizer isch halt so chli lockerer und me cha so eher eso chle mit de Sprach scho chli spile [...]

[...] äh der Unterschied ist eifach [+] die Deutschen: präzis, genau, zack, wie halt [+] die Deutschen sind und der Schweizer ist halt so ein wenig lockerer und man kann so eher so ein wenig mit der Sprache schon ein wenig spielen [...]

(m, 67, Kältetechniker)

Auch das Konzept der Plurizentrität respektive das teilweise fehlende Vertrauen in eine gleichberechtigte Schweizer Standardsprache spielt für die Schule eine nicht unwesentliche Rolle. Darauf wird ebenfalls in Kapitel 3 eingegangen.

1.3 Wahrnehmung und Beurteilung der Varietäten

Erste soziolinguistische Einstellungsstudien im deutschsprachigen Raum, die nicht nur objektive, sondern auch subjektive Sprachdaten berücksichtigen, also die

Wahrnehmung und Beurteilung von Varietäten durch sogenannte linguistische Laien, gab es bereits ab Mitte des letzten Jahrhunderts (vgl. z. B. Besch 1983; Mattheier 1985).⁵ In der Deutschschweiz hatte die Einstellungsforschung ihre erste Blüte in den 1990er-Jahren. Zahlreiche Untersuchungen dieser Zeit haben herausgestellt, dass die Einstellungen zum Dialekt nahezu ausschliesslich positiv sind, die Einstellungen zu Standarddeutsch hingegen mehrheitlich negativ (vgl. Schläpfer et al. 1991; Sieber/Sitta 1986; Häcki Buhofer/Studer 1993). Der Dialekt wird als Herzensprache und Muttersprache beschrieben mit «warmem Prestige» und hohem Identifikationsfaktor (vgl. dazu bereits Ris 1973), Standarddeutsch hingegen als Distanzsprache mit «kaltem Prestige», oft auch als Zweit- oder Fremdsprache, als Sprache der Deutschen und immer wieder auch als Leistungssprache der Schule. Während Schüler:innen in den ersten Jahren der Beschulung noch keine Einstellungen zum Standarddeutschen haben (im Kindergarten) respektive positive Einstellungen entwickeln (in der 1. Primarschule), kippt die Wahrnehmung und Beurteilung des Standarddeutschen in der 2. Primarschule ins Negative und die Selbsteinschätzung der Standarddeutsch-Kompetenzen gegen Ende der Primarschule ebenso (vgl. Sieber/Sitta 1986; Häcki Buhofer/Studer 1993).

In Bezug auf die Plurizentrität konnte aufgezeigt werden, dass das Bewusstsein der Sprachdifferenz bereits früh ausgebildet wird. Bereits im Kindergarten können Deutschschweizer Kinder nicht nur zwischen den beiden Varietäten Schweizerdeutsch und Hochdeutsch, sondern bisweilen auch zwischen bundesdeutschem und Schweizer Hochdeutsch unterscheiden (vgl. Häcki Buhofer/Studer 1993; Häcki Buhofer/Burger 1998). Das Bewusstsein, dass die beiden (nationalen) Ausprägungen des Standarddeutschen nach linguistischen Kriterien einander ebenbürtig sind, fehlt hingegen wie erwähnt weitgehend. Wie bereits Clyne (1995) dargelegt hat, besteht häufig ein Gefälle zwischen dominanten und nichtdominanten Zentren in der Wahrnehmung der jeweiligen Standardvarietät. Dies gilt im deutschsprachigen Raum in beiden Richtungen: Nicht nur die Schweizer:innen, sondern auch die Deutschen werden für diese Hierarchie verantwortlich gemacht, wie das obige Zitat gezeigt hat (vgl. dazu z. B. auch Siebenhaar/Wyler 1997). Dies begünstigt die Wahrnehmung, dass erstens bundesdeutsches Standarddeutsch die prestigeträchtigere Varietät ist und zweitens bundesdeutsche Sprecher:innen besser Deutsch sprechen als Schweizer:innen (vgl. Scharloth 2005; Hägi/Scharloth 2005).

5 Zu den Anfängen der linguistischen Einstellungsforschung im angloamerikanischen Sprachraum vgl. Lambert et al. (1960), Rosenberg/Hovland (1960) sowie zur *Folk Linguistics* Hoenigswald (1966) und ausführlich Niedzielski/Preston (2000).

Entsprechend wird Schweizer Standarddeutsch häufig als dialektal, ungenau und fehlerhaft wahrgenommen (Schmidlin 2011).

Die Erkenntnisse zur Wahrnehmung und Beurteilung von Varietäten und der damit verbundenen Einstellungen wurden in der ersten Welle der linguistischen Einstellungsforschung mehrheitlich durch indirekte Methoden gewonnen, das heisst, es wurden mit Experimenten wie der *Matched-Guise*-Technik unbewusste Reaktionen gemessen (vgl. Lambert et al. 1960). In einer zweiten Welle wurden im Paradigma der direkten Einstellungsforschung in erster Linie bewusste Reaktionen und Kommentare elizitiert, das heisst die Befragten werden über den Untersuchungsgegenstand informiert und geben – vornehmlich in Fragebogen und Tiefeninterviews – bewusst Auskunft (vgl. z. B. Preston 1999; Gardner/Lambert 1972).⁶ Im folgenden Kapitel werden aktuelle Einstellungstendenzen aus einem neueren Projekt präsentiert, das dem direkten Paradigma verpflichtet ist.

2 Aktuelle Einstellungstendenzen und Konzeptualisierungen

Im Folgenden werden anhand eines aktuellen Projekts aktuelle Einstellungstendenzen referiert und aufgezeigt, mit welchen mentalen Modellen diese gefasst werden können und welche Normkonzeptualisierungen für Standarddeutsch eine Rolle spielen.

2.1 Eckdaten zum Projekt

Das Projekt «Zur Genese von Einstellungen zu Standarddeutsch und Schweizerdeutsch in der Deutschschweiz» ist eine soziokognitive laienlinguistische Studie, in der aktuelle Spracheinstellungen anhand eines *Mixed-Methods*-Designs (Teddlie/Tashakkori 2009) mit quantitativen und qualitativen Daten erhoben wurden. Hierfür wurden subjektive Daten im Sinne der *Folk Linguistics* (Niedzielski/Preston 2000) mit direkten Methoden elizitiert, das heisst, es handelt sich um bewusste Re-

6 Vgl. für eine ausführliche Diskussion der Methoden in der Einstellungsforschung Garrett et al. 2003, Niedzielski/Preston 2000 sowie die Ausführungen in Studler (2014).

aktionen und Kommentare, indem die Befragten über Gegenstand und Zweck der Studie informiert waren. Konkret wurde eine Fragebogenbefragung mit 750 Personen durchgeführt mit geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen sowie semistrukturierte Tiefeninterviews, idealerweise *narratives*. Bei den Tiefeninterviews wurden die Interviewten nach den soziolinguistischen Variablen *Alter*, *Geschlecht* und *Bildung* ausgewählt; die Fragebogen-Stichprobe ist zwar nicht repräsentativ, aber ebenfalls erfreulich heterogen in Bezug auf die genannten Variablen sowie auf die Variable *Beruf* und zeigt damit eine grosse Bandbreite in Bezug auf den soziolinguistischen und beruflichen Hintergrund der Befragten. Das Alter der Befragten liegt zwischen 14 und 82 Jahren, mit einem Mittel von 30 Jahren sind jüngere Personen allerdings deutlich stärker vertreten. Frauen sind mit zwei Dritteln ebenfalls stärker vertreten. Knapp die Hälfte der Befragten (47 %) haben eine primäre oder sekundäre Ausbildung (in erster Linie Berufslehre), gut die Hälfte (53 %) haben eine tertiäre Ausbildung (Universität oder höhere Fachschule / Fachhochschule). Bei der Variable *Beruf* sind sämtliche Bereiche (handwerkliche, kaufmännische, künstlerische, soziale, didaktische und akademische) abgedeckt, wobei handwerkliche aus rekrutierungsbedingten Gründen untervertreten sind. Beim Grossteil der Befragten (70 %) handelt es sich zudem um linguistisch nicht geschulte Personen, 30 % geben an, dass ihr Beruf oder ihre Ausbildung eine sprachliche Beschäftigung in irgendeiner Form beinhaltet.

Die Fragen sind in die Bereiche a) Sprachsozialisierung, b) Sprachgebrauch und Sprachkompetenz, c) Sprachwahrnehmung und ästhetische Urteile, d) Meinungen und Überzeugungen sowie e) Sprachpolitik gegliedert und sollen Auskunft geben, wie linguistische Laien sprachlich sozialisiert sind, wie sie die beiden Varietäten im Alltag verwenden, wie sie die beiden Varietäten wahrnehmen und bewerten – und welche Rolle sie ihnen für Gesellschaft, Beruf und Schule beimessen. Die geschlossenen Fragen, vornehmlich Likert-Skalen, semantische Differenziale und *Multiple-Choice*-Fragen, liefern numerische Antworten zur Sprachbiografie der Befragten, ihrem Sprachverhalten, ihren Einschätzungen, Meinungen und Einstellungen zu den beiden Varietäten. Die offenen Fragen, einerseits Begründungen zu den Antworten aus geschlossenen Fragen, andererseits Beschreibungen von «gutem Deutsch» und zur Sprachsituation allgemein, wurden kodiert und in mentale Modelle (Christen et al. 2010 sowie Berthele 2010a, basierend auf Geeraerts 2003) überführt. Zudem dienen sie der Erfassung der vorherrschenden Normkonzeptualisierungen für Standarddeutsch (siehe Unterkapitel 2.3 und 2.4 sowie ausführlicher Studler 2017a, 2019).

2.2 Aktuelle Tendenzen: Die wichtigsten Ergebnisse

Die Ergebnisse aus dem genannten Projekt bestätigen im Grossen und Ganzen die Befunde der Studien aus den 1990er-Jahren. Tatsächlich bleibt sich bezüglich der Einschätzung der Deutschschweizer Sprachsituation einiges gleich:

Dialekt ist Alltags- und Umgangssprache aller Schichten, Hochdeutsch ist Schul- und Verwaltungssprache. (m, 51, Primarlehrer)

So wird Schweizerdeutsch nach wie vor als hauptsächliche Umgangssprache wahrgenommen. Sie ist die unangefochtene Sprachform aller Dialektkundigen über alle sozialen Schichten hinweg:

In der Schweiz sprechen auch gebildete Menschen Dialekt. (w, 54, Apothekerin)

Standarddeutsch hingegen wird von den Befragten als formelle Amtssprache und Sprache der Schule wahrgenommen. Zudem wird sie nach wie vor als hauptsächliche schriftliche Varietät – produktiv als Schriftsprache, rezeptiv als Literatursprache – eingestuft:

Es ist meine Schriftsprache! Meine Lesesprache! (m, 63, Krankenpfleger)

Standarddeutsch wird als Schriftsprache mehrheitlich akzeptiert und hat als Literatursprache einen hohen Stellenwert – das ist nicht neu. Neuer hingegen ist die Ausdehnung des Standarddeutschen in die Domäne der (informellen und produktiven) Mündlichkeit, die bis anhin dem Schweizerdeutschen vorbehalten war. Sowohl im Privaten als auch im Beruflichen wird es (zumindest für einen Teil der Befragten) selbstverständlicher, Standarddeutsch zu sprechen:

Da ich von Beruf aus sehr viel Hochdeutsch spreche, macht es für mich keinen grossen Unterschied. (w, 26, Schauspielerin)

Durch die Veränderungen im privaten und beruflichen Leben wird Deutsch vermehrt auch als Umgangssprache, als Alltagssprache wahrgenommen (vgl. dazu auch Christen et al. 2010; Studler 2017a). Durch die zunehmende Globalisierung wird die Schweiz verstärkt als Teil des gesamtdeutschen Sprachraums gesehen und Standarddeutsch als wichtiger Faktor für die Integration von Fremdsprachigen. Da-

durch ist die Wichtigkeit von Standarddeutsch unumstritten und entsprechend wird die Wichtigkeit von Standarddeutsch-Kompetenzen als sehr hoch erachtet: 93 % der Befragten halten Hochdeutsch-Kompetenzen für Schule und Berufsleben für wichtig und 88 % sind auch der Überzeugung, dass ihre eigenen Kompetenzen gut bis sehr gut sind. Damit geht auch einher, dass Standarddeutsch generell nicht so negativ wahrgenommen wird, wie bis anhin kolportiert (vgl. dazu auch Christen et al. 2010; Studler 2019). Die Mehrheit der Befragten findet Hochdeutsch schön (63 %) und mehr als die Hälfte hat sogar Spass am Hochdeutsch-Sprechen (60 %).

Gleichzeitig hat sich aber auch gezeigt, dass sich Stereotype ausdauernd halten und auch weiter reproduziert oder bestätigt werden:

Hochdeutsch ist nicht unsere Muttersprache und sollte als Fremdsprache adäquat vermittelt werden. (w, 48, Personalfachfrau/Musiklehrerin)

Neben dem gängigen Fremdsprachen-Topos sind dies zum Beispiel auch «Schweizer:innen sprechen nicht gern HD» (dies vor allem in der Fremdeinschätzung, im Gegensatz zur Selbsteinschätzung), «Man sollte sich Mühe geben, gutes Hochdeutsch zu sprechen» oder «Gutes Hochdeutsch wird in Hannover gesprochen». Zugleich sind sich viele der Stereotype aber auch bewusst und lehnen diese explizit ab:

Die Deutschschweizer Kinder sollen lernen, dass Hochdeutsch keine Fremdsprache ist. (w, 58, Redaktorin)

Im Allgemeinen wird der Deutschschweizer Sprachsituation mit etwas mehr Gelassenheit begegnet und von einem mehr oder weniger friedlichen Nebeneinander der Varietäten mit unterschiedlichen Funktionsbereichen ausgegangen – und als Teil der Deutschschweizer Kultur akzeptiert:

Schweizerdeutsch als Muttersprache (der meisten) und Identitätspflege, Hochdeutsch als Kultursprache und mit Rücksicht auf Deutsche und Fremdsprachige. Beides gehört zu unserer Deutschschweizer Kultur! (w, 45, Logopädin/Studentin)

Ein weiterer wichtiger Befund ist die Vielschichtigkeit der Einstellungen zum Standarddeutschen. Es gibt zwar einerseits sehr negative («*Ich hass Hochdüütsch*»), andererseits sehr positive Einstellungen («*eine der schönsten Sprachen*»); gleichzeitig hat sich aber gezeigt, dass auch bei einzelnen Personen sehr unterschiedliche

Einstellungen zutage treten. Dies erstaunt nicht, wenn man bedenkt, dass Einstellungen durch sehr verschiedene Faktoren bedingt sein können (wie z. B. Sprachsozialisierung, Erwerbsumstände, Sprachgebrauch, Sprachroutine) und das Objekt der Einstellung sehr unterschiedliche Aspekte beinhalten kann (wie bei Sprachen z. B. Umgangssprache, Kommunikationssprache, Identifikationssprache, Familiensprache, Amtssprache, Literatursprache, Schulsprache etc.). Mit einem Konzept der mehrdimensionalen Einstellung können solche Ambiguitäten erklärt werden: Je nach Aspekt werden unterschiedliche kognitive Konzepte aktiviert oder konstruiert, die zu einem grossen Ganzen zusammengefügt werden und es erlauben, mehr oder weniger konfliktfrei mit ambivalenten Einstellungen umzugehen (vgl. z. B. Preston 2004; Christen et al. 2010; Sieber 2013; Studler 2019).

2.3 Mentale Modelle

Um die verschiedenen Facetten bei der Konzeptualisierung von Standarddeutsch (und Schweizerdeutsch)⁷ einzufangen, haben sich die mentalen Modelle nach Christen et al. (2010) bewährt, die von Studler (2019) und Oberholzer/Studler (2020) adaptiert und von Sieber (2013) auf die Schule übertragen wurden (siehe dazu auch Kapitel 3).

In Anlehnung an Christen et al. (2010, 15) wird von vier mentalen Modellen ausgegangen:

- Modell A *Plurizentrität* (Standarddeutsch als plurizentrische Sprache);
- Model B *Norm* (Standarddeutsch als in der Schule gelernte kodifizierte Grösse);
- Model C *Schriftlichkeit* (Standarddeutsch als Lese- und Schreibsprache) und
- Model D *Mündlichkeit* (Standarddeutsch als lebendige Alltagssprache).⁸

Modell A *Plurizentrität*

In Modell A wird die Wertung der Standardvarietäten modelliert (insbesondere die Schweizer und die bundesdeutsche, die österreichische wird kaum thematisiert). Zwar besteht nach wie vor ein Gefälle, indem die bundesdeutsche als die bessere

7 Die kognitiven kulturellen Modelle für Schweizerdeutsch und Standarddeutsch (nach Berthele 2010a, basierend auf Geeraerts 2003) werden in diesem Beitrag nicht besprochen (vgl. dazu Studler 2017a).

8 Während in Christen et al. (2010) nur der rezeptive Zugang erwähnt wird, greifen Sieber (2013), Studler (2019) und Oberholzer/Studler (2020) auch den produktiven Zugang auf und zeigen dessen Wichtigkeit für die Modellierung des Standarddeutschen auf (siehe dazu auch Kapitel 3).

und korrektere Varietät wahrgenommen wird (siehe Unterkapitel 2.4) und Bundesdeutsch-Sprechende dank ihrer Standarddeutsch-Kompetenz häufig als gebildet und sachkundig wahrgenommen werden, gleichzeitig ist aber eine Mehrheit (63 %) der Meinung, man dürfe jemandem beim Standarddeutsch-Sprechen die Herkunft anhören, und das Minderwertigkeitsgefühl, das den Schweizer:innen häufig nachgesagt wird, wird nahezu nur noch in der Fremdeinschätzung bestätigt.

Modell B *Norm*

Im Modell B kommt die Bestimmung zum Tragen, dass Standarddeutsch *per definitionem* die standardisierte, normierte und kodifizierte Varietät ist. Hier zeigt sich, dass der normative Zugang zu Standarddeutsch bei den Befragten stark ausgeprägt ist: Die grosse Mehrheit (83 %) gibt sich nach eigenen Aussagen Mühe, «gutes Hochdeutsch» zu sprechen, und noch weit mehr (97 %) nehmen «schlechtes Hochdeutsch» bei anderen wahr. Wie die Befragten «gutes Hochdeutsch» konzeptualisieren respektive welche Normvorstellungen konkret vorherrschen, wird in Unterkapitel 2.4 genauer dargelegt.

Modell C *Schriftlichkeit*

Modell C ist für Standarddeutsch nach wie vor stark ausgeprägt und findet weiterhin Ausdruck in der Bezeichnung «Schriftdeutsch». Standarddeutsch ist offizielle Amtssprache, Sprache der Printmedien und hauptsächliche Literatursprache und wird in diesen Funktionen auch kaum hinterfragt. Entsprechend wird für die Wichtigkeit von Standarddeutsch-Kompetenzen die Schriftlichkeit denn auch prominent genannt.

Modell D *Mündlichkeit*

Obwohl die Mündlichkeit in der Diglossie traditionell die Domäne des Schweizerdeutschen darstellt (und im Kontakt mit Dialektkundigen auch nach wie vor unbestritten ist), zeichnet sich im Modell D durch die lebensweltlichen Veränderungen eine (moderate) Verschiebung ab. Der Gebrauch (und damit auch die Wichtigkeit) von Standarddeutsch im Alltag ist nicht mehr weithin auf rezeptive Mündlichkeit beschränkt, sondern spielt, wie oben bereits gezeigt, auch produktiv eine nicht zu vernachlässigende Rolle (vgl. zur *rezeptiv/produktiv-Asymmetrie* Werlen 1998): Die Befragten geben an, dass Standarddeutsch mit Dialektunkundigen nicht nur in der schriftlichen, sondern vermehrt auch in der mündlichen Kommunikation unumgänglich und selbstverständlich ist.

Wie sich die Verteilung der Varietäten für die Schule darbietet respektive ob sie weiterhin entlang der Achse (konzeptionelle) Schriftlichkeit/Mündlichkeit (vgl. Koch/Österreicher 2011) und Nähe/Distanz (vgl. dazu auch Haas 2004; Christen et al. 2010) verläuft, wird in Kapitel 3 diskutiert. In Unterkapitel 2.4 werden vorangehend die Ausrichtungen der Normkonzeptualisierungen kurz aufgezeigt.

2.4 Normkonzeptualisierungen

Wie bereits erwähnt, spielt der normative Zugang zum Standarddeutschen eine zentrale Rolle. Die Befragten gehen davon aus, dass es diese Normen für Standarddeutsch gibt, und dass es erstrebenswert ist, diese zu befolgen – noch bevor sie «gutes Hochdeutsch» definiert haben:

Man sollte sich Mühe geben, gutes Hochdeutsch zu sprechen. Die Frage ist: Was ist gutes Hochdeutsch? (w, 27, Doktorandin)

Auf die Frage, wie sie «gutes Hochdeutsch» definieren würden, legen aber viele Befragte eine erstaunliche Genauigkeit und Vielfalt der Beschreibung an den Tag:

Wenn es rein klingt, ein wenig spitz, aber sehr präzise. Auch der Wortschatz trägt zu einem guten Hochdeutsch bei. Ein stimmiger Satzbau. Eine schöne Melodie, ich kann das nicht genau beschreiben anhand von einem Beispiel. Gutes Hochdeutsch ist auch ein wenig poetisch wenn nicht sogar romantisch. (w, 29, Handwerkerin)

Wenn man die genannten Normvorstellungen kategorisiert, können sie grob in zwei grosse Gruppen eingeteilt werden: in Konzeptualisierungen, die sprachinhärente Merkmale betreffen, und in Konzeptualisierungen, die sich auf Sprachautoritäten beziehen. Bei den Konzeptualisierungen via sprachinhärenter Merkmale wird einerseits Bezug genommen auf das Sprachsystem (auf allen Sprachebenen wie Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Syntax, Rechtschreibung – mit abnehmender Häufigkeit, vgl. Studler 2014) und Standarddeutsch als systematische, regelhafte, präzise Sprache beschrieben. Andererseits werden Metaphern eingesetzt, die auf Ästhetik, Wirkung und Verständlichkeit abzielen, und damit Standarddeutsch als schöne, kultivierte, klare Sprache konzeptualisieren. Bei den Konzeptualisierungen via Sprachautoritäten werden einerseits Norminstanzen wie Kodizes und

Modellsprecher:innen genannt, andererseits kommen regionale Sprachautoritäten wie (Nord-)Deutsche (oder Ortschaften wie Hannover) zum Tragen.

Die beiden Normkategorien entsprechen in ihrer Ausrichtung den beiden Hypothesen nach Giles et al. (1979), der *inherent-value*-Hypothese, die davon ausgeht, dass eine Sprache aufgrund ihrer inhärenten Schönheit als Prestigevarietät gilt, und der *imposed-norm*-Hypothese, die annimmt, dass eine Sprache aufgrund der kulturell-politischen Macht einer bestimmten Sprachgemeinschaft Prestige erlangt (vgl. dazu detaillierter Studler 2019). Für die Standardsprache im Deutschschweizer Kontext zeigt sich, dass beide Konzepte eine Rolle spielen und dass entsprechend Standarddeutsch einerseits aufgrund seiner Regelmäßigkeit und Systematizität – im Vergleich zum Dialekt – hochgehalten wird und andererseits die bundesdeutsche Varietät aufgrund der vorwiegend deutschen Normautoritäten als wertvoller eingeschätzt wird als die Schweizer Variante. Dass Ersteres einer positiven Einschätzung der Standardsprache zuträglich ist, ist nachvollziehbar; dass Letzteres der Wahrnehmung von gleichberechtigten Varietäten im Sinne der Plurizentrität abträglich ist, ist offensichtlich. Inwiefern dies auch für den Schulkontext von Relevanz ist, wird im Folgenden gezeigt.

3 Standard und Dialekt in der Schule

Für die Schule wird einerseits ein vielfältiger und gleichberechtigter Einsatz von Dialekt gefordert, andererseits wird die Wichtigkeit von Standarddeutsch-Kompetenzen gerade für die Teilhabe am gesellschaftlich-kulturellen, beruflichen und schulischen Alltag herausgestellt (vgl. auch Christen et al. 2010). Massgebend hierbei ist die Frage, welche Empfehlungen sich zur Erreichung dieser Bestrebungen für die Schule ergeben und was der Lehrplan 21 dazu sagt.

3.1 Zum Stellenwert von Standarddeutsch als Sprache der Schule

Obwohl die Einstellungen wie gezeigt etwas weniger negativ sind, als bis anhin angenommen, und sich durch die sich verändernde Lebenswelt ein selbstverständlicher Umgang mit Standarddeutsch – auch in der Mündlichkeit – abzeichnet, ist die Konzeptualisierung des Standarddeutschen nach wie vor stark von *konzeptio-*

neller Schriftlichkeit (Koch/Österreicher 2011) geprägt. Standarddeutsch wird als Literatur- und Kultursprache, Leistungssprache der Schule, als bildungssprachliche Varietät modelliert (vgl. bereits Häcki Buhofer/Studer 1993). Darüber hinaus wird die Wahrnehmung von «gutem Standarddeutsch» stark geformt von vornehmlich durch bundesdeutsche Norminstanzen und Sprachautoritäten festgelegte und vorgelebte Normvorstellungen, was im alltäglichen und schulischen Kontext einem selbstbewussten Gebrauch des (Schweizer) Standarddeutschen abträglich ist (vgl. dazu auch Scharloth 2005; Sieber 2013).

Wenn man sich alle diese Aspekte vor Augen führt, dann wird offensichtlich, dass die Konzeptualisierung stark auch direkt vom Schulkontext her geprägt ist und die besprochenen mentalen Modelle hierzu eine deutliche Sprache sprechen: So kann beklagt werden, dass (auch) in der Schule die *Plurizentrität* nur bedingt angekommen ist, insofern häufig weder die Regeln und Gegebenheiten der *Schweizer Standardsprache* gelehrt noch selbstbewusstes Schweizer Standarddeutsch gelebt wird, sondern weiterhin die bundesdeutsche Varietät als die erstrebenswerte, korrekte vermittelt wird und regionale Varianten als schlechter bewertet werden (weshalb z. B. Helvetismen korrigiert werden). In der Auseinandersetzung mit *Normen* werden bundesdeutsche Normierungen mit der Norm schlechthin gleichgesetzt und entsprechend – statt auf den Schweizer Schülerduden (Gallmann/Lindauer 2006) oder den Schweizerhochdeutsch Duden (Bickel/Landolt 2012) – auf Kodizes aus Deutschland zurückgegriffen und die Bereiche Grammatik und Rechtschreibung bei der Vermittlung von *Normvorstellungen* prominent gesetzt, während andere Bereiche weitgehend ausgeklammert werden. Dass Standarddeutsch in der Schule für die *Schriftlichkeit* generell eine wichtige Rolle spielt, ist unbestritten – als bildungssprachliche Varietät, als literale Norm. Aber auch in der *Mündlichkeit* wird vornehmlich Standarddeutsch eingesetzt – allerdings nahezu ausschliesslich mit den Vorzeichen der *konzeptionellen Schriftlichkeit*, indem von den Schüler:innen verlangt wird, dass sie «reden wie gedruckt». Dies kann wiederum dazu beitragen, dass Standarddeutsch nicht als lebendige Schulsprache, sondern als Distanzsprache wahrgenommen wird (vgl. dazu bereits Christen 2001), und gerade die Zuspitzung auf die literale Norm die Schüler:innen verunsichert – und nicht die Standardsprache an sich (vgl. Schmidlin 2018, 41).

Indem Standarddeutsch (zumindest unter anderem) als Sprache der Schule, als Schulsprache, als Bildungssprache modelliert wird und eine, wenn nicht *die* zentrale Rolle bei der Vermittlung von bildungssprachlichen Kompetenzen spielt, können nicht zuletzt Lehrpersonen als Sprachautoritäten *par excellence* gelten. Die didaktische Konsequenz der Frage «Was ist gutes Deutsch?» muss deshalb die Frage

sein, was dies nun konkret für die Schule bedeutet – und weshalb dies so immanent wichtig ist. Dass Sprache für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe nicht nur eine wichtige, sondern eine herausragende Rolle spielt, ist unbestritten – und dass «gutes Deutsch» viel mehr bedeuten muss als orthografische und grammatische Korrektheit oder stilistische Adäquatheit wird deutlich, wenn man sich der verschiedenen Funktionen bewusst wird, die Sprache respektive Bildungssprache für Schule und Gesellschaft ausfüllt (vgl. Morek/Heller 2012): Neben der kommunikativen Funktion, bei der (Bildungs-)Sprache als *Medium von Wissenstransfer* eingesetzt wird, hat sie epistemische Funktion, indem sie als *Werkzeug des Denkens* (als CALP, vgl. Cummins 1979) für den Aufbau von Wissen verantwortlich ist, sowie sozialsymbolische Funktion, indem Bildungssprache auch als kulturelles Kapital (Bourdieu 1979) verstanden wird und als *Eintritts- und Visitenkarte* eine wichtige Rolle spielt. Indem in der Schule (Schul-)Sprache, verstanden als «Instrument der Erziehung zur Bildungssprache» (Feilke 2013, 117), gelehrt und gelernt wird, befassen sich Kinder nicht lediglich mit einer Art des Lernens unter vielen anderen; vielmehr lernen sie die Grundlage des Lernens selbst (Halliday 1993, 93).

Die Wichtigkeit von Sprache generell und Standarddeutsch im Speziellen ist, wie erwähnt, auch in der Bevölkerung nahezu unbestritten – 84 % der Befragten finden es wichtig, dass es Leute gibt, die sich generell mit Sprache beschäftigen, 93 % finden Standarddeutsch-Kompetenzen wichtig. Dies steht in bemerkenswertem Gegensatz zur Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern, bei denen der funktionale Zugang zu Standarddeutsch häufig schwach ausgeprägt ist, wie bereits Häcki Buhofer/Studer (1993) aufgezeigt haben und wie es in Simon/Amsler (2010) bestätigt wurde. Beide Studien plädieren entsprechend für einen Ansatz, der die funktionale Notwendigkeit in den Blick nimmt, um damit den Ausbau und die Vermittlung positiver Einstellungen zu fördern.

3.2 Zum Einsatz von Standard und Dialekt in der Schule

Während früher die Standardsprache in der Schule zwar spätestens ab der dritten Klasse obligatorisch war, galt dies nur für die sogenannten Kopffächer oder «eigentlichen Schulfächer» wie Deutsch und Mathematik, nicht aber für die sogenannten Herzfächer wie Musik, Handarbeiten, Turnen etc. (vgl. detaillierter Christen 2001 und für einen historischen Überblick zur schulsprachenpolitischen Diskussion Berthele 2019). Seit der Jahrtausendwende mit dem PISA-Schock und der daraus resultierenden Hochdeutschinitiative respektive dem «Aktionsplan PISA 2000» sollte der

frühe Erwerb des Standarddeutschen vorangetrieben und Standarddeutsch als offizielle Unterrichtssprache für alle Fächer verankert werden: «Als weitere ergänzende Massnahme gilt für die deutschsprachige Schweiz: Die Standardsprache wird auf sämtlichen Schulstufen und in allen Fächern konsequent angewendet» (EDK 2003, 7), vergleiche stellvertretend für die Deutschschweizer Kantone den entsprechenden Paragraphen für den Kanton Zürich:

§ 24 Unterrichtssprache in den ersten beiden Jahren nach der Einschulung (Kindergartenstufe) ist *grundsätzlich* die Mundart, ab dem dritten Jahr (Primar- und Sekundarstufe) *grundsätzlich* die Standardsprache. (Volksschulgesetz Kanton ZH 2012, Hervorhebung R. S.)

Die Hochdeutschoffensive respektive die generelle Festlegung des Standarddeutschen für alle Stufen und alle Fächer, die auf den PISA-Schock folgte, sollte einerseits generell die Standarddeutsch-Kompetenzen verbessern, andererseits das Standarddeutsche auch als unmarkierte Umgangssprache etablieren. Diese Massnahme wurde propagiert, obwohl erstens nichts darauf hindeutet, dass der Dialektgebrauch in der Schweiz für das Abschneiden im PISA-Monitoring für Leseverstehen verantwortlich zeichnet – die Ergebnisse sind vergleichbar respektive sogar etwas besser als in Deutschland –, und zweitens gar nicht dieselbe Kompetenz im Fokus steht – beim Leseverstehen ist es die rezeptive Schriftlichkeit, bei der Etablierung als Umgangssprache hingegen die produktive konzeptionelle Mündlichkeit (vgl. dazu auch Berthele 2010b). Beide Bemühungen können durch diese strikte Form der Hochdeutschoffensive nicht von Erfolg gekrönt sein. Der Kanton Aargau hält hierfür zusätzlich eine Ausnahmeregelung fest:

Der Regierungsrat regelt durch Verordnung, in welchen Lernsituationen im Kindergarten *ausnahmsweise* die Standardsprache beziehungsweise in welchen Unterrichtssequenzen in der Primarschule und in der Oberstufe *ausnahmsweise* Mundart verwendet werden kann. (Schulgesetz Kanton AG 2016, Hervorhebung R. S.)

Zwar wird von einer nichtintendierten Mischung der beiden Varietäten (in erster Linie für Schüler:innen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache) abgeraten, der intendierte Einsatz beider Sprachvarietäten in der Schule erscheint hingegen nicht nur aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive als begrüssenswerte Alternative. Auch der Grossteil der Bevölkerung wünscht sich generell einen Mix der beiden Varietäten (vgl. Werlen 2004), so auch die Befragten in meiner Studie – allerdings mit einer klaren Tendenz zu mehrheitlich Standarddeutsch (knapp

10 % votieren für mehrheitlich Dialekt, knapp 40 % für halb, halb, gut 50 % für mehrheitlich/immer Standarddeutsch).⁹ Dabei sind die Beweggründe für Dialekt und die Beweggründe für Standarddeutsch gar nicht so unterschiedlich:

- Am häufigsten genannt wird «Förderung» – einmal im Sinne der Förderung (und des Erhalts) des Dialekts, einmal im Sinne von «Frühförderung» des Standards;
- am zweithäufigsten wird «Spiel und Spass» genannt – einmal im Sinne von «Lasst Kinder noch Kinder sein» (indem sie ihre «Erstsprache» sprechen dürfen), einmal im Sinne von «je früher, desto besser, da dann noch spielerisch» (indem sie Standarddeutsch im Kindergarten noch ohne Leistungsdruck lernen dürfen);
- auch genannt wird die Integration Fremdsprachiger – einmal via Dialekt (damit sie die Chance haben, sich richtig integrieren zu können und «dazugehören»), einmal via Standarddeutsch (damit sie noch ohne Dialektkenntnisse überhaupt die Chance haben zu partizipieren);
- und nicht zuletzt nennen viele auch die Chance, schon früh *beides* und damit quasi zwei «Sprachen» zu lernen.

Stellvertretend sei folgendes Zitat angeführt, das die vielfältigen Facetten zur Bedeutung von Sprache – Standard *und* Dialekt – beinhaltet (die Wichtigkeit von Sprachkompetenzen für die Schulbildung und die anschliessende Lehrstellensuche, den Beruf und die Integration allgemein wie auch die Wichtigkeit der Dialektpflege und der gemäss Fremdsprachentopos adäquaten Vermittlung der Standardsprache):

Die Sprache ist Teil der Kultur. Alles läuft über die Sprache, vor allem im Hinblick auf die berufliche Zukunft. Erwachsene, welche die Landessprache nicht können, sind nicht integriert, können ihre Kinder nicht unterstützen, welche wiederum grosse Probleme in der Schule und später bei der Lehrstellensuche haben. Unser CH-Dialekt muss gepflegt und angewendet werden können, vor allem im Kindergarten. Hochdeutsch ist nicht unsere Muttersprache und sollte als Fremdsprache adäquat vermittelt werden. (w, 48, Personalfachfrau/Musiklehrerin)

9 Für den Kindergarten sieht es (nicht weiter verwunderlich) etwas anders aus: Hier votieren 45 % für nie Standarddeutsch, aber immerhin 51 % wünschen sich manchmal und 4 % immer Standarddeutsch.

Da anders als in Deutschland und Österreich Dialekt in der Schweiz nicht stigmatisiert ist, ist es nicht der Dialektgebrauch, der für Sprachbarrieren verantwortlich gemacht wird, sondern die Häufigkeit des Standarddeutsch-Gebrauchs:

Nicht der Dialektgebrauch unterscheidet die unterschiedlichen Bildungsstufen, sondern der häufigere oder weniger häufige Hochdeutschgebrauch. Wenn es also eine «Sprachbarriere» in der deutschen Schweiz geben sollte, findet sie sich in diesem Bereich. (Werlen 2004, 15)

Dass nicht nur die Häufigkeit, sondern auch die Geläufigkeit und die Selbstverständlichkeit, mit der Standarddeutsch gesprochen wird, relevant ist, mag als einer der Hauptgründe zählen, dass Standarddeutsch als offizielle und alleinige Schulsprache propagiert wurde. Dahinter steckt zwar ein hehrer Gedanke, die Festlegung greift, wie bereits erwähnt, allerdings zu kurz. Es genügt nicht, Standarddeutsch zum Pflichtprogramm zu erheben, vielmehr muss als Empfehlung für die Schule eine Orientierung an den mentalen Modellen A (Standard als plurizentrische Sprache) und D (Standard als lebendige Alltagssprache) resultieren (vgl. Sieber 2013). Das heisst, Standarddeutsch muss erstens als *Schweizer* Standarddeutsch modelliert werden, und zwar sowohl als schriftliche wie auch als mündliche Norm – und dies muss selbstredend auch bedeuten, dass wir nicht nur deutsche, sondern vor allem auch Schweizer Normautoritäten brauchen. Zweitens muss sich für die Mündlichkeit eine Abwendung von der (konzeptionellen) Schriftlichkeit als alleinigen Massstab einstellen, nur dann hat Standarddeutsch eine Chance, als akzeptierte Alltags- und Schulsprache zu reüssieren.

Zudem soll auch Dialekt nicht allein in Dialektfenster verbannt werden, in denen im Sinne der Sprache im Fokus des Lehrplans 21 Dialekt oder Dialektliteratur zum Thema gemacht wird. Vielmehr soll auch Dialekt als bildungssprachliche Varietät modelliert werden, wobei davon ausgegangen wird, dass Dialekt im Sinn einer Ausbausprache (Kloss 1976, Werlen 1998) sämtliche sprachlichen Funktionen übernehmen kann. Dies würde bedeuten, dass Dialekt in Lehr-Lern-Arrangements eingesetzt werden könnte, die bis anhin dem Standard als *der* bildungssprachlichen Varietät vorbehalten waren, das heisst vornehmlich Lehr-Lern-Arrangements die der konzeptionellen Schriftlichkeit verhaftet sind, wie zum Beispiel Vorträge oder Debatten. Dass dies problemlos umgesetzt werden könnte, zeigt sich darin, dass Dialekt in Gruppendiskussionen in Schule oder Universität (unter Dialektkundigen) den unmarkierten Normalfall darstellt.

Ein weiterer wichtiger Faktor sind zudem die Einstellungen von Lehrpersonen und Schüler:innen dem Standarddeutschen gegenüber. Wie Simon/Amsler (2010) aufzeigen, sind die Haltungen der Lehrpersonen und ihr Umgang mit Standarddeutsch entscheidend für den Umgang der Schüler:innen: Wenn Lehrpersonen mit Standarddeutsch selbstverständlich umgehen, ist dies auch für die Schüler:innen eher der Fall (vgl. Simon/Amsler 2010, 85) – daraus lässt sich ableiten, dass die Vorbildfunktion der Lehrpersonen sehr hoch einzuschätzen ist. Wenn man die Resultate aus Simon/Amsler (2010) vergleicht mit den Antworten in meinem Fragebogen, wen die Befragten für das vermittelte Standarddeutsch-Bild verantwortlich machen, ergeben sich zwei Befunde: Erstens ist das vermittelte Standarddeutsch-Bild besser als vermutet, es wird zu 40 % als positiv und zu 45 % als neutral erinnert. Zweitens werden in erster Linie die Lehrpersonen für die Vermittlung verantwortlich gemacht, wobei diese vor allem ein neutrales Bild vermittelten – hier gäbe es also durchaus noch «Optimierungspotenzial».

3.3 Umsetzung im Lehrplan 21

Wenn wir zum Schluss schauen, wie sich der Schweizer Lehrplan zu den Varietäten äussert, zielen die Empfehlungen und Regelungen in dieselbe Richtung: Es wird bei den didaktischen Hinweisen für eine Sensibilisierung für Varietäten allgemein und eine Förderung der *beiden* Varietäten Standard und Dialekt geworben – da dies für die Integration und die berufliche Profilierung wichtig sei (D-EDK 2016, 8):

Sensibilisierung für Varietäten

Zum bewussten Umgang mit Sprache gehört auch die Sensibilisierung für sprachliche Varietäten: nach Situation (z. B. formell/informell, mündlich/schriftlich) und geografisch (Deutsch in Frankfurt oder Wien [...]). Die Beherrschung von Mundart und Standardsprache ist wichtig für die gesellschaftliche Integration und berufsspezifische Profilierung in der deutschsprachigen Schweiz. [...]

Zudem wird beim Kompetenzaufbau Deutsch bei den Grundfertigkeiten Sprechen für eine *plurizentrische* Sensibilisierung votiert (respektive darf es zumindest mundartlich gefärbt sein, beim dialogischen Sprechen wird die Förderung der (bildungssprachlichen) Mündlichkeit in beiden Varietäten propagiert (D-EDK 2016, 29 ff.):

D.3 A Sprechen Grundfertigkeiten

[...] wobei die Sprechweise auch mundartlich und erstsprachlich gefärbt sein kann.

D.3 C Dialogisches Sprechen

[...] können in Mundart und Standardsprache Gesprächsbeiträge und Argumente aufgreifen und ihre eigenen Argumente darauf beziehen.

Die Voraussetzungen für die Umsetzung der Empfehlung für die Schule, wie sie im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde, sind also qua Lehrplan auf der Makroebene mehrheitlich gegeben: 1. ein Schweizer Standarddeutsch für die Schriftlichkeit und die Mündlichkeit, 2. die Abwendung einer ausschliesslich konzeptionell schriftlichen Norm für die Mündlichkeit und 3. die Förderung von bildungssprachlichen Fähigkeiten in beiden Varietäten. Ob Empfehlungen (auch auf der Mikroebene) fruchten, hängt von verschiedenen Faktoren ab – in diesem Falle in erster Linie von den Lehrpersonen, aber auch von geeigneten Lehrmitteln und geeigneten Lehr-Lern-Arrangements, die die Lehrpersonen in ihren Bestrebungen unterstützen können. Teilweise sind die Empfehlungen in Lehrmitteln bereits umgesetzt, indem sich zum Beispiel Unterrichtseinheiten im Bereich «Sprache(n) im Fokus» mit der Sprachsituation in der Deutschschweiz auseinandersetzen mit dem Ziel, für das gleichberechtigte Nebeneinander verschiedener Standardvarietäten zu sensibilisieren (wie z. B. in den *Sprachstarken*, Lindauer et al. 2016).¹⁰

4 Kurzes Fazit im Sinne eines Plädoyers

Die Sprachsituation in der Deutschschweiz ist seit Jahrzehnten ein viel beachteter und breit untersuchter Forschungsgegenstand und spätestens seit Mitte des letzten Jahrhunderts wurden und werden hierfür nicht nur objektive, sondern auch subjektive Daten erhoben, i.e. die Wahrnehmung und die Beurteilung der beiden Varietäten. Als Hauptergebnis dieser Studien zählt, dass Schweizerdeutsch nahezu ausschliesslich positiv wahrgenommen wird, Standarddeutsch hingegen einen schweren Stand hat. Es wird als Schriftsprache, als Leistungssprache der Schule, als

¹⁰ Vgl. die Unterrichtsmaterialien zum Projekt SpraViVe (2019–2023, <https://spravive.com>), die für die Sprachsituation in Österreich ähnliche Themen mit etwas anderer Gewichtung bearbeiten.

Distanzsprache, als Fremdsprache und als Sprache der Deutschen modelliert. Neuere Studien zeigen aber auch, dass die Einstellungen zum Standarddeutsch nicht so negativ sind, wie bis anhin vermutet, und dass Standarddeutsch – dessen Hochburg die (konzeptionelle) Schriftlichkeit ist – in neuerer Zeit auch in der Mündlichkeit selbstverständlicher und geläufiger wird.

Unter dem Vorzeichen, dass Standarddeutsch als bildungssprachliche Varietät für die gesellschaftliche Teilhabe unabdingbar ist, wird die Wichtigkeit von Standarddeutsch-Kompetenzen offensichtlich – und die Schule muss hier einer doppelten Bringschuld gerecht werden: Erstens muss sie bildungssprachliche Kompetenzen vermitteln, zweitens muss sie die Mündlichkeit (und zwar nicht allein mit den Massstäben der konzeptionellen Schriftlichkeit) fördern. Darüber hinaus soll sie sich für den vielfältigen Einsatz nicht nur von Standarddeutsch, sondern auch von Dialekt starkmachen – dies nicht von einer dialektbewahrenden Warte aus, sondern vielmehr, da nicht allein Standarddeutsch, sondern auch Dialekt als bildungssprachliche Varietät durchaus geeignet ist. Nur so kann der Weg geebnet werden für ein Modell, das konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit für beide Varietäten befördert und damit sowohl Standard als auch Dialekt als Bildungssprache *und* lebendige Schulsprache erlebbar macht. Die Weichen sind auf der Makroebene mit der gesetzlichen Verankerung im Lehrplan 21 und auf der Mesoebene mit der Umsetzung in Lehrmitteln gestellt – bleibt zu hoffen, dass die Bemühungen auch auf der Mikroebene über die Einstellungen der Lehrpersonen wie auch der konkreten Verwirklichungen in Lehr-/Lern-Arrangements fruchten.

5 Literatur

- Ammon, Ulrich (1991): Die Plurizentrität der deutschen Sprache. In: Ekman, Bjørn / Hauser, Hubert / Porsch, Peter / Wucherpennig, Wolf (Hrsg.): *Deutsch – eine Sprache? Wie viele Kulturen?* Kopenhagen: Fink, S. 14–34.
- Berthele, Raphael (2004): Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Christen, Helen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Wien: Edition Praesens, S. 111–136.
- Berthele, Raphael (2010a): Der Laienblick auf sprachliche Varietäten: Metalinguistische Vorstellungswelten der Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer. In: Anders, Christina Ada / Hundt, Markus / Lasch, Alexander (Hrsg.): *«Perceptual dialectology»*. Neue Wege der Dialektologie. Tagungsband mit Beiträgen der Internationalen Fachtagung zur Wahrnehmungsdialektologie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (22.–24. Mai 2008). Berlin: De Gruyter, S. 245–267.

- Berthele, Raphael (2010b): Dialekt als Problem oder Potenzial. Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Bitter Bättig, Franziska / Tanner, Albert (Hrsg.): Sprachen lernen – Lernen durch Sprache. Zürich: Seismo, S. 37–52.
- Berthele, Raphael (2019): Alemannisch und der Deutschunterricht. Schweizerdeutschdebatten in der Schweizer Schule seit 1950. In: Linguistik Online, 98(5), S. 387–409.
- Besch, Werner (Hrsg.) (1983): Sprachverhalten in ländlichen Gemeinden: Forschungsbericht Erp-Projekt, Bd. 2: Dialekt und Standardsprache im Sprecherurteil. Berlin: Erich Schmidt.
- Bickel, Hans / Landolt, Christoph (2012): Duden – Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz. Mannheim: Dudenverlag.
- Bourdieu, Pierre (1979): La distinction: Critique sociale du jugement. Paris: Les Editions de Minuit.
- Christen, Helen (2001): Die regionalen Besonderheiten der deutschen Standardsprache in der Schweiz. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth / Berend, Nina (Hrsg.): Regionale Standards. Sprachvariationen in den deutschsprachigen Ländern. Budapest: Dialog-Campus Kiadó, S. 120–159.
- Christen, Helen (2004): Dialekt-Schreiben oder sorry ech hassä Text schribä. In: Glaser, Elvira / Ott, Peter / Schwarzenbach, Rudolf (Hrsg.): Alemannisch im Sprachvergleich. Beiträge zur 14. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie in Männedorf (Zürich) vom 16.–18.9.2002. Stuttgart: Steiner, S. 71–85.
- Christen, Helen / Guntern, Manuela / Howe, Ingrid / Petkova, Marina (2010): Hochdeutsch in aller Munde. Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz. Stuttgart: Steiner.
- Clyne, Michael (1995): The German Language in a Changing Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In: Working Papers on Bilingualism, 19, S. 121–129.
- Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau (2018): Aargauer Lehrplan Volksschule. Fachbereich Sprachen. https://ag.lehrplan.ch/container/AG_DE_Fachbereich_SPR.pdf [05.05.2023].
- D-EDK (Hrsg.) (2016): Lehrplan 21. Sprachen. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Luzern: D-EDK. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_SPR.pdf.
- EDK (Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz) (2003): Aktionsplan «PISA 2000»-Folgemassnahmen. <https://edudoc.ch/record/33241/?ln=de> [22.01.2023].
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael / Schramm, Karen / Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 113–130.
- Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. In: Word, 15, S. 325–340.
- Fishman, Joshua A. (1967): Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. In: Journal of Social Issues, 23(2), S. 29–38.
- Frick, Karina (2017): Elliptische Strukturen in SMS. Eine korpusbasierte Untersuchung des Schweizerdeutschen. Berlin / Boston: De Gruyter.
- Gallmann, Peter / Lindauer, Thomas (Hrsg.) (2006): Schweizer Schülerduden Rechtschreibung. Zürich: Dudenverlag / Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Gardner, Robert / Lambert, Wallace (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: Newbury House.
- Garrett, Peter / Coupland, Nikolas / Williams, Angie (2003): Investigating Language Attitudes. Cardiff: UWP.

- Geeraerts, Dirk (2003): Cultural Models of Linguistic Standardization. In: Dirven, René / Frank, Roslyn / Pütz, Martin (Hrsg.): *Cognitive Models in Language and Thought: Ideology, Metaphors and Meanings*. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 25–68.
- Giles, Howard / Bourhis, Richard / Trudgill, Peter / Lewis, Alan (1979): Prestige Speech Styles: The Imposed Norm and Inherent Value Hypotheses. In: McCormack, William C. / Wurm, Stephen A. (Hrsg.): *Language and Society: Anthropological Issues*. Den Haag: Mouton, S. 589–596.
- Haas, Walter (2004): Die Sprachsituation der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In: Christen, Helen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum: Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.–8. März 2003*. Wien: Edition Praesens, S. 81–110.
- Halliday, Michael A. K. (1993): Towards a Language-Based Theory of Learning. In: *Linguistics and Education*, 5, S. 93–116.
- Häcki Buhofer, Annelies / Studer, Thomas (1993): Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellung zu den Varianten des Deutschen in der deutschen Schweiz. In: Werlen, Iwar (Hrsg.): *Schweizer Soziolinguistik – Soziolinguistik der Schweiz*. Bulletin CILA, 58, S. 179–200.
- 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. In: *Linguistik Online*, 24(3), S. 21–47.
- Hoeningwald, Henry (1966): A Proposal for the Study of Folklinguistics. In: Bright, William (Hrsg.): *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*. Den Haag: Mouton, S. 16–26.
- Hüllen, Werner (1992): Identifikationssprachen und Kommunikationssprachen. Über Probleme der Mehrsprachigkeit. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 20(3), S. 298–317.
- Kloss, Heinz (1976): Abstandssprachen und Ausbausprachen. In: Göschel, Joachim / Nail, Norbert / van der Elst, Gaston (Hrsg.): *Zur Theorie des Dialekts*. Wiesbaden: Steiner, S. 301–322.
- Koch, Peter / Österreicher, Wulf (2011): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Berlin: De Gruyter.
- 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.Ü. Wiesbaden: Steiner.
- Lambert, Wallace / Hodgson, Richard / Gardner, Robert / Fillenbaum, Samuel (1960): Evaluational Reactions to Spoken Languages. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, S. 44–51.
- Lindauer, Thomas / Senn, Werner (2016): *Die Sprachstarken 7–9: Deutsch für die Sekundarstufe 1*. Zug: Klett Balmer.
- Mattheier, Klaus (1985): Dialektologie der Dialektsprecher – Überlegungen zu einem interpretativen Ansatz in der Dialektologie. In: *Germanistische Mitteilungen*, 21, S. 47–67.
- Morek, Miriam / Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57, S. 67–101.
- Niedzielski, Nancy / Preston, Dennis R. (2000): *Folk Linguistics: Trends in Linguistics*. Berlin: De Gruyter.
- Oberholzer, Susanne / Studler, Rebekka (2020): Bildung und Beruf als ausschlaggebende Faktoren für Spracheinstellungen? Vergleich zweier aktueller Projekte zu den Schweizer Varietäten. In: Hundt, Markus / Kleene, Andrea / Plewnia, Albrecht / Sauer, Verena (Hrsg.): *Regiolekte – objektive Sprachdaten und subjektive Sprachwahrnehmung*. Tübingen: Narr, S. 131–156.
- Petkova, Marina (2012): Die Deutschschweizer Diglossie: Eine Kategorie mit fuzzy boundaries. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 42(4), S. 126–154.

- Preston, Dennis R. (1999): A Language Attitude Approach to the Perception of Regional Variety. In: Preston, Dennis R. (Hrsg.): *Handbook of Perceptual Dialectology*, Volume 1. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, S. 359–373.
- Preston, Dennis R. (2004): Language with an Attitude. In: Chambers, John K. / Trudgill, Peter / Schilling-Estes, Natalie (Hrsg.): *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford / Malden: Blackwell, S. 40–66.
- Ris, Roland (1973): Sprachbarrieren aus Schweizer Sicht. In: Bausinger, Hermann (Hrsg.): *Dialekt als Sprachbarriere? Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde*, S. 29–62.
- Rosenberg, Milton / Hovland, Carl (1960): Cognitive, Affective, and Behavioral Components in Attitudes. In: Rosenberg, Milton et al. (Hrsg.): *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press, S. 1–14.
- Scharloth, Joachim (2005): Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizentritätsbewusstsein der Deutschschweizer. In: Muhr, Rudolf (Hrsg.): *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt / Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World*. Frankfurt am Main: Lang, S. 21–44.
- Schläpfer, Robert / Gutzwiller, Jürg / Schmid, Beat (1991): *Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz: Spracheinstellungen junger Deutsch- und Welschschweizer*. Aarau: Sauerländer.
- Schmidlin, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation, Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin: De Gruyter.
- Schmidlin, Regula (2018): Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen. Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht. In: Dannerer, Monika / Mauser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, S. 27–46.
- Schulgesetz des Kantons Aargau (2016): SAR 401.100. https://gesetzsammlungen.ag.ch/app/de/texts_of_law/401.100/versions/2276 [05.05.2023].
- Sieber, Peter (2013): Probleme und Chancen der Diglossie – Einstellungen zu Mundarten und Hochdeutsch in der Deutschschweiz. In: Eriksson, Brigit / Luginbühl, Martin / Tuor, Nadine (Hrsg.): *Sprechen und Zuhören – Gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf*. Bern: hep, S. 106–136.
- Sieber, Peter / Sitta, Horst (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau: Sauerländer.
- Siebenhaar, Beat / Wyler, Alfred (1997): *Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz*. Zürich: Pro Helvetia.
- Simon, Elisabeth / Amsler, Felix (2010): *Evaluationsbericht – Umgang mit Standarddeutsch an der Volksschule*. Unter Mitwirkung von Nadia Kreis. Biel-Benken: Amsler Consulting.
- Studler, Rebekka (2014): «Einige Antworten habe ich contre coeur so angekreuzt». Zur Relevanz offener Fragen in Fragebogenstudien zu Spracheinstellungen. In: Cuonz, Christina / Studler, Rebekka (Hrsg.): *Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der linguistischen Spracheinstellungsforschung*. Tübingen: Stauffenburg, S. 169–204.
- Studler, Rebekka (2017a): Cognitive Cultural Models at Work. The Case of German-speaking Switzerland. In: Hartmann, Stefan (Hrsg.): *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 101–114.
- Studler, Rebekka (2017b): Diglossia and Bilingualism: High German in German-speaking Switzerland from a Folk Linguistic Perspective. In: *Revue transatlantique d'études suisses*, 6–7, S. 39–57.
- Studler, Rebekka (2017c): Räume und Grenzen in der Laienmetasprache. Eine Metaphernanalyse zu Sprache und Sprecher. In: *Linguistik Online*, 85(6), S. 275–303.

- Studler, Rebekka (2019): Ambivalente Spracheinstellungen und was dahintersteckt. Mentale Modelle im diglossischen und plurizentrischen Kontext der Deutschschweiz. In: Bülow, Lars / Fischer, Ann Kathrin / Herbert, Kristina (Hrsg.): *Dimensions of Linguistic Space: Variation – Multilingualism – Conceptualisations / Dimensionen des sprachlichen Raums: Variation – Mehrsprachigkeit – Konzeptualisierung*. Berlin: Lang, S. 407–427.
- Teddlie, Charles / Tashakkori, Abbas (2009): *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Los Angeles: Sage.
- Tophinke, Doris / Ziegler, Evelyn (2006): «Aber bitte im Kontext!» Neue Perspektiven der dialektologischen Einstellungsforschung. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 71, S. 205–224.
- Volksschulgesetz VSG des Kantons Zürich (2012): <http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.100.07.02.2005,,081> [05.05.2023].
- Werlen, Iwar (1998): Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. In: *Babylonia*, 1, S. 22–35.
- Werlen, Iwar (2004): Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz. In: *Bulletin VALS-ASLA*, 79, S. 1–30.

Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen zur Rolle von Standarddeutsch, Dialekt und Mehrsprachigkeit in der Schule

Pascale Schaller, Alexandra Schiesser

1 Einleitung

In der diglossischen Sprachsituation der Deutschschweiz bewegen sich Lehrpersonen im Spannungsfeld von Dialekt als Alltags- und Standard als Bildungssprache (vgl. Sieber/Sitta 1986). Die Frage der Varietätenwahl in der Schule ist emotional stark aufgeladen (vgl. Schmidlin 2018): Auf der einen Seite steht der Anspruch, die Standardsprache als Bildungssprache möglichst gründlich zu fördern, auf der anderen das Anliegen, auch dem lebensweltlich und sozial wichtigen Dialekt im Schulalltag Platz einzuräumen, sei es über den Sprachgebrauch oder über die Sprachreflexion. Hinzu kommen individuelle Überzeugungen der einzelnen Lehrpersonen: Die einen erachten den konsequenten Standardsprachgebrauch als zwingend, unter anderem, um zur Chancengerechtigkeit für Kinder mit einer anderen Erstsprache beizutragen. Die anderen sprechen in der Schule (im Kindergarten) nur oder auch Dialekt, da er die einzige und unverzichtbare Varietät des alltäglichen Lebens in der Deutschschweiz darstelle. Auch diese Lehrpersonen tun das mitunter der Kinder mit anderen Erstsprachen wegen. Über die Integration in den Dialekt soll auch die soziale Integration ermöglicht werden. Zwischen diesen beiden Typen schliesslich gibt es Pädagog:innen, die zwischen den Varietäten switchen – bewusst, unbewusst, gezielt, zufällig, aus sprachförderlichen Gründen oder aus eigener Überzeugung.

Zu dieser Diskussion gesellt sich ein zweiter Diskurs hinzu, der in der Sprachdidaktik und in der Spracherwerbsforschung seit vielen Jahren diskutiert und erforscht wird und der für die mehrsprachige Schweiz mit vielen sprachlich heterogenen Schulen eigentlich wichtig wäre, aber kaum Eingang findet in den Schulalltag:

die Frage, ob neben dem Dialekt nicht auch andere Erstsprachen selbstverständlich Mittel des sprachlichen Austauschs und Gegenstand der sprachlichen Beschäftigung sein sollten (vgl. z. B. Kern/Schiesser 2023). Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze dafür gibt es zuhauf (vgl. z. B. Woerfel 2020). Die Idee, dass mehrsprachige Praxen – wie etwa das Codeswitching – durchaus eingesetzt und ohne Nachteil für die sprachliche Entwicklung der Kinder genutzt werden können und sollten, ist in der Forschung nicht neu, aber in der Praxis kaum bekannt oder umgesetzt. Obwohl es auch dafür gute Gründe gäbe: Was für Kinder, die in der Schweiz sozialisiert sind, der Dialekt verkörpert – jene Sprachform, mit der sie in ihrem Leben zuallererst in Kontakt kommen und die die sozialen Kontakte im Alltag bestimmt –, ist für migrierte Kinder ihre Erstsprache. Dass die Erstsprachen resp. die Familiensprachen der Kinder für deren sprachliche, individuelle wie auch soziale Entwicklung enorm wichtig sind, ist durch Forschungsarbeiten vielseitig belegt (vgl. für eine Übersicht Gantefort/Mahs 2020, 3). Daraus erwächst potenziell ein weiterer Anspruch an die schulische Sprachförderung: Die Schulen sollen die Kinder nicht nur in der Standardsprache und in ihrer Varietätenkenntnis fördern, sondern darüber hinaus auch andere Erstsprachen der Kinder miteinbeziehen und stärken.

Sollten aber eine vorwiegend monolinguale Schulkultur und schulische Kommunikation in Richtung Miteinbezug der Erstsprachen aller Kinder verschoben werden (vgl. Gogolin 2008), müsste das zwingend auch die Dialekt-Standard-Diskussion einschliessen. Es wären Fragen zu klären wie: In welcher Form soll der Dialekt Teil der schulischen Sprachbildung sein? Wie werden darüber hinaus andere Erstsprachen berücksichtigt und welche Rolle soll dabei die Lehrperson übernehmen? Sollen Dialekt und andere Erstsprachen systematisch und geregelt in den Schulalltag integriert werden oder dürfen die Kinder spontan auf sie zurückgreifen, wenn sie dem Erreichen ihrer kommunikativen Ziele dienen? (Wie) kann solch ein Wechsel zwischen Standarddeutsch, Dialekt und Erstsprachen auf Sprachbildungsziele abgestimmt werden und welche Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen der Kinder sind zu erwarten?

Die oben genannten Sprach- und Varietätendiskussionen und die vorangehend aufgeführten Fragen sind für den Schulalltag wichtig. Sie werden dort und auch im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen immer wieder diskutiert und bearbeitet – nicht selten emotional. Allerdings beruhen die Argumente sowohl in der Ausbildung als auch in der Praxis oft auf theoretischen und didaktischen Setzungen, persönlichen Erfahrungen und Überzeugungen; auf «Programmatik und anekdotischer Evidenz [und] nicht auf belastbaren Befunden aus der Sprachlehr- und -lernforschung» (Berthele 2019, 405).

Der vorliegende Beitrag stellt dar, welche Fragen und Antworten die Forschung zu Standardsprache, Dialekt und anderen Erstsprachen in der Schule hat (Kap. 2). Er arbeitet anhand einer Dokumentenanalyse heraus, mit welchen Empfehlungen zum Umgang mit Standardsprache, Dialekt und anderen Erstsprachen (angehende) Lehrpersonen konfrontiert sind (Kap. 3). Basierend darauf diskutiert er anhand pseudo-longitudinaler Fragebogendaten, welche Überzeugungen angehende Lehrpersonen in Bezug auf die Rolle der Standardsprache, des Dialekts und anderer Erstsprachen im Deutschschweizer Schulkontext vertreten und ob sich diese Überzeugungen im Lauf des Studiums – und der fachlichen Auseinandersetzung mit oben genannten Fragen – verändern (Kap. 4). Die Überzeugungen der angehenden Lehrpersonen stehen darum im Zentrum, weil Überzeugungen potenziell handlungsleitend sind.

2 Forschungsstand zum Umgang mit Varietäten und Sprachen in der Schule

2.1 Standardsprache und Dialekt in der Schule: Aufrechterhalten der «Ordnung»

Empirische Studien zum Umgang von Lehrpersonen mit Standarddeutsch und Dialekt in der Schule gibt es für die Deutschschweiz nur wenige. Einen Meilenstein in der Forschung, auf den sich alle späteren Studien beziehen, bildet die Untersuchung «Mundart und Standardsprache als Problem der Schule» von Peter Sieber und Horst Sitta: Die Autoren stellen für Lehrpersonen und Lernende gleichermaßen fest, dass der Dialekt die «Sprache der Freizeit», das Standarddeutsche die «Sprache der Arbeitszeit» in der Schule sei (Sieber/Sitta 1986, 60). Auch innerhalb der schulischen Organisationsstrukturen zeige sich eine Bevorzugung von Standardsprache in sogenannten «Kopffächern» und eine Bevorzugung von Dialekt in sogenannten «Herz- und Handfächern», und zwar von Lehrer:innen und Schüler:innen gleichermaßen (Sieber 1994, 38). Sieber und Sitta führen weiter aus, dass Lehrende und Lernende in Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten, in organisatorischen oder informellen Unterrichtsteilen wie auch bei Experimenten, Demonstrationen und Exkursionen den Dialekt bevorzugen (vgl. Schmidlin 2018, 41, mit Rückgriff auf Sieber/Sitta 1986).

Diese Beleuchtung der Rolle von Standard und Dialekt in der Schule, wie sie Sieber und Sitta (1986) herausgearbeitet und dokumentiert haben, prägt seither die Diskussion insbesondere auch in der Ausbildung von Lehrpersonen. Die festgestellte Verteilung der Varietäten über die Unterrichtszeit wurde und wird einer kritischen Reflexion unterzogen: Standardsprache solle gerade nicht ausschliesslich in den «Kopffächern» gesprochen werden, sondern unbedingt auch in musischen Fächern und informellen Situationen. Zudem sei der Standardsprachgebrauch möglichst umfassend umzusetzen. So wurde der Gebrauch der Standardsprache als Unterrichtssprache ab 1990 zunehmend in die kantonalen Lehrpläne aufgenommen. Überdies forderte die EDK (2003) in ihrem Aktionsplan PISA 2000 den «konsequenten mündlichen Hochdeutschgebrauch im Unterricht auf allen Schulstufen in allen Schulfächern» (Schmidlin 2018, 28).¹ Auf den unteren Schulstufen sprechen Schüler:innen wie auch Lehrer:innen seither öfter Standardsprache (Schmidlin 2018, 28).

Dass in der Schule resp. im Unterricht auch nach der Weisung der EDK (2003) beide Varietäten präsent waren und sind, steht allerdings ausser Frage und wird zum Beispiel in der gross angelegten Studie von Simon und Amsler (2010c) belegt. Die Autor:innen evaluierten den Beschluss des Basler Erziehungsrats, ab 2005 in der Schule konsequent Standarddeutsch zu sprechen. Sie haben die Praxis und die Einstellungen von 1181 Lehrpersonen aus 52 Basler Schulen dem Standarddeutschen gegenüber erhoben. Zudem wurden an 15 Standorten 241 Schülerinnen und Schüler zur Thematik befragt, vor allem mit dem Ziel, ihre Wahrnehmungen mit denjenigen der Lehrpersonen abzugleichen. Die Studie ergab, dass Lehrenden wie auch Lernenden gleichermaßen bewusst ist, dass in der Schule konsequent Standardsprache gesprochen werden sollte (Simon und Amsler 2010a, 1). Dennoch geben die Befragten an, dass nach wie vor fächerspezifische Unterschiede im Varietätengebrauch bestehen: Im Fach Deutsch zum Beispiel würde konsequenter Standarddeutsch gesprochen als in den musischen Fächern und hier konsequenter als im Sport (Simon/Amsler 2010a, 1). Was situative Unterschiede im Unterricht angeht, stellen Simon und Amsler in ihrer Befragung fest, dass Lehrpersonen in Gruppenarbeiten und im Einzelgespräch mit Schüler:innen häufig Standarddeutsch sprechen,

1 Grund für die Verschärfung der Diskussion zum Varietätengebrauch an Deutschschweizer Schulen waren die enttäuschenden Ränge, die Schweizer Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich in Bezug auf das Leseverstehen belegten. Obwohl kein Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem mündlichen Standardsprachgebrauch nachgewiesen werden konnte, sahen Bildungsforschende und v. a. Bildungspolitik:innen darin ein Argument, gezielt gegen den Dialektgebrauch an den Schulen vorzugehen (Schmidlin 2018, 39).

Schüler:innen jedoch nach wie vor mehrheitlich Dialekt (Simon/Amsler 2010a, 1). Dieser Befund lautete bei Sieber und Sitta (1986), deren Aussagen auf Beobachtungen basieren, noch anders. Auch Schmidlin (2018, 39–41) greift auf Daten zurück, die eine Verschiebung der Sprache der Lehrpersonen in Richtung Standardsprache nahelegen: Mit Verweis auf eine Pilotstudie mit explorativem Charakter² stellt sie fest, dass Lehrpersonen in Gruppenarbeiten, Partnerarbeiten, organisatorischen oder informellen Unterrichtsteilen und Experimenten, Demonstrationen und Exkursionen neu eher Standarddeutsch als Dialekt sprechen. Was die Schülerinnen und Schüler angeht, streicht Schmidlin (2018, 40) heraus, dass diese die Lehrpersonen innerhalb, aber auch ausserhalb der Unterrichtsräume mehrheitlich in der Standardsprache adressieren, was sie als neue Entwicklung einstuft.

Dass sich nicht nur im Gebrauch, sondern auch in den Überzeugungen zu den Varietäten seit den 2000er-Jahren Verschiebungen ergeben haben, deutet ebenfalls Sieber (2013, 124–125) mit Rückgriff auf studentische Abschlussarbeiten an. Eine Befragung von 63 Lehramtsstudierenden und 80 aktiven Lehrpersonen ergab, dass diese beiden Personengruppen «über eine positivere Einstellung und über ein geringeres Defizitempfinden dem Standarddeutschen gegenüber verfügen» als durchschnittliche Schweizer Sprecher:innen. Sieber (2013, 126) interpretiert diesen Befund so, dass in neuerer Zeit andere mentale Modelle als das Modell «Hochdeutsch als normierte Sprache der Schule»³ für die Einschätzung relevant werden, was er sich mit der grossen Präsenz und dem häufigen Gebrauch von Hochdeutsch erklärt.

Dass die Überzeugungen von Lehrpersonen bezüglich Förderung der Varietäten wichtig sind, stellen Simon und Amsler (2010a, 2) mit Rückgriff auf eine Korrelationsanalyse heraus: «Je wichtiger die Lehrpersonen die Verwendung von SD [= Standarddeutsch, Anm. der Autorinnen] finden, desto selbstverständlicher gehen sie damit um und desto mehr verwenden sie, und damit die SuS [= Schülerinnen und Schüler, Anm. der Autorinnen], Standarddeutsch im Unterricht.» In ihrer Befragung zeigt sich zudem, dass auch die Förderung von Dialekt ein Anliegen der Lehrpersonen darstellt. Dieses Anliegen wird besonders häufig an Standorten geäussert, wo überdurchschnittlich oft Standarddeutsch gesprochen wird, weswe-

-
- 2 An einer Walliser Oberstufe wurden im Rahmen einer Masterarbeit 13 Lektionen – vier Deutschlektionen, vier Lektionen Technik und Natur, zwei Musiklektionen und drei Lektionen Wirtschaft, Arbeit, Haushalt – auf den Varietätengebrauch von Lehrer:innen wie auch von Schüler:innen hin besehen (vgl. Imoberdorf 2015).
 - 3 Vgl. hierzu Christen et al. 2010, die die Modelle A (Hochdeutsch als plurizentrische Sprache), B (Hochdeutsch als kodifizierte Grösse, als [Standard-]Norm), C (Hochdeutsch als Lese- und Schreibsprache), D (Hochdeutsch als lebendige Alltagssprache) unterscheiden.

gen die Autor:innen folgern, «dass mit «mehr Dialekt» bewusst eingesetzte Dialektsequenzen gemeint sind, welche im Zusammenhang stehen mit der Förderung des hiesigen Kulturguts oder der allgemeinen Sprach-Bewusstheit» (Simon/Amsler 2010a, 2). Sogenannte «Dialektfenster» – geplante, längere thematische Sequenzen im Dialekt – sollten laut Lehrpersonen denn auch ermöglicht und geregelt werden (Simon/Amsler 2010b, 63). Konkrete Anlässe für den Gebrauch von Dialekt sehen die befragten Lehrpersonen zum Beispiel im Kontext von lokalem Kulturgut (Fasnacht, St. Nikolaus), bei sprachvergleichenden Betrachtungen, bei Dialektliedern oder -reimen, bei praktisch orientierten Unterrichtsteilen (gemeinsames Essen, Sporttag), bei Unterrichtsthemen, die die Lernenden mitunter persönlich betreffen (Sexualkunde), wie auch in emotionalen Situationen (Klassenstunde, Umgang mit akuten Problemen, tiefgründige Gespräche, Zurechtweisung) oder bei der Begrüßung und Verabschiedung (Simon/Amsler 2010b, 64).

Wenngleich also neuere Untersuchungen Verschiebungen hin zu mehr Standardsprache im Schulalltag vermuten lassen, bleibt ein Anliegen stabil: Für informelle Situationen oder das Bearbeiten emotionaler, persönlicher Themen bevorzugen Lehrpersonen und Schüler:innen den Dialekt. Wechsel zwischen Dialekt und Standardsprache haben die Funktion, bildungssprachliche Kontexte, also die Unterrichtszeit, und informelle Kontexte zu unterscheiden. Darin spiegelt sich die alltags-sprachliche Funktion und die Rolle des Dialekts in der Deutschschweizer Diglossie, in der der Dialekt die «Sprache der Nähe» (Koch/Oesterreicher 1985) ist und bleibt. Codeswitching innerhalb des Unterrichts und innerhalb von Diskussionen und Unterrichtsgesprächen ist hingegen nicht vorgesehen, stattdessen wird an der Aufrechterhaltung einer gewissen «Ordnung» im Gebrauch der Varietäten festgehalten. Pädagogische Gründe liegen in der Mutmassung, «dass das Wechseln zwischen den Varietäten bei den Kindern [mit anderer Erstsprache, Anm. der Autorinnen] im Spracherwerb zu Verwirrung führt, da sie nur unzureichend die Fähigkeit besitzen, zwischen den Varietäten zu unterscheiden» (Ender et al. 2007, 27).

2.2 Andere Erstsprachen in der Schule: Aufheben der «Ordnung»?

Der Dialekt soll – so zeigen es die Forschungsergebnisse (siehe Abschnitt 2.1) – vor allem für den sozialen und zwischenmenschlichen Austausch eine zentrale Rolle im Schulalltag behalten. Inwiefern kann das auch für andere Erstsprachen gelten? In Deutschschweizer Schulklassen sprechen viele Kinder andere Erstsprachen, wobei

je nach Gemeinde und Schule bestimmte Erstsprachen häufiger und andere seltener vertreten sind. Durchschnittlich gelten 19 % der Kinder zwischen dem 3. und 8. Schuljahr als «fremdsprachige Ausländer:innen» (SKBF 2023, 59). Sollten diese Erstsprachen Teil des Schul- und Unterrichtsalltags sein, hätte das sprachlich eine Öffnung hin zu multilingualen Unterrichtsgefässen und Sprachen zur Folge, die von vielen Kindern in der Klasse und den Lehrpersonen nicht gesprochen und verstanden werden. Hinzu käme, dass andere Erstsprachen als das Deutsche ungleich über die Schweizer Schulen verteilt sind – sowohl, was die prozentualen Anteile angeht,⁴ als auch, was die konkreten Sprachen pro Schule betrifft.

Die Idee, den Schulalltag für andere Erstsprachen zu öffnen, diese wertschätzend miteinzubeziehen und für die Kinder sichtbar zu machen, bildet den Kern mehrsprachigkeitsdidaktischer Anliegen (vgl. z. B. Schader 2000). Eine «Ordnung» in Bezug auf den Sprachgebrauch, wie sie für den Dialekt- resp. Standardsprachgebrauch vorgesehen ist, steht dabei nicht im Zentrum. Im Gegenteil: Im sogenannten Translanguaging-Ansatz etwa «wird eine Aufhebung der Trennung zwischen den Sprachen nach festgelegten ›Orten‹ in Schule und Unterricht angestrebt und es wird nicht nur ein Sprachenpaar, sondern möglichst die gesamte Bandbreite der Mehrsprachigkeit in einer Lerngruppe adressiert» (Gantefort 2020, 201). Die Idee geht gar so weit, keine klaren Grenzen zwischen den Sprachen mehr anzunehmen, sondern ins Zentrum zu stellen, dass «mehrsprachige Individuen über ein sprachliches Gesamtrepertoire [verfügen], welches sie in Abhängigkeit vom sozialen Kontext strategisch, flexibel und integriert einsetzen» (Gantefort 2020, 202). Auch wenn die Bedeutung der Standardsprache als Bildungssprache weiterhin betont und anerkannt wird, verzichtet der Ansatz auf eine «exklusive Orientierung an den standardsprachlichen Normen einer Landessprache», zumal diese zu «sozialer Ungleichheit und Disparitäten im Bildungswesen zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Lernenden» (Gantefort 2020, 202) beitrage. Wenngleich verschiedene, zum Teil explorative Studien zeigen, dass die didaktische Umsetzung des Translanguaging im Unterricht durchaus positiv zu bewerten und vielversprechend ist (Gantefort 2020, 204–205), fehlen umfassende Studien zu Lerneffekten, notwendigen sprachlichen Ressourcen sowie Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen. Pünter (2012, 65) unterstreicht die Rolle der Mehrsprachigkeit als «Erziehungsstil» und fordert eine curriculare Verankerung der Herkunftssprachen

4 So weisen rund 16 % der Schulen einen Anteil anderssprachiger Ausländer:innen von über 30 % auf (SKBF 2023, 59).

im Unterricht. Seine qualitative Befragung von acht Grundschullehrpersonen ergab allerdings unter anderem eine skeptische Haltung der Lehrpersonen gegenüber einer Didaktik der Vielsprachigkeit oder Mehrsprachigkeit (Pünter 2012, 76). Zudem betrachten die befragten Lehrpersonen die Anwesenheit mehrsprachiger Kinder tendenziell eher negativ und zeigen die Tendenz, «die Sprachen der Kinder aus dem regulären Deutschunterricht fernhalten zu wollen» (Pünter 2012, 82). Obwohl es in Fachkreisen gefordert werde, seien die Lehrpersonen nicht gewillt, ihren Unterricht an die wachsende Zahl mehrsprachiger Kinder anzupassen. Pünter (2012, 81) folgert: «Die Ablehnung der schulischen Förderung der Herkunftssprachen, ob ihrer erkannten Wichtigkeit, dürfte in der bisher unzureichenden curricularen Eingliederung und den damit verbundenen personellen Defiziten liegen».

In der Schweiz sind vergleichbare Ansätze im Schulalltag nicht prominent anzutreffen. Sie werden auch von Lehrplänen nicht aufgenommen und reflektiert. Die Sprachendebatte in Bezug auf den Lehrplan 21 konzentriert sich auf die Rolle des Fremdsprachenunterrichts – und damit verbunden auf die Frage, wo welche Fremdsprache wann eingeführt werden soll. Ferner fokussiert sie auf einen sprachsensibel gestalteten Deutschunterricht inklusive der Frage, inwiefern hierbei Mehrsprachigkeit als Ressource genutzt werden kann. In zweisprachigen Kantonen kommt die Ausrichtung der Schulentwicklung auf bilinguales Lernen und immersiven Unterricht hinzu. Eine Implementierung von mehrsprachiger Sprachbildung, die über die Initiative einzelner Lehrpersonen hinausgeht und «als Bestandteil von Schulentwicklung begriffen und gestaltet» (Huxel 2020, 234) wird, ist aktuell nicht vorgesehen. Sie hätte auch weitreichende Folgen, denn die Idee, dass die Schüler:innen ihr gesamtes sprachliches Repertoire in die Schule einbringen, würde gleichzeitig bedeuten, dass «der Einbezug anderer Familiensprachen als Deutsch [...] spontan und relativ ungesteuert geschehen [kann], indem Bemerkungen der Kinder in anderen Sprachen zugelassen werden» (Huxel 2020, 236). Zudem würden mehrsprachige Praxen wie Codeswitching oder Code-Mixing (vgl. für eine Begriffsbestimmung z. B. Petkova 2016) im Unterricht akzeptiert (Huxel 2020, 236). Das müsste dann wiederum auch für Varietäten gelten, also auch für Schweizer Dialekte. Mehrsprachige Praxen sind mit dem Wunsch der Lehrpersonen nach einer funktionalen Verteilung der Varietäten und der Aufrechterhaltung einer klaren und konsequenten Ordnung nicht zu vereinbaren. Entsprechend unvereinbar zeigen sich aktuell die Ideen zum Umgang mit Dialekt und Standard auf der einen und zum Umgang mit anderen Erstsprachen auf der anderen Seite.

3 Empfehlungen zum Umgang mit Varietäten und Sprachen in der Schule

Die vorangehenden Abschnitte haben gezeigt, dass insgesamt eine nur schwache empirische Basis für den Gebrauch des Dialekts resp. anderer Erstsprachen der Kinder in der Schule besteht. Das gilt speziell für die Frage, welche Auswirkungen ein Codeswitching resp. ein Language-Mixing auf die sprachliche Entwicklung der Kinder hätte. Gross angelegte Studien fehlen auch für die mehrsprachige Schweiz und die diglossische Deutschschweiz. Die Schulen und praktizierenden Lehrpersonen sowie die Ausbildungsstätten können allerdings nicht auf den Nachweis empirischer Evidenz warten. Überbrückt wird das Vakuum fehlender belastbarer Kenntnisse mit Empfehlungen und Richtlinien, die auf der aktuellen Studienlage und ebenso auf anekdotischer Evidenz und Programmatik (Berthele 2019, 405) beruhen. Die Lehrpersonen und den Schulalltag versteht daher nicht, wer sich auf die Studien beschränkt, sondern allenfalls, wer mindestens die Handreichungen und Empfehlungen zuhanden der Lehrpersonen zu Rate zieht. Aus diesem Grund wird hier eine Dokumentenanalyse vorgenommen, die herausarbeiten und zusammenführen soll, mit welchen Empfehlungen die Lehrpersonen zum Umgang mit Standard, Dialekt und anderen Erstsprachen konfrontiert sind.

3.1 Sichtung von Empfehlungsliteratur

Um konkret zu verdeutlichen, welche sprachdidaktischen Ansprüche heute an Lehrpersonen herangetragen werden, wurden verschiedene Dokumententypen gesichtet und ausgewertet, in denen aktuelle fachliche Hinweise zur schulischen Sprachförderung versammelt sind. Als Auswahlkriterium für die Dokumente galt die adressierte Leserschaft: Es wurden Dokumente ausgesucht, die sich an praktizierende Lehrpersonen der Grundschule richten. Da der Beitrag die Situation in der diglossischen Deutschschweiz adressiert, stehen Empfehlungen und Richtlinien aus der Schweiz im Zentrum. Erweitert wurden sie durch ausgewählte deutschländische und österreichische Publikationen. Eine Auflistung der analysierten Dokumente findet sich in Tabelle 2 im Anhang. Die Dokumente wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Nachdem in einem ersten Durchgang verschiedene Aspekte in sich ergänzenden deduktiven und induktiven Verfahren annotiert worden sind, wurden

diese in einem zweiten Schritt inhaltlich zusammengefasst (Mayring 2015), was zu den folgenden fünf Empfehlungen an die Adresse der Schulen und Lehrpersonen führt:

1. *Die konsequente Förderung der (Schweizer) Standardsprache soll zentrales Bildungsziel sein.*

Die konsequente Förderung der (Schweizer) Standardsprache wird als Argument ins Feld geführt, um Kinder vor negativen Einstellungen dieser Sprachform gegenüber – die für sie in der Schule als Bildungssprache gleichermaßen wichtig ist – zu bewahren. Ein anderes Argument für die Forderung eines (fast) ausschliesslichen Gebrauchs der Standardsprache ist die Förderung von Kindern mit anderer Erstsprache: Mehrsprachige Lernende sollten «möglichst günstige Bedingungen» (Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern 2020, 6) für den Erwerb der Schul- und Bildungssprache Deutsch erfahren. Als «günstig» in Bezug auf den Einsatz der Varietäten wird zum Beispiel der klar deklarierte Wechsel zwischen Standarddeutsch und Dialekt proklamiert, da er zur Stärkung der «Orientierungskompetenz» (Schader 2000, 64) beiträgt: In einer radikalen Forderung bedeutet dies, dass in der Schule «eine Person eine Sprache» sprechen soll, damit die Lernenden mit der Person die jeweilige Sprache resp. Varietät verbinden. Etwas abgeschwächter heisst es zum Beispiel, die Lehrperson «soll die Sprachform bewusst selber bestimmen und gezielt einsetzen» (Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern 2020, 7); geraten wird etwa, «[a]dressatenorientierte Wechsel [...] wenn immer möglich» zu vermeiden (Vogt/Quiring 2020, 29).

2. *Die Schweizer Standardsprache soll selbstbewusst verwendet werden.*

Dass viele Schweizerinnen und Schweizer nur ungern Standarddeutsch sprechen, unter anderem deswegen, weil Standarddeutsch als «fremde Varietät» wahrgenommen wird (Neugebauer/Nodari 2012, 11), ist hinlänglich bekannt. Dieser negativen Einstellung zur Standardsprache sollen Lehrpersonen, so das formulierte Ziel, entgegenwirken: Die Kinder sollten dem Hochdeutschen gegenüber «keine ablehnende Haltung entwickeln» (Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern 2020, 5). Die Wege, die dafür aufgezeigt werden, sind: Bewusstmachen, dass die deutsche Standardsprache verschiedene Ausprägungen hat, also sogenannte plurizentrisch ist, und «gleichberechtigte standardsprachliche Erscheinungsformen» aufweist (Fricker 2020, 31). Die Scheu vor dem Standarddeutschen soll durch eine «lebendige Kultur des gesprochenen Hochdeutschen» (Volksschulamt des Kantons Zürich 2003, 14) behoben

werden: Dadurch, dass in allen kommunikativen Situationen und Fächern Standarddeutsch gesprochen wird, soll eine mentale und emotionale Öffnung zur Standardsprache hin gelingen.

3. *Auch der Dialekt soll verwendet und gefördert werden.*

Etwas quer zu dieser Forderung der primären oder (je nach didaktischer Prägung) ausschliesslichen Förderung des Standarddeutschen als Bildungssprache liegt der ebenfalls geäusserte Anspruch, zusätzlich dem Dialekt, der zentralen Schweizer Alltagsvarietät, in der Schule seinen Platz einzuräumen: «Viele Pädagoginnen und Pädagogen scheinen panische Angst davor zu haben, sich kritisch mit der Mundart zu beschäftigen» (Schmid 2020, 35), heisst es in diesem Kontext zuweilen. Geraten wird, mit «gezielt eingesetzten Mundartsequenzen» (Volksschulamt des Kantons Zürich 2003, 17) zu arbeiten, um die Lernenden für die sprachlichen Varietäten zu sensibilisieren, respektive um sie, konsequenter noch, in der Beherrschung beider Varietäten zu fördern, da «bis zum Ende der Schulzeit für alle Kinder angemessene Kompetenzen in Hochdeutsch und Dialekt anzustreben sind» (Frigerio 2010, 3). Genannt wird als Grund dafür die zentrale soziale und später auch berufliche Integration.

4. *Nicht nur die Dialekte, auch andere Sprachen sollen berücksichtigt werden.*

Mit demselben Ziel – die Vormachtstellung des Standarddeutschen in der Schule zugunsten anderer Sprach(form)en einzudämmen – wird ein weiterer, immer häufiger geäussertes didaktischer Anspruch an die Lehrpersonen herangetragen: die Idee nämlich, für die Erstsprachen der Kinder in der Schule ebenfalls Platz zu schaffen. «Muttersprachen fördern» (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2018, 1) und damit sowohl zur Förderung einer «individuellen» Mehrsprachigkeit (Kannengieser et al. 2018, 23) als auch einer «Vielsprachigkeit» in der Klasse (Volksschulamt des Kantons Zürich 2003, 16) beizutragen, wird aus Gründen des Empowerment des einzelnen wie auch von Sprachgruppen (Stärkung von «Selbstvertrauen und Anerkennungsgefühl», Volksschulamt des Kantons Zürich 2021, 11) und zur kulturellen Förderung von Kindern mit der Erstsprache Deutsch (andere Sprachen liefern Kindern «interessante Einblicke in kulturelle Denkweisen und Prägungen», Budumlu 2019, 15) gefordert.

5. *Dialekte und andere Erstsprachen sollen als Ressource genutzt werden, um den Aufbau der Bildungssprache zu unterstützen.*

Noch einen Schritt weiter gehen Institutionen, die die Dialekte resp. die Erstsprachen der Kinder nicht nur «wertschätzen» (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2012a, 22) im Sinne einer individuellen resp. kollektiven

Anerkennung, sondern sie darum in den Unterricht einbeziehen, da sie von ihnen einen positiven Einfluss auf die Entwicklung schulsprachlicher Kompetenzen erwarten. Konkret angeführt wird dabei die Erweiterung des Sprachbewusstseins der Lernenden, der sogenannten Language Awareness, zum Beispiel über Sprachvergleich als Methode der Sprachreflexion (Wildemann et al. 2019). Genannt wird auch der Linguistic Transfer, die Idee, dass Schülerinnen und Schüler Kompetenzen ihrer Erstsprache in die Zweitsprache übertragen können (Woerfel 2020): «Kenntnisse von Wörtern in der Erstsprache sind eine gute Voraussetzung für das Lernen einer Zweitsprache» (Neugebauer und Nodari 2012, 97). Ideen zur konkreten Umsetzung bestehen zum Beispiel in einer verstärkten Zusammenarbeit mit dem Elternhaus (Eltern als Vorlesende in die Schule einladen, Hülbusch 2019).

3.2 Bilanz

Die Lehrpersonen werden also mit zahlreichen mehr oder weniger konkreten Empfehlungen und damit mit sprachdidaktisch hohen Anforderungen konfrontiert. Diese sind nicht einfach umzusetzen, da sie insgesamt zwei einander konkurrierende Zielsetzungen verfolgen: einerseits den konsequenten Aufbau der Schulsprache Deutsch als Bildungssprache und damit die Berücksichtigung und Duldung ausschliesslich des Standarddeutschen in der Schule, was in einer Extremform mit der Ablehnung von Codeswitching und Code-Mixing oder gar mit «Sprachverboten» (Zettl 2020) einhergeht; andererseits die Förderung der inneren wie auch der äusseren Mehrsprachigkeit der Lernenden (Oomen-Welke 2019), die der Bildungssprache zuträglich sein soll, konkrete Übungsgelegenheiten in der Schulsprache Deutsch aber zwangsläufig minimieren.

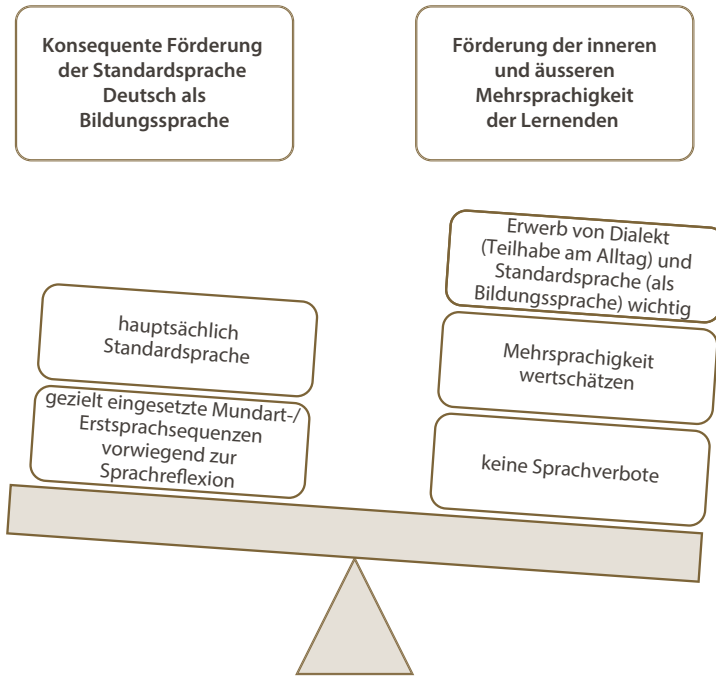


Abb. 1: Sprachliche Bildung in Standard, Dialekt und anderen Erstsprachen – ein Balanceakt

Damit wird der Umgang mit Varietäten und Sprachen in der Schule für die Lehrpersonen zum Balanceakt (siehe Abbildung 1). Die Forschung weiss schlicht zu wenig darüber, wie sich Codeswitching und andere mehrsprachige Praxen auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirken. Mangels fundierter Kenntnisse dazu sind für das sprachliche Handeln der Lehrperson im Schulalltag daher mutmasslich die eigene Spracherfahrung und nicht zuletzt individuelle Überzeugungen entscheidend.

4 Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen zum Umgang mit Varietäten und Sprachen in der Schule

4.1 Forschungsfragen

Die Auswertung der Fragebogendaten soll zeigen, welche Überzeugungen die angehenden Lehrpersonen zum Umgang mit den Varietäten und Sprachen haben und ob sich diese Überzeugungen im Lauf der Ausbildung verändern. Die Auswertung fokussiert die drei folgenden Fragen:

1. Welche Überzeugungen haben angehende Lehrpersonen zur Rolle von Standard und Dialekt in der Schule?
2. Welche Überzeugungen haben angehende Lehrpersonen zur Rolle anderer Erstsprachen in der Schule?
3. In welchen Überzeugungen unterscheiden sich Studierende zu Studienbeginn und Studierende kurz vor Studienabschluss?

Die nachfolgend präsentierten Daten dokumentieren also nicht Unterrichtsgeschehen, sondern erfassen Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Diese Überzeugungen sind speziell für die Ausbildungsstätten von Bedeutung, da sie im Idealfall während des Studiums reflektiert und modifiziert werden. Die Forschung zeigt allerdings, dass Überzeugungen – und vor allem solche, die im personalen Überzeugungssystem zentral verankert sind – nur schwer zu verändern sind (Pajares 1992). Zudem ist bekannt, dass Lehrpersonen Innovationen und Reformen nicht oder nicht gänzlich in die Praxis umsetzen, wenn keine Übereinstimmung mit ihren berufsbezogenen Überzeugungen besteht (Reusser et al. 2014, 488). Da Spracherfahrungen und Sprachgebrauch als identitätsstiftende Merkmale mit Emotionen verbunden sind, sind sprach- und varietätenbezogene Überzeugungen unter Umständen besonders schwer zu modifizieren, wodurch es wiederum fachdidaktische Ansätze, die den eigenen Überzeugungen a priori widersprechen, besonders schwer haben dürften, von den Lehrpersonen im Unterrichtsalltag umgesetzt zu werden.

4.2 Überzeugungen

Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen werden aktuell vor allem im Kontext des Professionalisierungsdiskurses bearbeitet. In diesem Diskurs wird der Lehrberuf als Profession begriffen und die Befähigung zu diesem Beruf als Professionalisierung. Die Kernaufgabe von pädagogischen Hochschulen besteht demnach in der Professionalisierung angehender Lehrpersonen, die über die Vermittlung fachwissenschaftlicher, pädagogischer und insbesondere fachdidaktischer Kenntnisse gelingen soll (Masanek/Kilian 2020, 10). Als wesentliche Facetten von Professionalisierung gelten neben Wissen die Überzeugungen (wobei deren Beziehung nicht gänzlich geklärt ist, vgl. Reusser et al. 2014, 479). Professionsbezogene Überzeugungen sind wichtig, da sie als Schablone für die Bewertung von Lehr-Lern-Inhalten gelten können: «Welches Wissen vermittelt, welches gelernt oder überhaupt als relevant angesehen, welches vernetzt wird, hängt, so die These, entscheidend von den Überzeugungen universitär Lehrender sowie Studierender ab» (Masanek/Kilian 2020, 11).

Berufsbezogene Überzeugungen widerspiegeln nicht nur, was eine Lehrperson persönlich für richtig hält. Sie repräsentieren auch eine «kollektive [...] Praxis institutionalisierter Bildung», stehen demnach für das «kulturelle Erbe von Schule» (Reusser et al. 2014, 480). Die kollektive Überformung von berufsbezogenen Überzeugungen ist mutmasslich dafür verantwortlich, dass sich diese Überzeugungen in unterschiedlichen Kontexten als sehr stabil und resistent gegenüber Umstrukturierungen erweisen, da sie «das individuelle Handeln [...] entlasten und vor Erschütterung und Infragestellung» schützen (Reusser et al. 2014, 481).

Überzeugungen von Lehrpersonen spielen eine bedeutsame Rolle für die Qualität des «Berufshandelns», da sie «die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht beeinflussen und steuern» (Reusser et al. 2014, 478). Ihnen wird in verschiedenen Studien ein massgeblicher Einfluss zum Beispiel auf Unterrichtsgestaltung wie auch auf den Lernerfolg der Schüler:innen attestiert (vgl. für einen Überblick zur Deutschdidaktik Schmidt/Schindler 2020).

Während die Relevanz von Überzeugungen von (aktiven) Lehrpersonen vor allem im Hinblick auf deren Handeln im Klassenzimmer diskutiert wird (Welche Überzeugungen führen zu welchem Lehrer:innenhandeln?), sind Überzeugungen angehender Lehrpersonen auch aus einem anderen Grund interessant: Während der Zeit der Lehrer:innenausbildung nämlich hat man als auszubildende Institution

die Aufgabe, Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen, die für ihr späteres schulisches Wirken von Belang sind, zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Mit entsprechenden reflexiven Tätigkeiten erscheint es möglich, die je unterschiedlichen Funktionen von Überzeugungen auf einer Metaebene zu betrachten und idealerweise zu bearbeiten und zu modifizieren (vgl. Merk 2020, 827).

4.3 Datenerhebung

Die Fragebogendaten stammen aus der Datenerhebung «mehrstimmig» (PH Zug und PHBern), in der es unter anderem um berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen geht. Das Projekt interessiert sich dafür, wie angehende Lehrpersonen zu Variation und Mehrsprachigkeit in der Schule stehen und welche Überzeugungen, Erfahrungen und Fragen sie in das Studium und später in den Beruf mitnehmen. Das Projekt fokussiert damit hauptsächlich «domänenspezifische epistemologische» Überzeugungen, die sich auf «Inhalte und Prozesse des Wissens, Erkennens, Lehrens und Lernens in einem disziplinär-fachlichen oder fachübergreifenden Sinne» beziehen (Reusser et al. 2014, 486).

Es gibt verschiedene methodische Möglichkeiten, Überzeugungen von Lehrpersonen zu erheben; darunter Interviewtechniken oder Strukturlegetechniken (vgl. für einen Überblick Reusser et al. 2014, 483–484). Die Datenerhebung, aus der die hier präsentierten Daten stammen, basiert – aufgrund der Anschlussfähigkeit an frühere Studien wie auch des in Teilen explorativen Charakters der Studie – auf einem Online-Fragebogen. Im Frühling und im Herbst 2020 haben Studierende der Pädagogischen Hochschulen Bern, Luzern und Zug an einer Fragebogenerhebung teilgenommen (N = 683 Studierende, 578 weiblich, 104 männlich, 1 andere). Die Erhebung wurde aus organisatorischen Gründen zu zwei Zeitpunkten durchgeführt (Frühling und Herbst 2020). Während im Frühling eine Erhebung nur an der PHBern möglich war (N = 193), liegen für den zweiten Durchgang im Herbst Fragebogen der Pädagogischen Hochschulen Bern (N = 239), Zug (N = 59) und Luzern (N = 192) vor. Nach Bereinigung der Stichprobe umfasst die Gesamtstichprobe 473 Studierende des 1. (69.3 %), 133 Studierende des 2. (19.5 %), 14 Studierende des 3. (2 %), 9 Studierende des 4. (1.3 %) und 54 Studierende des 6. Semesters (7.9 %). Fokussiert wurden zum Erhebungszeitpunkt im Herbst Studierende unmittelbar zu Studienbeginn (in der ersten oder zweiten Woche des ersten Semesters) und im Frühling Studierende kurz vor Studienabschluss, da die Entwicklungsdimension während der Ausbildung im Zentrum stand. Dennoch verteilt sich ein kleiner Teil der Stu-

dierenden auch über die mittleren Semester. Adressiert wurden die Studierenden über einen Aufruf in verschiedenen Modulen und über ein Rundschreiben der Institutsleitenden. Die Teilnahme an der Erhebung war freiwillig und erfolgte anonym.

Veränderungen von Überzeugungen, Erfahrungen und Fragen von Studierenden während ihres Studiums werden nach Möglichkeit mit einer Längsschnittstudie erhoben. Im vorliegenden Fall war das nicht möglich, daher liegen pseudolongitudinale Daten vor. Die Gruppen der Studienanfänger:innen und der Studierenden kurz vor Studienabschluss sind sehr ungleich gross (N = 473 vs. N = 54). Das hat in erster Linie damit zu tun, dass im Herbst an drei Hochschulen erhoben werden konnte und darum mehr Studienanfänger:innen adressiert wurden. Von einem Einfluss der verschiedenen Curricula der einzelnen Hochschulen auf Wissen und Überzeugungen der Studierenden wird nicht ausgegangen, da die Ausbildungen inhaltlich vergleichbar sind und sich auf die gleichen wissenschaftlichen Grundlagen beziehen.

Der Fragebogen umfasst geschlossene und offene Fragen zu Varietäten und Mehrsprachigkeit sowie zu Erfahrungen und Fragen der Studierenden zur Rolle von Dialekt und Standard sowie der Mehrsprachigkeit in der Schule. Für den vorliegenden Beitrag wurde ein Teil der geschlossenen Fragen ausgewählt, die aufzeigen, welche Rolle die Studierenden der Standardsprache, den Dialekten und anderen Erstsprachen zuschreiben, wie sie sich zu Codeswitching zwischen Standard und Dialekt respektive zwischen Standard, Dialekt und anderen Erstsprachen positionieren und welche mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze sie zu verfolgen gedenken. Die ausgewählten Items sind in Tabelle 1 aufgeführt. Während die ersten sechs aufgeführten Items Überzeugungen dazu umfassen, welche Rolle die Schule übernehmen soll respektive was den Kindern ermöglicht werden sollte, sind die Items zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen so formuliert, als würden die Studierenden bereits unterrichten. Die Studierenden wurden aufgefordert, diese Fragen aufgrund ihrer Erfahrungen in Praktika zu beantworten respektive – das dürfte vor allem für die Studierenden im ersten Semester gelten – die Fragen als Vorsätze und Ideen darüber zu beurteilen, wie sie zu unterrichten gedenken.

Die einzelnen Fragen und Skalen konnten nur teilweise aus bestehenden Erhebungsinstrumenten übernommen werden und wurden daher basierend auf verschiedenen Quellen und vorliegenden Untersuchungen ausformuliert (siehe dazu die Diskussion in Kapitel 2). Die hier ausgewerteten Items sind inkl. ihrer deskriptiven Kennwerte für die ganze bereinigte Stichprobe (Studierende vom ersten bis sechsten Semester), die Studienanfänger:innen (erstes Semester) und die Studierenden unmittelbar vor Studienabschluss (sechstes Semester) in Tabelle 1 dargestellt.

	Item	M_{1-6} (N = 683) M_7 (N = 473) M_6 (N = 54)	SD	Antwortkategorien	Herkunft
<i>Förderung von Standarddeutsch und Dialekt</i>	Kinder sollen in der Schule vor allem Standardsprache hören und sprechen.	3.0 3.0 2.9	0.6 0.7 0.5	1 = gar nicht 2 = eher nicht 3 = eher 4 = genau	Eigenentwicklung
	Kinder sollen in der Schule auch Dialekt hören und sprechen.	3.0 3.0 3.5	0.8 0.8 0.6		Eigenentwicklung
<i>Godeswiltching</i>	Die Kinder sollen im Unterricht zwischen Standardsprache und Dialekt hin- und herswitchen dürfen, Hauptsache, sie können sich erfolgreich ausdrücken und ihre Kommunikationsziele erfüllen.	2.5 2.4 2.6	0.8 0.8 0.9		inhaltlich, aber nicht betr. Fragemethode angelehnt an Sieber und Sitta 1986, S. 61
	Die mehrsprachigen Kinder sollen im Unterricht zwischen Standardsprache, Dialekt und ihren Erstsprachen hin- und herswitchen dürfen, Hauptsache, sie können sich erfolgreich ausdrücken und ihre Kommunikationsziele erfüllen.	2.4 2.3 2.7	0.8 0.8 0.7		inhaltlich, aber nicht betr. Fragemethode angelehnt an Sieber und Sitta 1986, S. 61, auf Mehrsprachigkeit übertragen
<i>Geregelte Verwendung von Dialekt und anderen Erstsprachen</i>	Ich finde es wichtig, dass die Verwendung von Dialekten in spezifischen Unterrichtssituationen ermöglicht und geregelt wird.	3.3 3.2 3.4	0.7 0.7 0.7		adaptiert nach Simon und Amsler 2010b, S. 10
	Ich finde es wichtig, dass die Verwendung anderer Sprachen in spezifischen Unterrichtssituationen ermöglicht und geregelt wird.	3.1 3.0 3.4	0.7 0.7 0.7		adaptiert nach Simon und Amsler 2010b, S. 10, auf Mehrsprachigkeit übertragen

	Item	M_{1-6} (N = 683) M_1 (N = 473) M_6 (N = 54)	SD	Antwortkategorien	Herkunft
Mehrsprachkeitsdidaktische Ansätze	Die Mehrsprachigkeit meiner Schüler:innen mache ich im Klassenzimmer sichtbar (mehrsprachige Beschriftungen etc.)	3.1 3.2 3.2	1.0 1.0 0.8	1 = konsequent 2 = oft 3 = manchmal 4 = selten 5 = nie	adaptiert nach Luchtenberg 1994, S. 209, aufgeführt in Schader 2000, S. 49
	Ich dulde während des Unterrichts Gespräche zwischen Kindern in anderen Erstsprachen und nehme diese Gespräche positiv auf.	3.1 3.2 2.9	1.0 1.0 0.9		adaptiert nach Luchtenberg 1994, S. 209, aufgeführt in Schader 2000, S. 49
	Ich pflege mehrsprachige Rituale (Begrüßungen etc.).	2.6 2.6 2.9	1.0 1.0 1.0		adaptiert nach Luchtenberg 1994, S. 209, aufgeführt in Schader 2000, S. 49
	Ich setze es mir zum Ziel, dass alle Kinder die Erstsprachen der Mitschüler:innen kennen.	2.2 2.3 3.2	1.1 1.1 1.1		adaptiert nach Luchtenberg 1994, S. 209, aufgeführt in Schader 2000, S. 49
	Ich setze es mir zum Ziel, dass alle Kinder aus den Erstsprachen der Mitschüler:innen ein paar Wörter kennen.	2.9 3.0 3.2	1.1 1.1 1.0		adaptiert nach Luchtenberg 1994, S. 209, aufgeführt in Schader 2000, S. 49
	Ich nutze im Unterricht auch Quellen aus anderen Sprachen (Lieder, Texte, Websites).	2.6 2.5 2.4	1.0 1.0 0.7		adaptiert nach Luchtenberg 1994, S. 209, aufgeführt in Schader 2000, S. 49

Tab. 1: Deskriptive Kennwerte für alle Items; Anm.: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, M_{1-6} = Mittelwert für die Studierenden des 1. bis 6. Semesters (Gesamtstichprobe), M_1 = Mittelwert für die Studierenden zu Studienbeginn (Beginn erstes Semester), M_6 = Mittelwert für die Studierenden kurz vor Studienabschluss (6. Semester)

4.4 Datenauswertung

Frage 1 adressiert die Überzeugungen der Studierenden zur Rolle von Standarddeutsch und Dialekt in der Schule. Die deutliche Mehrheit der Studierenden ist der Ansicht, dass die Kinder in der Schule vor allem Standardsprache sprechen und hören sollten (80.9 % beantworten die Frage mit «eher» oder «genau»), befürwortet aber ebenfalls die Integration des Dialekts (77.3 % «eher» oder «genau»). Zurück-

haltender fällt die Zustimmung bei der Frage zum Codeswitching aus. 55.2 % der Studierenden sind der Ansicht, dass Codeswitching der Kinder zwischen Dialekt und Standard «gar nicht» oder «eher nicht» vorkommen sollte (siehe Abbildung 2). Die Frage adressiert ein funktionales und situativ vorkommendes Codeswitching zum Zweck der Verständigung und Verständnissicherung. Dem geregelten Einbezug des Dialekts steht wiederum die überwiegende Mehrheit (über 88.9 % «eher» oder «genau») positiv gegenüber.

Vergleichbare Resultate ergeben sich für **Frage 2**, die Überzeugungen der Studierenden zur Rolle anderer Erstsprachen in der Schule fokussiert: Auch hier halten sich die Einschätzungen zum Codeswitching die Waage, während der geregelte Miteinbezug anderer Erstsprachen mit deutlicher Mehrheit befürwortet wird (siehe Abbildung 2).

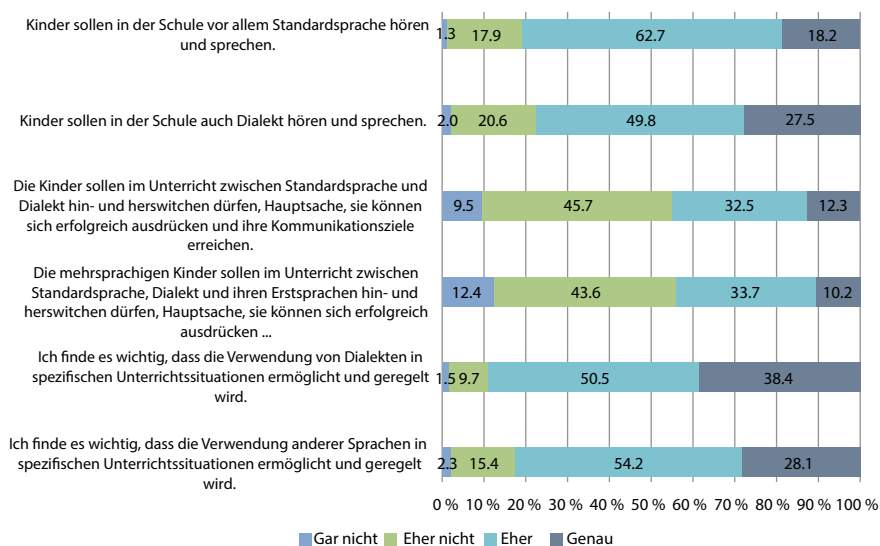


Abb. 2: Deskriptive Auswertung der Items 1 bis 6 für die Gesamtstichprobe (N = 683)

Die Rolle anderer Erstsprachen wurde anhand von sechs Items zusätzlich differenziert erfasst, da wir davon ausgehen, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze bei praktizierenden Lehrpersonen, aber auch bei Studierenden (noch) weniger präsent sind als der Gebrauch von Standarddeutsch und Dialekt. Die Antworten der Studierenden auf die Fragen, inwiefern sie die Erstsprachen der Kinder konkret in den Schulalltag miteinbeziehen, sind in Abbildung 3 dargestellt. Es zeigt sich, dass die Studierenden und angehenden Lehrpersonen am ehesten zustimmen, mehrspra-

chige Rituale zu pflegen (Item 3 in Abbildung 3, «konsequent» und «oft» insgesamt 48.1 %) und auf Quellen wie Lieder und Texte (Item 6 in Abbildung 3, «konsequent» und «oft» insgesamt 54.9 %) aus anderen Sprachen zurückzugreifen. Die deutlichste Zustimmung erhält das Ziel, dass alle Kinder die Erstsprachen der Mitschüler:innen kennen (Item 4 in Abbildung 3, «konsequent» und «oft» insgesamt 67.3 %). Die Zustimmung fällt damit bei denjenigen Vorsätzen am deutlichsten aus, die andere Sprachen in einem klar eingegrenzten und planbaren, ritualisierten Rahmen integrieren möchten. Die Integration anderer Sprachen auf der Sprachhandlungsebene – also Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen, Codeswitching und Gespräche in anderen Sprachen während des Unterrichts zuzulassen, tatsächlich Wörter aus den anderen Sprachen zu lernen – wird deutlich zurückhaltender beurteilt.

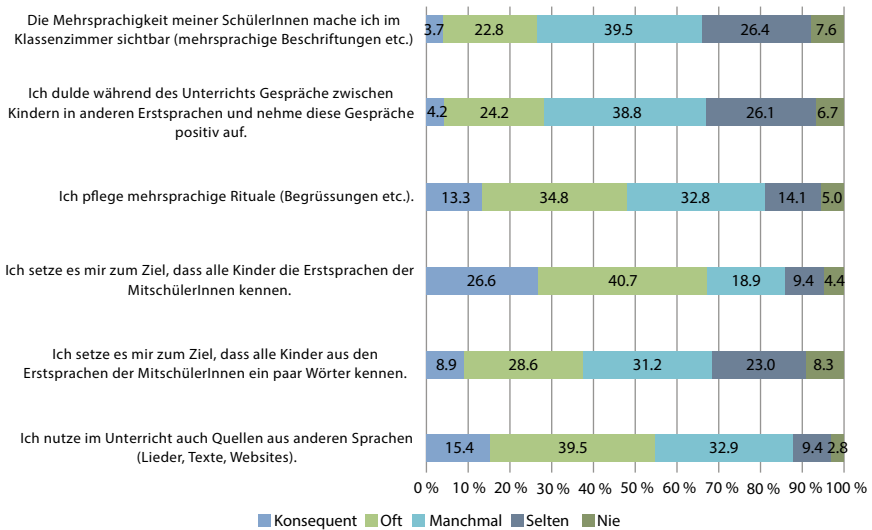


Abb. 3: Deskriptive Auswertung der Items zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen für die Gesamtstichprobe (N = 683)

Frage 3 adressiert allfällige Unterschiede zwischen Studierenden unmittelbar zu Studienbeginn und Studierenden, deren Studienabschluss und Übergang in das Berufsfeld unmittelbar bevorstehen. Aufgrund der ordinalskalierten Daten wurden Gruppenunterschiede anhand des Mann-Whitney-U-Tests aufgedeckt. Wie aus Tabelle 1 bereits hervorgeht, liegen die Mittelwerte für die beiden Gruppen nahe beieinander. Es ergeben sich nur für drei Items signifikante Gruppenunterschiede (siehe mit * markierte Items in Abbildung 4), und zwar bei den Items «Kinder sollen in der Schule

auch Dialekt hören und sprechen» ($p < 0.001$), «Die mehrsprachigen Kinder sollen im Unterricht zwischen Standardsprache, Dialekt und ihren Erstsprachen hin- und herswitchen dürfen, Hauptsache, sie können sich erfolgreich ausdrücken und ihre Kommunikationsziele erfüllen» ($p < 0.001$) und «Ich finde es wichtig, dass die Verwendung anderer Sprachen in spezifischen Unterrichtssituationen ermöglicht und geregelt wird» ($p < 0.001$). Die Zustimmung zu allen drei Fragen fällt bei den Studierenden kurz vor Studienabschluss höher aus. Sie sind also deutlicher als Studienanfänger:innen der Ansicht, dass auch der Dialekt einen Platz im Schulalltag bekommen sollte. Zudem sind sie eher der Meinung, dass mehrsprachige Kinder auch auf ihre Erstsprachen zurückgreifen sollen, wenn das der Verständigung dient, und dass mehrsprachige Kinder ihre Erstsprachen in einem geregelten Rahmen einsetzen sollen. Die Effektstärken für die aufgedeckten Unterschiede liegen mit $r = 0.21$, $r = .15$ und $r = 0.18$ im schwachen Bereich, anzumerken ist dabei, dass der Mann-Whitney-U-Test geringere Teststärken aufweist als parametrische Verfahren wie der T-Test.

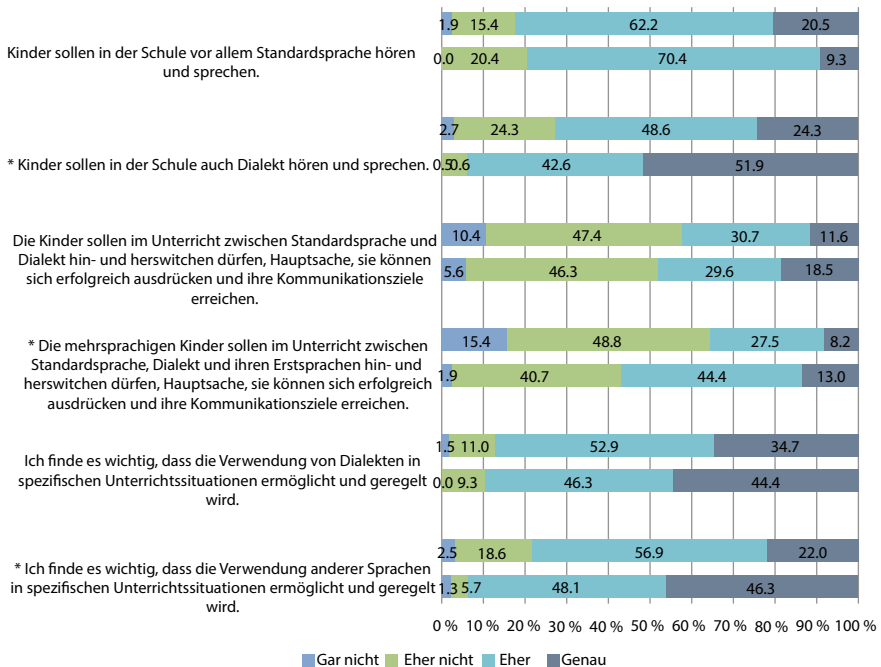


Abb. 4: Deskriptive Auswertung der Items 1 bis 6 für die Studienanfänger:innen ($N = 473$, jeweils oberer Balken) und die Studierenden kurz vor Studienabschluss ($N = 54$, jeweils unterer Balken); Anm.: * für dieses Item zeigt ein Mann-Whitney-U-Test bedeutsame Gruppenunterschiede

Keine Unterschiede zeigen sich bei den Items, die auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze abzielen. Die Zustimmung fällt hier bei nahezu allen Fragen bei den Studierenden kurz vor Studienabschluss leicht höher aus (siehe Abbildung 5), die Unterschiede werden aber statistisch nicht bedeutsam.

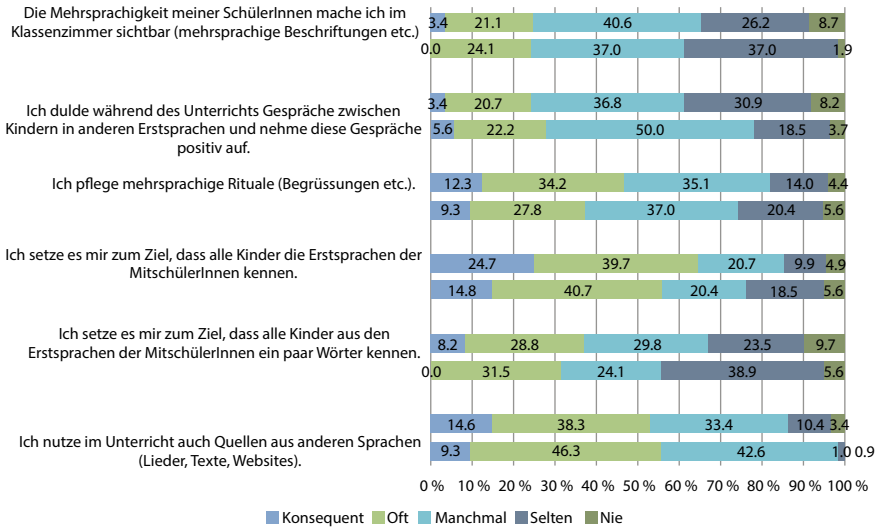


Abb. 5: Deskriptive Auswertung der Items zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen für die Studienanfänger:innen (N = 473, jeweils oberer Balken) und die Studierenden kurz vor Studienabschluss (N = 54, jeweils unterer Balken)

5 Diskussion

Der vorliegende Beitrag bietet eine Übersicht über den Diskurs zu Standard und Dialekt in der Schule, aber auch zur Frage, wie Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen ist. Neben der Übersicht über Forschungserkenntnisse zeigt er – basierend auf einer Auswertung von Handreichungen – auf, welche Empfehlungen an die Lehrpersonen zum Umgang mit Standard, Dialekt und anderen Erstsprachen herangetragen werden. Dieser Darstellung liegt die Annahme zugrunde, dass für die Herausbildung von sprachbezogenen Überzeugungen bei den angehenden Lehrpersonen (neben persönlichen Erfahrungen) weniger Studienergebnisse als Empfehlungen und Handreichungen zentral sind. In einem empirischen Teil schliesslich untersucht

der Beitrag basierend auf ausgewählten Fragen aus einer umfangreicheren Erhebung an drei pädagogischen Hochschulen der Schweiz Überzeugungen von angehenden Lehrpersonen zur Rolle von Standard, Dialekt und anderen Erstsprachen im Schulalltag.

Die Sichtung und Auswertung der Empfehlungsliteratur zeigt, dass Lehrpersonen aktuell verschiedenen sprachdidaktischen Diskursen ausgesetzt sind, die sich teilweise unvereinbar gegenüberstehen: Auf der einen Seite ist das die Diskussion, ob und wie in die Schule Standarddeutsch *und* Dialekt integriert werden sollen. Ihr begegnen Empfehlungen überwiegend damit, Standardsprache möglichst umfassend einzusetzen, Dialekt geplant und punktuell zu integrieren und Codeswitching eher zu vermeiden. Auf der anderen Seite ist es die Debatte aus dem Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik: Sie schlägt vor, alle Erstsprachen der Kinder in den Schulalltag zu integrieren, und zwar in ritualisierten Teilen (Übergänge, wiederkehrende Ereignisse, Lieder etc.) wie auch in mehrsprachigen Praxen, die auch Codeswitching einschliessen. Die Empfehlungen spiegeln damit in wesentlichen Zügen die aus der Studienlage gewonnenen Thesen wider: Der Varietätengebrauch soll funktional geregelt werden, wozu auch der systematische Miteinbezug des Dialekts gehört. Andere Erstsprachen sollen auch integriert und wertgeschätzt werden, wobei offenbleibt, inwiefern Dialekt und andere Erstsprachen in eine gemeinsame Systematik zu bringen sind.

Die Auswertung der 12 Items aus der Fragebogenerhebung basiert auf den Angaben von insgesamt 683 Studierenden des 1. und 2. Zyklus, von denen 473 im ersten Semester und 54 im sechsten Semester studieren. Sie gewährt Einblick in die Überzeugungen der angehenden Lehrpersonen zum Umgang mit Standard, Dialekt und anderen Erstsprachen in der Schule sowie zu Überzeugungen in Bezug auf den Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze. Die angehenden Lehrpersonen finden insgesamt einen hohen Anteil an Standardsprachegebrauch in der Schule mit gleichzeitiger gezielter Integration des Dialekts wichtig. Codeswitching in der Funktion, bestimmte Kommunikationsziele zu erreichen, lehnen sie weitgehend ab. Ebenso befürworten sie den geregelten Miteinbezug anderer Erstsprachen, lehnen aber auch hier das Codeswitching ab und dulden in der Tendenz kaum Gespräche in anderen Sprachen während des Unterrichts. Andere Sprachen sollen ritualisiert und in planbaren, klar umrissenen Gefässen Eingang in den Unterrichtsalltag finden (Rituale, Erstsprachen kennen). In den kommunikativen Austausch, also die Sprachhandlungsebene (Wörter anderer Sprachen sprechen lernen, Gespräche in anderen Sprachen dulden), sollen andere Erstsprachen gemäss Aussage der angehenden Lehrpersonen aber nicht oder kaum integriert werden. Es bleibt zu vermuten,

dass die Gründe für diese Überzeugungen mitunter in einer Angst vor Kontrollverlust (viele Kinder sprechen Sprachen, die die Lehrperson nicht versteht) oder vor negativen Auswirkungen auf den Erwerb der Standardsprache als Bildungssprache begründet liegen. Die Befürchtung der Lehrpersonen, die inhaltlichen Ziele des Unterrichts nicht zu erreichen, zeigte sich etwa auch in der qualitativen Untersuchung von Pünter (2012).

Die Zustimmung zu «mehr Dialekt» und «mehr anderen Sprachen» nimmt über das Studium tendenziell zu. Keine Veränderung über das Studium hinweg zeigt sich allerdings bei konkreten Ideen aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Das dürfte mitunter damit zu tun haben, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze zwar in der Ausbildung thematisiert werden, sie aber in den Praktika kaum aktiv erprobt und erfahrbar gemacht werden. Pünter (2012, 64) weist darauf hin, dass der «Mehrsprachigkeit im Unterricht [...] nur erfolgreich begegnet werden [kann], wenn in der Ausbildung zur Reflexion der gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen angeregt und so eine Umsetzung dessen in der Unterrichtspraxis in die Wege geleitet wird». Ob eine «Anregung zur Reflexion» ausreicht, um hierbei Veränderungen herbeizuführen, ist allerdings fraglich. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule wird an den pädagogischen Hochschulen reflektiert, allerdings zeigt die vorliegende Datenauswertung, dass bei vielen Studierenden diesbezüglich Unsicherheiten bestehen. Fest verankert im Sinne, dass an der sprachlichen Vielfalt aktiv partizipiert wird (Luchtenberg 2009, 286, Verweis in Pünter 2012, 63) und mehrsprachige Praxen erprobt und eingesetzt werden, ist die Thematik bei den angehenden Lehrpersonen nicht. Ein besonderes Augenmerk müsste daher dem zweiten Teil von Pünters Bilanz gelten, dass eine «Umsetzung in die Wege geleitet» wird. Aktuell dürften die Studierenden in ihrer berufspraktischen Ausbildung in den Schulklassen kaum hinreichend mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in Kontakt kommen, um später als praktizierende Lehrpersonen solch einen Anspruch der Umsetzung einlösen zu können. Dies allerdings wird voraussichtlich nur mit mehr Ressourcen oder einer Neuausrichtung der Aufgaben des aktuell stark monolingual ausgerichteten (Deutsch-)Unterrichts möglich.

Es besteht ein hoher Deckungsgrad zwischen Empfehlungen zum Umgang mit Standard und Dialekt in der Schule und Überzeugungen der angehenden Lehrpersonen: Es solle viel Standarddeutsch gesprochen, gehört, geschrieben und gelesen werden, wobei der Dialekt punktuell miteinzubeziehen sei. Codeswitching sei eher zu vermeiden. Eine deutlich geringere Übereinstimmung zeigt sich zwischen Empfehlungen zum Umgang mit anderen Erstsprachen und den Überzeugungen der Lehrpersonen zum Miteinbezug anderer Erstsprachen: Während Didaktiker:innen

hier zu mehrsprachigen Praxen – und damit auch zu Codeswitching – auffordern, lehnen die angehenden Lehrpersonen diese tendenziell ab. Insgesamt weist dieser Befund darauf hin, dass die zwei Diskurse «Umgang mit Dialekt und Standarddeutsch» und «Umgang mit anderen Erstsprachen» tatsächlich nebeneinander zu stehen scheinen, und zwar sowohl in der Empfehlungsliteratur als auch in den Überzeugungen der angehenden Lehrpersonen. Sie zu vereinen oder in ein sinnvolles Gesamtkonzept zu bringen, sollte ein Ziel der Forschung und der Ausbildungsstätten sein, denn für die Lehrpersonen fehlt hier eine Brücke zwischen den unterschiedlichen Ansprüchen. Dafür wiederum bräuchte es Forschung zur Frage, ob und wie sich ein Wechsel zwischen Dialekt, Standard und anderen Sprachen tatsächlich auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirkt. Dabei wäre es besonders zentral, zwischen einem Einfluss auf die Sprachkompetenz(en) und einem Einfluss auf die sprachbezogene Identität, die Einstellungen oder das sprachliche Selbstkonzept der Kinder zu unterscheiden. Diese Differenzierung fehlt unseres Erachtens auch in vielen mehrsprachigkeitsdidaktischen Empfehlungen: Wenn dort die Wertschätzung anderer Erstsprachen als Argument für die Integration anderer Erstsprachen im Zentrum steht, dann mag das wertvoll für das Selbstkonzept der Kinder sein. Letzteres wiederum ist nicht zu verwechseln mit einem positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung. Diese Frage schliesslich gilt es auch für mehrsprachige Praxen wie Codeswitching empirisch zu klären: Aktuell wird vor Codeswitching oder dem «Abgleiten» der Kinder in den Dialekt (vgl. Simon/Amsler 2010a, 3) gewarnt; unter anderem «um zu verhindern, dass in der Klasse ein unreflektiertes Sprachenwirrwarr entsteht» (Simon/Amsler 2010a, 3). Ist diese Angst vor negativen Auswirkungen von Codeswitching und letztlich von mehrsprachigen Praxen auf die sprachliche Entwicklung der Kinder gerechtfertigt? Wäre eine «reflektierte Sprachenmischung» anstelle eines «unreflektierten Sprachenwirrwarrs» akzeptabler oder wünschenswerter? Empirisch geklärt ist diese Frage nicht. Diese Unsicherheiten spiegeln sich konsequenterweise auch in den Überzeugungen angehender Lehrpersonen wider.

Die vorangehend dokumentierten Einsichten in die Überzeugungen angehender Lehrpersonen zum Umgang mit Dialekt, Standard und anderen Erstsprachen sind aus der Perspektive der Ausbildungsstätten und des Anwendungsfeldes aufschlussreich: Es wurde deutlich, welchen Einsatzbereichen des Dialekts und anderer Erstsprachen die Lehrpersonen mit grosser Akzeptanz begegnen und wozu sie eine kritische Haltung haben. Mit Reusser et al. (2014) wurde darauf hingewiesen, dass Überzeugungen nicht nur repräsentieren, was eine Lehrperson persönlich für richtig hält, sondern dass sie eine kollektive Praxis und Erbe kollektiver Erfahrungen darstellen. Als solche

sollten sie also in der Ausbildung zum Lehrberuf reflektiert werden: Als persönliche Haltung und als gemeinsame sprachbezogene Vorstellung. Da den Überzeugungen eine grosse Relevanz für das Verhalten und Handeln der Lehrpersonen zuzuschreiben ist, ist das von besonderer Bedeutung. Diese Reflexion sollte überdies empirische Ergebnisse einbeziehen, wie sie in der vorliegenden Studie geliefert werden: Konkrete Daten sind ein bedeutsamer Diskussionsimpuls dafür, in der reflexiven Arbeit zu erfragen, worauf welche Überzeugungen zurückzuführen sein könnten und warum sich zu zentralen Aspekten im Umgang mit Varietäten und Sprachen im Schulalltag Zweifel, Unsicherheiten oder Skepsis bei den angehenden Lehrpersonen zeigen. Am Ende bleibt der Balanceakt der Lehrpersonen zwischen den verschiedenen sprachbezogenen Ansprüchen in der Praxis bestehen. Wird das Ausbalancieren zu einem reflexiven Prozess, werden Sprachformen bewusst ausgewählt, gezielt geplant und präzise eingesetzt, dann sind der Spielraum der Lehrpersonen und die Vielfalt der sprachlichen Möglichkeiten im Austausch mit den Schülern und Schülerinnen nicht mehr in erster Linie eine Herausforderung mit Überforderungspotenzial, sondern können zu einer Ressource werden.

6 Anhang

Kantonale Broschüren	Unterrichtssprache Mundart/Standardsprache (Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern 2020) Hochdeutsch als Unterrichtssprache (Volksschulamt des Kantons Zürich 2003) Unterrichten an Aufnahmeklassen Asyl (Volksschulamt des Kantons Zürich 2021)
Broschüren/ Publikationen von Verbänden	Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband: Hochdeutsch im Kindergarten (Frigerio 2010) Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik: Zwei Sprachen lernen und in zwei Sprachen lernen (Kannengieser et al. 2018)
Fachzeitschriften	4bis8 3/2020 Schwerpunkt Hochdeutsch: Schweizer Standardsprache (Fricker 2020) Dialekt oder Standardsprache (Vogt und Quiring 2020) Mundart im Unterricht (Schmid 2020) Mundart im Kindergarten (Volksschulamt des Kantons Zürich 2020) Mehrsprachige Kinder im Kindergarten (Zettl 2020); Grundschule Deutsch 61/2019 Sprachen untersuchen: Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (Oomen-Welke 2019) Redewendungen aus aller Welt (Budumlu 2019) Herkunftssprachen im Unterricht (Hülbusch 2019) Arabisch erkunden (Prade und Riegler 2019) MehrSprachen im Deutschunterricht (Wildemann et al. 2019)

Studienbücher / Handbücher	Förderung der Schulsprache in allen Fächern (Neugebauer und Nodari 2012), Sprachenvielfalt als Chance (Schader 2000)
Deutschländische Online-Publikationen	Mercator: Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern (Woerfel 2020)
Österreichische Online-Publikationen	Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2018) KIESEL neu Materialien zur Mehrsprachigkeit (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2012a, 2012b)

Tab. 2: Gesichtete Dokumente – Empfehlungsliteratur zuhanden der Lehrpersonen

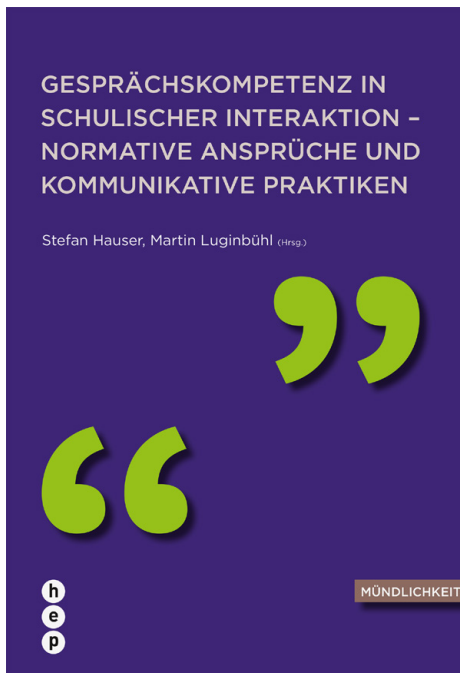
7 Literatur

- Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Berthele, Raphael (2019): Alemannisch und der Deutschunterricht. In: LO, 98(5), S. 387–409. DOI: 10.13092/lo.98.5945.
- Budumlu, Handan (2019): Redewendungen aus aller Welt. Wo viele Köche die Küche verderben und Lügen keine Beine haben. In: Grundschule Deutsch, 61, S. 15–17.
- Christen, Helen / Guntern, Manuela / Hove, Ingrid / Petkova, Marina (2010): Hochdeutsch in aller Munde. Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz. Stuttgart: Steiner.
- Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern (2020): Unterrichtssprache. Mundart und Standardsprache. Luzern: Dienststelle Volksschulbildung.
- EDK (2003): Aktionsplan «PISA 2000»-Folgemaßnahmen. Bern: EDK.
- Ender, Andrea / Li, Wei / Straßl, Katharina (2007): Das Projekt «Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung». In: linguistik online, (32).
- Fricker, Livia (2020): Schweizer Standardsprache. Die in der Schweiz geschriebene und gesprochene Standardsprache ist eine eigene Standardvarietät und nicht «falsches» Deutsch. In: 4 bis 8, (3), S. 30–31.
- Frigerio, Cornelia (2010): Die Verwendung von Hochdeutsch (bzw. Standarddeutsch) und Deutschschweizer Dialekten im Kindergarten. Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband. <https://www.logopaedie.ch/sites/default/files/u802/Posi-Papiere/Hochdeutsch%20im%20Kiga%20-%20DLV%20-2010.pdf>.
- Gantefort, Christoph (2020): Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel «Translanguaging». In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 201–206.
- Gantefort, Christoph / Mahs, Ina-Maria (2020): Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2., unveränd. Aufl. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

- Hülbusch, Beata (2019): Herkunftssprachen im Unterricht. Kooperation mit dem Herkunftssprachenunterricht. In: *Grundschule Deutsch*, 61, S. 35–37.
- Huxel, Katrin (2020): Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 233–238.
- Imoberdorf, Andreas (2015): *Dialekt und Standardsprache in der Schule. Eine qualitative Untersuchung zum Sprachgebrauch an der Orientierungsschule in Visp*. Universität Freiburg, unveröffentlichtes Manuskript.
- Kannengieser, Simone / Schuppli, Christine / Walser, Anna (2018): Zwei Sprachen lernen und in zwei Sprachen lernen. Sprachförderung bezieht Erstsprachen als Bildungssprachen mit ein. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(4), S. 20–26.
- Kern, Maja / Schiesser, Alexandra (2023): Erstsprachen von Kindern und Jugendlichen fördern. Eine Bestandesaufnahme zur Kultur des herkunftssprachlichen Unterrichts in der Zentralschweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(3), S. 36–44.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanisches Jahrbuch*, 36, S. 15–43.
- Luchtenberg, Sigrid (1994): Zweisprachigkeit und interkultureller Unterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln*. Stuttgart: Klett, S. 206–212.
- Luchtenberg, Sigrid (2009): Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten*. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 277–289.
- Masanek, Nicole / Kilian, Jörg (2020): Professionalisierung im Lehramtsstudium des Faches Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. In: Masanek, Nicole / Kilian, Jörg (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung*. Hamburg: Lang, S. 9–18.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Merk, Samuel (2020): Überzeugungen. In: Cramer, Colin / König, Johannes / Rothland, Martin / Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 825–832.
- Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe I. 1. Aufl. Bern: Schulverlag pluss.
- Oomen-Welke, Ingelore (2019): Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. Den verschiedenen Sprachen der Kinder mit Offenheit begegnen. In: *Grundschule Deutsch*, 61, S. 8–11.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2012a): *Dober dias! Buenos dan! Sprachliche und kulturelle Vielfalt entdecken und feiern. Praxisvorschläge für Sprachenworkshops und Sprachenaktionen für die Grundschule und die Sekundarstufe*. In: *KIESEL neu*, 1(1).
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2012b): *Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit*. *KIESEL neu*, 1(2).
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2018): *Tipps zum Umgang mit Mehrsprachigkeit*. <https://www.oesz.at/OESZNEU/main.php?page=0153&open=13&open2=117> [10.08.2023].
- Pajares, Frank (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*, 62(3), S. 307–332.

- Petkova, Marina (2016): «Es Hochtitsch, won_ich mues säge: Hey, was soll das!». Code-Switching als interaktionale Ressource im Deutschschweizer Kontext. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 17, S. 231–259.
- Prade, Marcus / Riegler, Susanne (2019): Wörter in allen Formen, Klängen und Grössen. Mit einem Bilderbuch Klang und Schrift des Arabischen erkunden. In: *Grundschule Deutsch*, 61, S. 29–31.
- Pünter, Mathias (2012): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht aus der Sicht von Lehrkräften: Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche. Eine empirische Untersuchung an einer niedersächsischen Grundschule. In: Elsner, Daniela / Wildemann, Anja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Unterrichtsforschung*. Aachen: Shaker, S. 57–94.
- Reusser, Kurt / Pauli, Christine / Elmer, Anneliese (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Münster, New York: Waxmann, S. 479–495.
- Schader, Basil (2000): *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen; Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten und Sekundarstufe I*. Zürich: Orell Füssli.
- Schmid, Christian (2020): Mundart im Unterricht? In *Bildungsinstitutionen ist Mundart kaum Thema. Leider!* In: 4 bis 8, (3), S. 34–35.
- Schmidlin, Regula (2018): Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen. Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht. In: Dannerer, Monika / Mauser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Unter Mitarbeit von Philip C. Vergeiner*. Tübingen: Stauffenburg, S. 27–46.
- Schmidt, Frederike / Schindler, Kirsten (2020): Aktuelle Forschung zu Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Eine Zwischenbilanz. In: Schmidt, Frederike / Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutsch-didaktischen Professionsforschung*. Berlin: Lang, S. 9–25.
- Sieber, Peter (1994): Zum Verhältnis von Dialekt und Standardsprache in den Deutschschweizer Schulen. In: *Sprachspiegel: Zweimonatsschrift*, 50(2).
- Sieber, Peter (2013): Probleme und Chancen der Diglossie. Einstellungen zu Mundarten und Hochdeutsch in der Deutschschweiz. In: Eriksson, Brigit / Luginbühl, Martin / Nell-Tuor, Nadine (Hrsg.): *Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf (Reihe Mündlichkeit, Band 2)*. 1. Aufl. Bern: hep, S. 106–136.
- Sieber, Peter / Sitta, Horst (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau, Salzburg: Sauerländer.
- Simon, Elisabeth / Amsler, Felix (2010a): *Evaluation Umgang mit Standarddeutsch an der Volksschule. Kurzfassung des Berichts*. <https://edudoc.ch/record/88672?ln=de> [14.07.2023].
- Simon, Elisabeth; Amsler, Felix (2010b): *Evaluationsbericht. Umgang mit Standarddeutsch an der Volksschule. Anhang 1: Instrumente*. <https://edudoc.ch/record/88672?ln=de> [14.07.2023].
- Simon, Elisabeth; Amsler, Felix (2010c): *Evaluationsbericht. Umgang mit Standarddeutsch an der Volksschule*. <https://edudoc.ch/record/88672?ln=de> [14.07.2023].
- SKBF (2023): *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Vogt, Franziska / Quiring, Johanna (2020): Dialekt oder Standardsprache. Das Projekt SpriKiDS gibt Hinweise darauf, wie das Verhältnis von Dialekt und Standardsprache im Kindergartenunterricht die Sprachentwicklung beeinflusst. In: 4 bis 8, (3), S. 28–29.
- Volksschulamt des Kantons Zürich (2003): *Hochdeutsch als Unterrichtssprache*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Volksschulamt des Kantons Zürich (2020): *Mundart im Kindergarten. Vor neun Jahren hat das Zürcher Stimmvolk die Volksinitiative «Ja zu Mundart im Kindergarten» angenommen*. In: 4 bis 8, (3), S. 36.

- Volksschulamt des Kantons Zürich (2021): Unterrichten an Aufnahmeklassen Asyl. Rahmenbedingungen, pädagogische Grundlagen, Unterrichtsplanung, Fachbereiche und Kompetenzen. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Wildemann, Anja / Krzyzek, Melina Andronie / Bien-Miller, Lena (2019): Fit für MehrSprache(n) im Deutschunterricht. Eine Fortbildung für und mit Grundschullehrerinnen und -lehrern. In: Grundschule Deutsch, 61, S. 40–42.
- Woerfel, Till (2020): Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern. Köln: Mercator-Inst. für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Zettl, Evamaria (2020): Papa, guck mal, petaluda! Mehrsprachige Kinder in Kindergarten und Schule. In: 4 bis 8, (3), S. 32–33.



Stefan Hauser,
Martin Luginbühl (Hrsg.)

Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken

Mündlichkeit, Band 5

Welche Normvorstellungen über gutes Gesprächsverhalten kennt die Deutschdidaktik? Wie begegnen Lernende den Gesprächsnormen in und ausserhalb des Unterrichts? Was ergeben Lehrwerkanalysen bezüglich des Normen-Gesprächskompetenz-Verhältnisses? Diese und ähnliche Fragen zu Normen im Bereich der Gesprächskompetenz erörtert dieser Sammelband. Die Beiträge diskutieren die Konsequenzen, die sich aus normativen Setzungen für die Fachdidaktik und Interaktionssituationen in der Institution Schule ergeben.



Stefan Hauser,
Nadine Nell-Tuor (Hrsg.)

Sprache und Partizipation im Schulfeld

Mündlichkeit, Band 6

Wie hängen Sprache und Partizipation im Schulfeld zusammen? Welche sprachlichen Fähigkeiten sind Voraussetzung für die Teilhabe an Entscheidungsprozessen – zum Beispiel in einem Klassenrat oder Schülerparlament? Welche Sprachkompetenzen werden durch schulische Partizipation besonders befördert? Und was lässt sich aus didaktischer Perspektive daraus folgern? Der Band versammelt Beiträge zu diesen Fragen aus verschiedenen bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und (sprach-)didaktischen Perspektiven. Die Artikel orientieren sich am aktuellen wissenschaftlichen Diskurs und erörtern, welche für die Praxis relevanten Einsichten eine forschungsbasierte Auseinandersetzung mit dieser Thematik ermöglichen.