

Dialekt und Standardsprache

Sie finden in diesem Dossier als Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung drei Texte: zunächst einen Grundlagentext (Siebenhaar Wyler 1997), der in das Thema einleitet.

Weiter gibt es einen Text, der untersucht, wie Dialekt und Standardsprache von sprachlichen Laien beurteilt werden und wie die Schule mit den beiden Sprachvarietäten umgehen könnte (Studler 2023). Der dritte Text (Vogt, Quiring, 2020) präsentiert Forschungsergebnisse zur Frage, wie, wie oft und warum Kindergartenlehrpersonen zwischen Dialekt und Standardsprache wechseln und welche Folgen diese Wechsel für die Sprachentwicklung der Kinder haben.

Zu den Texten sind jeweils Fragen angeführt, die Ihnen beim Verstehen der Texte helfen sollen.

1. Kurze Beschreibung des Schweizerdeutschen

(Siebenhaar, Beat und Wyler, Alfred (1997): Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz. Zürich (Edition "Pro Helvetia", Dokumentation - Information - Presse). 5., vollständig überarbeitete Auflage. 46 S..)

Sprachliche Vielfalt

Das Schweizerdeutsche ist keine einheitliche Sprachform, sondern es gliedert sich in eine Vielzahl von Dialekten, die sich in der Lautung, in den Formen und dem Wortschatz zum Teil beträchtlich voneinander unterscheiden. Die Vielfalt der Dialekte auf so kleinem Raum hat immer wieder Erstaunen hervorgerufen, und manche Anderssprachige haben sich gewundert, daß sich die Deutschschweizer untereinander überhaupt verstehen. Nun ist die Verständigung unter Sprechern verschiedener Mundarten im allgemeinen kein Problem, da die Schweizer durch die erhöhte Migration und durch die Massenmedien täglich mit anderen Dialekten in Kontakt kommen.

Es kann jedoch vorkommen, daß einzelne Ausdrücke oder gar ganze Sätze einer ausgeprägten, altertümlichen Mundart, etwa des Oberwalliserdeutschen, im Flachland nicht verstanden werden. Aus diesem Grund bedienen sich die Sprecher solcher Mundarten im Umgang mit Fremden einer "gemäßigten" Form ihres Dialekts oder, wie es vor allem früher geschehen sein soll, gar der Hochsprache.

Dialektologisch gesprochen bilden die schweizerdeutschen Dialekte das sogenannte Höchst- und Hochalemannische mit Ausnahme des Baseldeutschen, das zum Niederalemannischen gehört, und der Mundart von Samnaun, wo eine tirolische Mundart gesprochen wird, da es im 19. Jh. von Österreich her germanisiert wurde.

Die außergewöhnliche Vielfalt von Dialekten auf so kleinem Raum ist eine Folge der schwierigen Verkehrsverhältnisse im Voralpen- und Alpengebiet, welche die Bildung von größeren Sprachgemeinschaften verhinderten, und einer kleinräumigen politischen und konfessionellen Struktur früherer Zeiten, die im föderalistischen Bundesstaat der Gegenwart weiterlebt.

Es ist üblich, die Mundarten mit den Kantonsnamen zu bezeichnen; obschon die Dialektgrenzen nur ganz selten mit den meist jüngeren Kantonsgrenzen übereinstimmen, spricht man vom Berndeutschen, Baseldeutschen usw. Im Rahmen dieser Arbeit kann unmöglich die ganze Vielfalt der Dialekte dargestellt werden, es kann lediglich darum gehen, einige Hauptstrukturen aufzuzeigen.

Im wesentlichen sind es fünf Aspekte, die die sprachgeographische Struktur des Schweizerdeutschen bestimmen: Die Grundstruktur der Nord-Süd- und Ost-West-Gegensätze wird durch Einbrüche aus Nordwesten, Einflüsse aus Nordosten und die Walserwanderung durchbrochen.

Die Nord-Süd-Gegensätze äußern sich meist als Altertümlichkeiten der südlichen Mundarten. Mehrere Linien, die meist den Alpen entlang verlaufen, trennen die nördlichen Mundarten des Mittellandes von den südlichen der lange Zeit abgeschlossenen Gebirgstäler.

Im Süden hat sich in vielen Fällen ein älterer Sprachstand erhalten, der zum Beispiel im Oberwalliserdeutsch noch Formen des Althochdeutschen bewahrt hat. (Als Althochdeutsch bezeichnet man

die älteste schriftlich bezeugte Stufe der deutschen Sprache vom 8. bis ins 11. Jahrhundert.) Sprachliche Neuerungen des übrigen deutschen Sprachgebietes sind in diesem Gebiet oft nicht aufgenommen worden. Zu erkennen ist der Unterschied beispielsweise an der sogenannten Hiatusdiphthongierung: hochdeutsch *schneien* (gesprochen: *schnaien*) lautet in den altertümlichen südlichen Dialekten noch *schnyye* (y steht für langes i), in den nördlichen Dialekten ist das lange -yy- zum Diphthong -ei- geworden, es heißt da also *schneie* (gesprochen: *schne-je*). Andererseits finden sich in den Alpinmundarten auch Neuerungen, die man sonst nicht antrifft: z.B. ist -m zu -re geworden, so lautet das hochdeutsche *Farn* im Süden *Fare*, das *Garn* *Gare*, und in Zermatt heißt das Matterhorn *Hore*.

Die südlichen Mundarten sind also meist altertümlicher als die nördlicheren, sie zeigen aber vereinzelt auch Neuerungen.

Fast ebenso wichtig ist der Gegensatz zwischen östlichen und westlichen Mundarten. Es gibt Wörter, welche die östlichen Dialekte mit allen anderen deutschen Mundarten gemeinsam haben; in den westlichen Dialekten hat sich aber eine altalemannische Entsprechung für die gleiche Sache erhalten: hochdeutsch *Wiese*, östliches Schweizerdeutsch: *Wise*; westliches Schweizerdeutsch: *Matte*. Die westlichen und östlichen Mundarten unterscheiden sich vor allem aber in der Flexion. So zeigt der Osten einen einheitlichen Plural der Verben: *miir ässed, iir ässed, sii ässed* (*wir essen, ihr eßt, sie essen*), während der Westen wie die Hochsprache die 2. Person Plural von der 1. und 3. trennt: *miir ässe, diir ässed, sii ässe*.

Der unbestimmte Artikel lautet im Osten: *En Maa, e Frau, e Chind* (*ein Mann, eine Frau, ein Kind*), im Westen dagegen *e Maa, e Frou, es Chind*. Die Grenze zwischen östlichen und westlichen Mundarten, die sogenannte Brünig-Napf-Reuß-Linie, trennt die Schweiz nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell: Wie die Volkskundler herausgefunden haben, unterscheidet genau diese Linie zahlreiches Brauchtum der Ostschweiz von demjenigen der Westschweiz, die französischsprachigen Landesteile diesmal mit eingeschlossen.

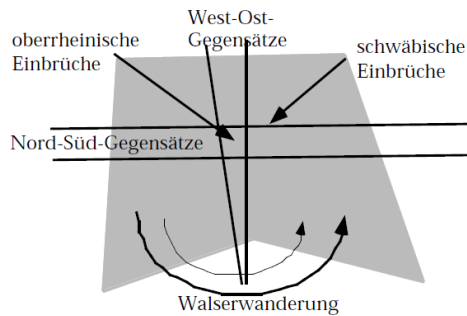
Zahlreich sind auch die oberrheinische Einflüsse aus dem Nordwesten. Keilförmig dringen diese Formen in das Schweizerdeutsche ein. Vor allem betrifft das Dehnungen, wie sie sich in der Standardsprache durchgesetzt haben: Der größere Teil des Schweizerdeutschen hat z.B. den kurzen Vokal im Wort *Laden* beibehalten, *Lade*, von Nordwesten her ist aber der Vokal gedehnt worden: *Laade*. *Nase/Naase* (*Nase*), *Bire/Biire* (*Birne*), *Ofe/Oofe* (*Ofen*) und viele weitere Beispiele lassen sich anfügen.

Etwas weniger häufig sind schwäbische Einflüsse, die von Nordosten in das Schweizerdeutsche eindringen, als Beispiel kann hier nordwestliches *er fangt* gegenüber sonstigem *er faat/er foot* (*er fängt*) angeführt werden.

Im Süden wird die Ost-West-Teilung durchbrochen durch die Folgen der Walserwanderung. Vor allem im 13. und 14. Jahrhundert haben Walliser ihr Tal verlassen und sich in Graubünden niedergelassen.

Noch heute ist die Sprache der Nachfahren dieser Siedler eine westschweizerdeutsche, die sich deutlich von den ostschweizerdeutschen Bündnerdialekten unterscheidet und noch viele Gemeinsamkeiten mit den Walliser Mundarten aufweist.

Diese Struktur läßt sich folgendermaßen schematisieren:



Die meisten Deutschschweizer besitzen ein feines Ohr für die geographische Herkunft eines Sprechers. Mit dem Klang eines Dialektes verbinden sich stereotype Vorstellungen über die Eigenarten seiner Sprecherinnen und Sprecher, die so weit verbreitet und bekannt sind, daß sie gerne von Satire und Kabarett genutzt werden.

Natürlich gilt hier die gleiche Einschränkung, die schon gegenüber den klischeehaften Vorstellungen gemacht werden mußte, die sich Deutschschweizer von den Deutschen machen, aber einige Muster seien gleichwohl angeführt. Die Berner gelten wegen ihrer Dialekte als gemütlich, bedächtig, aber auch als sehr langsam und daher etwas beschränkt. Die alttümlichen Mundarten des Alpenraums werden als bodenständig empfunden, ihre Sprecher werden von den Bewohnern der großen Agglomerationen des Mittellandes für konservativ und hinterwäldlerisch gehalten, wirken aber trotzdem sympathisch. Berühmt ist die Schlagfertigkeit und der Mutterwitz der Appenzeller. Das Prestige des Zürichdeutschen, der Sprache des Wirtschaftszentrums der Schweiz, ist außerhalb Zürichs eher gering. Seine Sprecher gelten als großspurig und eingebildet.

Idiotikon und Sprachatlas

Gesammelt und wissenschaftlich erfaßt wird der Wortschatz der Deutschschweizer Dialekte im Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache, dem sogenannten *Schweizerischen Idiotikon*, dessen erster Band 1881 gedruckt wurde. Vom 15. Band mit dem Buchstaben *W* sind bisher 1152 Spalten veröffentlicht. Im Sprachatlas der deutschen Schweiz, der seit 1961 erscheint und kurz vor dem Abschluß des 8. und letzten Bandes steht, sind die Dialekte sprachgeographisch dargestellt. Beide Werke sind aus einem Bewußtsein heraus entstanden, das die Mundarten für gefährdet oder sogar für zum Untergang verurteilt hielt. Der Wille, die Mundarten sozusagen in letzter Minute in ihrer Vielfalt zu erfassen und so für die Nachwelt zu retten, führte zu methodischen Voraussetzungen, die es bei der Benützung des Sprachatlases zu beachten gilt. Die Anforderung an die Informanten, auf deren Aussagen der Sprachatlas basiert, lautete nämlich, sie sollten die Mundart ihres Ortes "in ihrer guten Form" sprechen. Deshalb kamen bei den Aufnahmen, die in den vierziger und fünfziger Jahren stattfanden, vor allem Angehörige der alteingesessenen bäuerlichen Schicht zum Zug. Der Sprachatlas erfaßt somit nicht die zu jener Zeit gesprochene Umgangssprache, sondern einen damals schon alttümlichen Soziolekt, eine Gruppensprache des Schweizerdeutschen: die Sprache der alteingesessenen Bauern, die weder zur Zeit der Aufnahmen noch heute repräsentativ für das Schweizerdeutsche ist. Diese Einschränkung mindert den Wert des wissenschaftlichen Unternehmens keineswegs: Es hält die Vielfalt einer vergangenen Zeit fest.

Das Schweizerdeutsche, das man heute spricht und hört, unterscheidet sich aber wie oben festgestellt von diesen Daten: Einerseits entstammt nur der kleinste Teil der Bevölkerung dieser bäuerlichen Schicht, andererseits haben sich die Dialekte weiterentwickelt.

Die damals erfaßte Grundstruktur des Schweizerdeutschen ist aber bei allen Veränderungen immer noch erhalten.

Der sprachliche Abstand zwischen Dialekt und Hochsprache

Die Unterschiede zwischen den schweizerdeutschen Dialekten und der Hochsprache sind vor allem in der Lautung, aber auch in den grammatischen Formen derart groß, daß immer wieder behauptet wird, die Hochsprache sei für Schweizer eine Fremdsprache, die sie in der Schule erst mühsam erlernen müßten, während die Deutschen sie von allem Anfang an beherrschten. Diese Meinung ist jedoch falsch. Auch in Deutschland müssen sich die Kinder in der Schule im Gebrauch der schriftnahen Hochsprache üben, selbst dort, wo die Umgangssprache nur einen kleinen Abstand zur Hochsprache hat. Überdies läßt die enge Verwandtschaft zwischen den beiden Sprachformen kaum zu, das Schweizerdeutsche als selbständige Sprache zu bezeichnen, trotz lautlichen Unterschieden, welche die Verständigung durchaus in Frage stellen. Die Gemeinsamkeiten im Wortschatz und in der Syntax sind zudem viel größer als zwischen dem Deutschen und nahe verwandten Fremdsprachen wie etwa dem Niederländischen oder dem Englischen.

Lautsystem

Die Unterschiede im Lautsystem betreffen sowohl die Vokale wie auch die Konsonanten. Seinen sprichwörtlich rauhen Klang, der zum bösen Wort von der "tönenden Halskrankheit" geführt hat, verdankt das Schweizerdeutsche dem häufigen Vorkommen des velaren Reibelautes *ch*, der auch in der Hochsprache zum Beispiel in den Wörtern *machen* und *Buch* auftritt. Während jedoch das germanische *k* (erhalten in englisch *make/book*) in der Hochsprache nur im Wortinnern und am Wortende zu *ch* geworden ist, hat diese Lautverschiebung im Alemannischen auch den Wortanfang betroffen: schweizerdeutsch *chalt*, hochdeutsch *kalt*, englisch *cool*. Diese Eigenart ihrer Sprache demonstrieren die Schweizer gerne am Wort *Chuchichäschтли* (*Küchenkästchen*), von dem behauptet wird, ein Deutscher könne es nicht aussprechen.

Die Doppelkonsonanz *kk*, die in der Schriftsprache meist als *ck* erscheint, klingt im Schweizerdeutschen auf eine Art, die sich am besten als *kch* schreiben läßt: *wekche*, *Sakch* (*wecken*, *Sack*). So werden auch alle *k* ausgesprochen, die nach der Wirksamkeit des oben genannten Lautgesetzes ins Schweizerdeutsche aufgenommen worden sind: *Kchönig*, *elekchtrisch*, *Kchafi* (*König*, *elektrisch*, *Kaffee*).

Die Laute *b*, *d* und *g* sind im Schweizerdeutschen stimmlos, in den östlichen Dialekten sogar verhärtet zu unbehauchten *p*, *t* und *gg*:

pitte, *tankche*, *Ggans* (*bitte*, *danke*, *Gans*), *p* und *t* werden unbehaucht ausgesprochen, außer in Fremd- und Lehnwörtern: *Turm*, *Pelz* (*Turm*, *Pelz*), aber: *Thee*, *Phäkchli* (*Tee*, *Päcklein*).

Eine weitere charakteristische Eigenart, die das Schweizerdeutsche mit den süddeutschen Mundarten gemeinsam hat, betrifft die Aussprache der Konsonantenverbindung *st*: sie wird durchgehend als *scht* ausgesprochen: *Mischt* (*Mist*), *Ascht* (*Ast*), *feschcht* (*fest*).

Das Vokalsystem der deutschen Sprache unterlag in der Entwicklung vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen (14.–16. Jahrhundert) umfangreichen Veränderungen, welche die schweizerdeutschen Dialekte nicht erfaßt haben.

Die mittelhochdeutschen Langvokale *i/u/ü* (geschrieben *iu*) wurden zu den neuhochdeutschen Diphthongen *ei* (gesprochen *ai*)/ *au/eu*:

Mittelhochdeutsch	Schweizerdeutsch	Neuhochdeutsch
slīchen	schlyche (y=langes i)	schleichen
hūs	huus	Haus
liut (ü)	lüüt	Leute

Die fallenden Diphthonge *ie/uo/üe* wurden im Neuhochdeutschen zu langen einfachen Vokalen *i/u/ü*:

liep (li-ep)	lieb (li-eb)	lieb (lip)
ruof	ruef	Ruf
trüebe	trüeb	trüb

Zudem haben die meisten schweizerdeutschen Mundarten auch die Kurzvokale des Mittelhochdeutschen beibehalten, welche in der Standardsprache gedehnt wurden. So werden *bohren, Gläser, Läden, Ofen, sagen, sieben, Stube* und viele weitere Wörter im Großteil des Schweizerdeutschen noch mit einem kurzen Vokal ausgesprochen.

Die Übereinstimmung zwischen dem mittelhochdeutschen und dem schweizerdeutschen Lautstand ist auffällig. Sie verleiht dem Schweizerdeutschen einen altertümlichen Klang in den Ohren aller, die einmal mit älterer deutscher Literatur zu tun hatten.

Flexion

Bedeutend sind die Abweichungen auch in der Flexion. In der Nominalflexion kommt das Schweizerdeutsche mit zwei Kasus aus: Nominativ/Akkusativ und Dativ. Es fehlt die in der Hochsprache wichtige Opposition zwischen Nominativ und Akkusativ: *der See -den See*, schweizerdeutsch *de See - de See*; der Genitiv wird umschrieben: *de Frau ires Huus (der Frau ihr Haus = das Haus der Frau)* oder *s Huus vo de Frau (das Haus von der Frau)*. Die Umschreibung des Genitivs teilt das Schweizerdeutsche mit der deutschen Umgangssprache, in welcher der Genitiv auch mit verschiedenen präpositionalen Umschreibungen konkurriert.

Bei den Verbformen ist der wichtigste Unterschied das Fehlen von Imperfekt und damit auch Plusquamperfekt; dafür bildet das Schweizerdeutsche eine Art Überperfekt: *ich bi ggange gsi ("ich bin gegangen gewesen")*. Das Futurum kann wohl gebildet werden, ist aber noch unüblicher als in der Hochsprache und hat fast keine temporale, sondern eine modale Funktion: *er wird nöd deheime sii (er wird nicht zu Hause sein = vermutlich ist er nicht zu Hause)*.

Das gleiche gilt für das Futur II: *si werded ggange sii (sie werden gegangen sein = vermutlich sind sie gegangen)*.

Vor der Betrachtung der Unterschiede auf der syntaktischen Ebene, der Ebene des Satzbaus, muß man sich über den grundsätzlichen Gegensatz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache Rechenschaft ablegen. Kennzeichen jeder gesprochenen Sprache ist eine im Vergleich mit der geschriebenen Sprache einfachere syntaktische Struktur. Der Sprechende hat weniger Zeit für die Satzplanung zur Verfügung als der Schreibende. Beim Sprechen weiß man oft noch nicht, wie ein Satz zu Ende gebracht werden soll, wenn man ihn anfängt. Die Folge sind Reihen von kurzen Hauptsätzen, während in der geschriebenen Sprache häufiger Satzgebilde aus Haupt- und Nebensätzen vorkommen. Die gesprochene Sprache kommt ohne komplizierte Syntax aus, weil der Sprecher in der mündlichen Kommunikationssituation seine Absichten auch mit dem Tonfall und mit nonverbalen Mitteln, Mimik, Gestik und Körpersprache, ausdrücken kann. Es ist deshalb unsinnig, die Mundart mit der geschriebenen Hochsprache zu vergleichen und ihrer Syntax lobend treffende Kürze und Einfachheit zu bescheinigen – diese Qualitäten besitzt die deutsche Umgangssprache ebenso gegenüber der umständlicheren Schriftsprache. So ist zum Beispiel eine Umstellung der Wortfolge im Satz, die sogenannte Ausklammerung, die in der Zürichdeutschen Grammatik als syntaktische Eigenart des Dialekts bezeichnet wird, auch eine Eigenart des gesprochenen Hochdeutschen: *Si isch fүүrroot woorde vor Gschämigi (Sie ist feuerrot geworden vor Scham - statt des schriftlich üblicheren: Sie ist vor Scham feuerrot geworden)*.

Syntax

Einen wirklichen syntaktischen Strukturunterschied stellt hingegen der Anschluß des Relativsatzes im Schweizerdeutschen dar:

Alle Relativsätze werden mit dem Wort "wo" eingeleitet, unabhängig vom Geschlecht des Bezugsworts: *De Maa /d Frau /s Chind, wo näbe mir staat* (*Der Mann, der / die Frau, die / das Kind, das neben mir steht*).

Die Beispiele von Abweichungen im Formensystem und in der Syntax zeigen, daß das Schweizerdeutsche als gesprochene Sprache über weniger Formen verfügt als die Hochsprache. Es ist die einfachere Sprachform, weil sie nur mündlichen Kommunikationsbedürfnissen genügen muß. Dieses Verhältnis zwischen Hochsprache und Dialekt entspricht den Gesetzmäßigkeiten der gesprochenen und geschriebenen Sprache in anderen Sprachgemeinschaften.

Wortschatz

Die Übereinstimmungen zwischen dem Wortschatz der Mundart und dem der Hochsprache sind groß. Es gibt für fast jedes einigermaßen geläufige hochsprachliche Wort eine schweizerdeutsche Entsprechung, die Unterschiede beschränken sich auf die lautlichen Abweichungen des Schweizerdeutschen. Auf einige Besonderheiten des schweizerdeutschen Wortschatzes sei hier trotzdem hingewiesen.

Das Schweizerdeutsche hat eine Vorliebe für Diminutive. Sie werden auf *-li* (*-lein*) gebildet. Man verlangt zum Beispiel am Kiosk *es Päckli Zigarette* (*Päcklein* = Schachtel), in der Bäckerei *Stückli* oder *Guetzli* (Plätzchen), und das Pfund Brot heißt *es Pfänderli*. Welche Mentalität hinter diesem Hang zur Verkleinerungsform steht, ist nicht leicht zu sagen. Ist es die Bescheidenheit, das Understatement, das sich der Schweizer zuschreibt und das etwa das Servierpersonal beim Abräumen fragen läßt, ob das Essen *recht* (nicht etwa "gut") gewesen sei? Oder entspricht die Sprache der Winzigkeit des Landes, das denn auch im Volkslied häufig als *Schwyzlerländli* besungen wird?

Eine große Zahl von Fremdwörtern macht in bestimmten Bereichen eine andere Besonderheit des schweizerdeutschen Wortschatzes aus. Viele Begriffe des Verkehrswesens, des Sports und des Essens werden im Schweizerdeutschen mit Fremdwörtern, die zumeist aus dem Französischen stammen, bezeichnet: *Bileet* (*Fahrkarte*), *Kondiktör* (*Schaffner*), *Perron* (*Bahnsteig*), *Helikopter* (*Hubschrauber*), *Tram* (*Straßenbahn*), *Velo* (*Fahrrad*), *Penalti* (*Strafstoß*), *Gooli* (*Torhüter*), *Glasse* (*Speise-Eis*), *Portmonee* (*Geldbeutel*).

Als fast ausschließlich gesprochene Sprache verfügt das Schweizerdeutsche über einen sehr differenzierten Wortschatz für das Alltagsleben und den Ausdruck von Gefühlen. Wo die Hochsprache für alltägliche Verrichtungen und für Körperteile nur wenige Durchschnittswörter zur Verfügung stellt, gibt die Mundart dem Sprecher die Gelegenheit, mit der Wahl des entsprechenden Wortes seine Einstellung einer Sache gegenüber auszudrücken: man kann nicht nur *schaffe* (arbeiten), sondern auch *chrampe*, *chrüpple* (schwer arbeiten), *moorggse* (mühsam arbeiten), *büeze* (gegen Geld arbeiten), *büggle* (schnell arbeiten) oder andererseits *schäffele* (langsam arbeiten), *chüngele* und *gvätterle* (unfachgemäß arbeiten), *schludere* (nachlässig arbeiten). Demgegenüber besteht im Alltag wenig Bedarf für einen abstrakten, begrifflichen Wortschatz. Dieser wird einfach aus der Hochsprache übernommen und lautlich dem Schweizerdeutschen angepaßt.

Wenn immer von sprachpflegerischer Seite Besorgnis geäußert wird über den Zustand der Mundart, wenn die Forderung nach der sogenannten "guten Mundart" erhoben wird, dann geht es meistens um den Wortschatz, um die Abgrenzung von der Hochsprache. Unbestreitbar sind in den letzten Jahrzehnten viele alte Dialektwörter unter dem Einfluß der Schriftsprache praktisch verschwunden, und die hochsprachlichen Wörter mit der gleichen Bedeutung haben ihre Stelle eingenommen. Als Belege für das Zürichdeutsche müssen in diesem Zusammenhang immer wieder *Anke*, *Nidel* und *Binätsch* erhalten, die heute mehrheitlich *Putter*, *Raam* und *Spinaat* (Butter, Rahm und Spinat) genannt werden. Auch zusammengesetzte Wörter lassen sich anführen, deren einer Bestandteil einem hochsprachlichen Wort Eingang ins Schweizerdeutsche verschafft:

Rolltrappe, dabei heißt *Treppe Stäge*; *Pferderäne* (Pferderennen), wo das Tier doch *Ross* genannt wird. Aus solchen Entwicklungen eine pessimistische Sicht für die Zukunft der Mundart abzuleiten, scheint übertrieben. Denn gerade im Vermögen, fremdes Wortgut aufzunehmen und lautlich anzupassen, beweist die Mundart eine Anpassungsfähigkeit, die ihr das Überleben auch in Zukunft sichert.

Mit der Ausweitung der Geltungsbereiche muß sie neuen Kommunikationssituationen genügen und ihren Sprechern das erforderliche Wortmaterial zur Verfügung stellen. Aus dieser Überlegung heraus geht es nicht an, nur die alte Mundart als gute Mundart gelten zu lassen, sonst offenbart der sprachpflegerische Eifer sich als konservative Kulturkritik im Gewand der Sprachkritik.

Am Anfang dieses Kapitels wurde die Vielfalt der schweizerdeutschen Dialekte hervorgehoben. Es wäre nicht richtig zu verschweigen, daß die gesellschaftliche Entwicklung der Nachkriegszeit diese Vielfalt stark beeinträchtigt hat und, für die Zukunft gesprochen, vielleicht sogar in Frage stellt. Die erhöhte Mobilität der Bevölkerung, die Abwanderung aus den Berggebieten und das Anwachsen der großen Agglomerationen im Mittelland setzen den Dialekten der Randgebiete zu und führen zu Angleichungsbewegungen an die Sprache der Zentren, deren starke Präsenz in den elektronischen Medien diesen Prozeß unterstützt. Es ist sicher übertrieben, von einem einheitlichen Schweizerdeutsch zu sprechen. Vielerorts wird aber befürchtet, daß am Ende dieser Entwicklung ein "Gemeinschweizerdeutsch" die angestammten Dialekte praktisch ablösen wird.

Neueste Forschungsergebnisse zeigen jedoch, daß die Angleichung der Dialekte keineswegs so weit fortgeschritten ist, wie das bisher behauptet wurde. Es stimmt zwar, daß kleinräumig gültige Formen der Grundmundarten zugunsten weiter verbreiteter Formen aufgegeben werden, es gibt auch Tendenzen, die das gesamte Schweizerdeutsche betreffen und so zu einer Vereinheitlichung beitragen.

Insgesamt aber bleibt der enge lokale Bezug der modernen Umgangssprache durch die Kombination verschiedenster Dialektmerkmale gewahrt. So konnten junge Erwachsene aus der ganzen Deutschschweiz, welche in Zürich eine Ausbildung absolvieren, aufgrund der sprachlichen Daten eines Gesprächs immer noch – teilweise bis auf wenige Kilometer genau – ihrer Heimat zugeordnet werden.

Fragen zum Verstehen des Textes:

1. Welches sind die wichtigsten Unterschiede zwischen nördlichen, südlichen, westlichen und östlichen Dialekten?
2. Wie unterscheiden sich Dialekt und Standardsprache in Bezug auf das Lautsystem, die Flexion, die Syntax und den Wortschatz?
3. «Die Schweizerdeutschen Dialekte werden aussterben!» Welche Auswirkungen hatte die Angst, dass die Dialekte aussterben und wie würden Sie dieser Angst begegnen?

2. Dialekt und Standard als lebendige Schulsprachen?

(Rebekka Studler: Dialekt und Standard als lebendige Schulsprachen? In: Standarddeutsch in der Schule. Hrsg. v. Stefan Hauser und Alexandra Schiesser Hep: Bern 2023. S. 206-231.)

In der Deutschschweiz werden die beiden Varietäten Standarddeutsch und Schweizerdeutsch¹ 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 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 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

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 Dialekt und Standard als lebendige Schulsprachen 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, wenns irgendi offiziell esch, wo irgendi 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, 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)

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)

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).²⁰⁹ Dialekt und Standard als lebendige Schulsprachen?)

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 irgendwie Dütsch esch, aber trotzdem Schwiizerdütsch so me ghörts mega und e has mega-blöd gfunde eigentlech. Aber de met de Zii 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 einfach [+] 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 Herzenssprache 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

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).

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). 212 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 Reaktionen 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

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

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. Dadurch 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).

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).

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

- Modell A *Plurizentrität* (Standarddeutsch als plurizentrische Sprache);
- Modell B *Norm* (Standarddeutsch als in der Schule gelernte kodifizierte Grösse);
- Modell C *Schriftlichkeit* (Standarddeutsch als Lese- und Schreibsprache) und
- Modell 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 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 hauptsächlich 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 Dialektkundigen 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

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).

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 selbstverständlicherer Umgang mit Standarddeutsch – auch in der Mündlichkeit – abzeichnet, ist die Konzeptualisierung des Standarddeutschen nach wie vor stark

von *konzeptioneller 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 Lemsituationen 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

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.

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 «dazuzugehören»), 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)

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.):

226 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

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 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.

Fragen zum Verstehen des Textes:

1. Welches sind die Tendenzen bei der subjektiven Einschätzung von Dialekt und Standardsprache? Welche Veränderungen im Lauf der Zeit lassen sich feststellen?
2. Warum hat Standardsprache einen schwereren Stand als Dialekt?
3. Welchen Umgang mit den Varietäten sieht der Lehrplan 21 vor, für welchen Umgang plädiert Studler?

Literatur

- Ammon, Ulrich (1991): Die Plurizentrität der deutschen Sprache. In: Ekman, Bjørn / Hauser, Hubert / Porsch, Peter / Wucherpfennig, 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

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.

- Beiträgen der Internationalen Fachtagung zur Wahrnehmungsdialektologie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (22.–24. Mai 2008). Berlin: De Gruyter, S. 245–267. 228
- 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 / Thümann, 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.229 Dialekt und Standard als lebendige Schulsprachen?
- 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.
- Hoenigswald, 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): Abstandsprachen 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. 126–154.230
- 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://gesetzessammlungen.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. 275–303.231 Dialekt und Standard als lebendige Schulsprachen?
- 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&Order=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.

3. Dialekt oder Standardsprache?

(Franziska Vogt, Johanna Quiring: Dialekt oder Standardsprache? In 4bis8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. 3/2020. S. 28f.

Das Forschungsprojekt SpriKiDS gibt Hinweise darauf, wie das Verhältnis von Dialekt und Standardsprache im Kindergartenunterricht die Sprachenwicklung beeinflusst.

SpriKiDS Das Forschungsprojekt «Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standard im Kontext von Mehrsprachigkeit» unter der Leitung von Cordula Löffler wurde von der Pädagogischen Hochschule Weingarten (D), der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, der Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach, der Pädagogischen Hochschule Graubünden sowie der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (A) gemeinsam durchgeführt (Löffler et al. 2017). Es wurde mit Fördermitteln aus Interreg Alpenrhein- Bodensee-Hochrhein 2014 bis 2020 unterstützt. Mehr Informationen zum Projekt: www.sprikids.org

Ob in den Kindergärten der Deutschschweiz Dialekt, Standardsprache oder beides gesprochen werden soll, wird seit einer Dekade kontrovers diskutiert. Politische Entscheide in einzelnen Kantonen, Empfehlungen und situationsangepasste Praxis führen zu einem unterschiedlichen Umgang mit Dialekt und Hochdeutsch im Kindergarten. Es gibt jedoch wenig empirische Befunde dazu. Im trinationalen Forschungsprojekt «Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standard im Kontext von Mehrsprachigkeit » wurde dies untersucht. Was bedeuten die Ergebnisse für die Deutschschweiz?

Unterschiedlich - je nach Kanton

Der alemannische Dialekt gehört in der Deutschschweiz, aber auch rund um den Bodensee zum sprachlichen Alltag. Für Kinder, die eine andere Erstsprache mitbringen und erst im Kindergarten mit dem Lernen von Schweizerdeutsch und Standarddeutsch beginnen, kann es eine Herausforderung sein, die beiden Sprachvarietäten zu unterscheiden.

Es stellt sich in der Praxis die Frage, wie im Kindergarten mit Dialekt und Standardsprache umgegangen werden soll. In manchen Kantonen wurde diese Frage in der Vergangenheit heftig diskutiert. «Kanton Aargau verbietet

Hochdeutsch im Kindergarten», titelt der Tagesanzeiger aus dem Jahr 2014. Im Kanton Zürich fiel der Volksentscheid zugunsten der Mundart im Kindergarten bereits 2011. Im Unterschied dazu empfiehlt der Kanton Graubünden ein «Halbehalbe » (Studer, 2006). Weitere Kantone überlassen die Entscheidung der pädagogischen Einschätzung der Kindergartenlehrperson.

Zeitanteile für Dialekt und Standardsprache

Wie gross ist der Anteil der Zeit, in der die Lehrperson mehrheitlich Dialekt verwendet? Wann erfolgen die Wechsel zwischen den Varietäten? Um diese Fragen beantworten zu können, wurde der Unterricht in 42 Kindergärten aus den Kantonen St. Gallen, Zürich, Graubünden und Aargau je zwei Vormittage lang gefilmt. Der Fokus der Kamera lag auf der Lehrperson. Zudem wurde protokolliert, wann und in welcher Situation die Lehrperson von einer Varietät in die andere wechselte. Es wurden nur Wechsel berücksichtigt, die länger als eine Minute dauerten. So konnte die Zeit berechnet werden, während der die Lehrperson vor allem Standardsprache beziehungsweise Dialekt sprach. In 17 % der Kindergärten sprach die Lehrperson während des gefilmten Halbtages hauptsächlich Standardsprache (Dialektanteil 1- 33 %). In 7 % der

Kindergärten wurden Dialekt und Standardsprache von der Lehrperson zu ungefähr gleichen Teilen verwendet. In 76 % der Kindergärten verwendete die Lehrperson (fast) ausschliesslich Dialekt (Dialektanteil 97-100%) (Abbildung 1). Im Durchschnitt über alle Klassen verwendeten die Lehrpersonen während 79 % der Zeit Dialekt.

Einfluss der kantonalen Vorgaben

Die sechzehn Kindergartenlehrpersonen in den Kantonen, welche die Dialektverwendung im Kindergarten vorgeben, verwenden durchschnittlich während 91 % der Zeit Dialekt. Die Unterschiede sind von Lehrperson zu Lehrperson sehr gross (Streuung 9-100%). In den neun Kindergärten aus den Kantonen wie Graubünden, in denen beides zu gleichen Anteilen eingesetzt werden sollte, spricht die Lehrperson ebenfalls durchschnittlich 91 % der Zeit Dialekt. Sechzehn Kindergärten sind in Kantonen angesiedelt, die keine genauen zeitlichen Vorgaben machen. Dort wird durchschnittlich während 63 % der Zeit Dialekt verwendet. Es zeigt sich, dass in Kantonen mit Vorgaben für einen ausschliesslichen Gebrauch des Dialekts mehr Mundart gesprochen wird. Weiter sprechen

Lehrpersonen in Klassen mit einem höheren Anteil Kinder, deren Hauptbezugsperson eine andere Sprache als Deutsch spricht, etwas mehr Standardsprache.

Je nach Situation oder Kind

Die Forschungsliteratur (Zaugg, 2017) unterscheidet zwei Arten von Wechsel zwischen den beiden Sprachvarietäten Dialekt und Standardsprache: situations- und adressatenorientiert. Situationsorientierte Wechsel treten zusammen mit Veränderungen der Situation auf, beispielsweise, wenn die Lehrperson während des Freispiels Dialekt spricht, in der anschließenden Kreissequenz Standardsprache. Der Wechsel zwischen den Varietäten ist abhängig von der Unterrichtssituation. Beim adressatenorientierten Wechsel verändert die Lehrperson die Varietät, weil ein bestimmtes Kind angesprochen wird. Zum Beispiel, wenn sie während der Znüni-Sequenz grundsätzlich Dialekt verwendet, aber die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Standardsprache anspricht. Die Forschungsliteratur betrachtet adressatenorientierte Wechsel kritisch, da die Lehrperson den Kindern so indirekt zu verstehen gibt, dass sie «anders» sind.

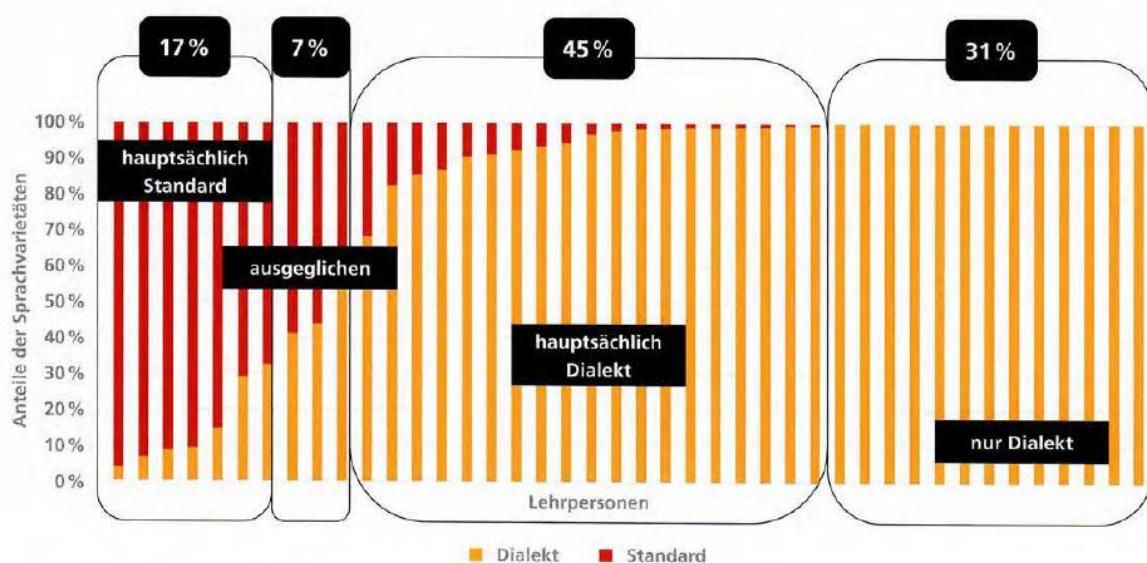


Abbildung 1: Verwendung von Dialekt und Standardsprache durch die Kindergartenlehrperson.

Verhältnis von Dialekt und Standard ist nicht so wichtig

Aus der Videoanalyse zeigen sich Muster. Situationsorientierte Wechsel erfolgten, wenn Lehrperson einen Text vorlas, wenn ein Lied gesungen oder ein Reim rezitiert wurde, beim Einsatz einer Führungsfigur (Handpuppe, Plüschtier) oder bei einem Wechsel der Unterrichtsform. Es waren etwa gleich viele situations- wie adressatenorientierte Wechsel von mehr als einer Minute zu verzeichnen.

Dazu kommen jedoch zahlreiche adressatenorientierte Wechsel, die weniger als eine Minute dauern.

Kein Einfluss auf den Schriftspracherwerb

Im Forschungsprojekt wurde die Schreibkompetenz von rund 800 Kindern in Süddeutschland im Vorarlberg und in der Deutschschweiz zu Beginn des letzten Kindergartenjahres, am Ende des letzten Kindergartenjahres und im Frühling der ersten Klasse getestet.

Die Untersuchung sollte zeigen, ob sich ein hoher Anteil an Standardsprache bei der Kindergartenlehrperson auf die Schreibkompetenz der Kinder auswirkt, ob sie korrekter schreiben oder weniger dialektale Schreibung verwenden. Dies scheint nicht der Fall zu sein. Einschränkend ist zu vermerken, dass die Zahl der Kindergartenlehrpersonen, die viel Standardsprache sprechen, sehr gering war. Möglicherweise zeigen

die statistischen Berechnungen auch deshalb keinen allfälligen Einfluss.

Hingegen zeigt sich, dass die Qualität der Sprachförderung in der Freispielbegleitung Auswirkungen hat. Videoausschnitte wurden danach eingeschätzt, wie gut die Kindergartenlehrperson die Strategien der alltagsintegrierten Sprachförderung einsetzt. Beispielsweise wurde eingeschätzt, ob sie längere, vertiefte Dialoge führt, ob sie modelliert, indem sie Aussagen der Kinder aufnimmt und grammatikalisch reichhaltig erweitert oder ob sie sich in ihren sprachförderlichen Fragen der Sprachkompetenz des Kindes anpasst (Löffler & Vogt, 2015).

Praxisempfehlungen

Aus dem Projekt ist zu folgern, dass es weniger wichtig ist, in welchem Verhältnis die Lehrperson Dialekt und Standardsprache verwendet, sondern dass sie die beiden Varietäten reflektiert und gezielt einsetzt. Es scheint, als hätten die Lehrpersonen in der Untersuchung Dialekt und Standardsprache oftmals spontan und wenig bewusst verwendet. Als Empfehlung lässt sich formulieren: Adressatenorientierte Wechsel sollen, wenn immer möglich, vermieden werden. Gleichzeitig ist es wichtig, situationsorientierte Wechsel bewusst zu gestalten und explizit zu benennen, damit vor allem auch Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, wissen, ob nun Dialekt oder Standard gesprochen wird.

Prof. Dr. Franziska Vogt

ist Leiterin des Instituts Lehr-Lernforschung und Leiterin des Zentrums Frühe Bildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

MA Johanna Quiring

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Lehr-Lernforschung und Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

Fragen zum Verstehen des Textes:

1. Welches ist der Untersuchungsgegenstand, welches die Methode und was sind die Ergebnisse des Forschungsprojekts?
2. Was sind situations- und was adressatenorientierte Wechsel zwischen Dialekt und Standardsprache und warum sind die einen sinnvoller als die anderen?
3. Welche Empfehlungen zur Verwendung von Dialekt und Standardsprache geben Vogt und Quiring?

