

Dialekt in Deutschschweizer Kindergärten¹

Überzeugungen, Einstellungen und Annahmen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten

Franziska Maria Keller

Abstract: In der Deutschschweiz gibt es zurzeit keine einheitliche Vorschrift für den Gebrauch von Dialekt und Standardsprache im Kindergarten, was immer wieder zu politischen und öffentlichen Debatten führt. Der vorliegende Beitrag untersucht anhand eines Korpus aus 150 argumentativen Texten, welche Standpunkte Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten diesbezüglich einnehmen und welche Ansichten bzw. Annahmen zum Verhältnis von Dialekt und Standardsprache sowie zu den Sprachkompetenzen und zum Spracherwerb der Kindergartenkinder sie zur Stützung ihrer Standpunkte versprachlichen. Die Ergebnisse hierzu, die eng mit den emotionalen Einstellungen gegenüber Dialekt und Standardsprache verknüpft sind, stimmen mehrheitlich mit den Befunden für den öffentlichen Diskurs zur Sprachenfrage im Kindergarten überein, weichen aber in einem wichtigen, vermutlich auf das Jugendalter zurückzuführenden Punkt davon ab.

1 Ich verwende im vorliegenden Beitrag die Begriffe *Annahme* und *Vermutung* als Synonyme zur Bezeichnung einer Hypothese, die aus Sicht der schreibenden Person wahrscheinlich, aber nicht sicher ist. Damit grenze ich sie einerseits von den Begriffen *Ansicht*, *Überzeugung*, *Auffassung*, *Meinung* und *Vorstellung* ab, mit der ich auf eine aus Sicht der schreibenden Person sichere Hypothese referiere, und andererseits von den Begriffen *Einstellung* und *Haltung*, mit denen die emotionale Bewertung eines bestimmten Sachverhalts, Gegenstands usw. gemeint ist. Für die versprachlichte Form einer Hypothese nutze ich des Weiteren den Terminus *Behauptung*, und zwar unabhängig davon, ob die jeweilige Hypothese aus Sicht der schreibenden Person sicher oder bloß wahrscheinlich ist. Die ranghöchste Behauptung einer Argumentation wird wiederum als *Standpunkt* bezeichnet (Schröter 2021: 10), wobei die Standpunkte im hier analysierten Datenmaterial jedoch nicht epistemischer Art und somit keine Hypothesen i.e.S. sind, sondern Handlungsvorschläge darstellen.

Keywords: Dialekt im Kindergarten, Deutschschweiz, Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, öffentlicher Diskurs

1 Einführung

Die Haltungen, die Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer gegenüber dem Schweizer Standard einnehmen, sind mehrheitlich von Ambivalenz geprägt (Studler 2018). Dementsprechend intensiv wird der bereits seit geraumer Zeit andauernde Diskurs zur Verwendung von Dialekt und Standardsprache im Deutschschweizer Bildungssystem geführt (Ruoss/Schröter 2020: 10f.). Insbesondere die Frage nach dem Varietätengebrauch im Kindergarten ist immer wieder Teil von politischen und öffentlichen Debatten, da es für den Kindergarten im Gegensatz zur darauffolgenden Schulzeit zurzeit keine einheitlichen Vorgaben für das Verhältnis von Dialekt und Standardsprache gibt (EDK-IDES 2013, Schmidlin 2018: 27). Dabei geht es jeweils nicht um die Frage, *welcher* der Deutschschweizer Dialekte und/oder *welche* deutsche Standardsprache in Deutschschweizer Kindergärten zu verwenden ist. Vielmehr werden im Diskurs alle in der Deutschschweiz gesprochenen Dialekte mit den Begriffen *Dialekt*, *Mundart* und *Schweizerdeutsch* zusammengefasst, ohne dass damit eine einheitliche Varietät gemeint ist, und dem Schweizer Standarddeutschen gegenübergestellt, dessen Verhältnis zu anderen Varietäten des Standarddeutschen dabei i. d. R. ausgeblendet wird. Strittig ist folglich lediglich das Verhältnis zwischen zwei Varietäten: ‚dem‘ Dialekt und ‚der‘ Standardsprache. Für den vorliegenden Beitrag wird die Terminologie des öffentlichen Diskurses übernommen, sodass nachfolgend mit *Dialekt*, *Mundart* und *Schweizerdeutsch* stets die Vielzahl der Deutschschweizer Dialekte und mit *Standardsprache*, *Standarddeutsch*, *Hochdeutsch*, *Schriftsprache* und *Schriftdeutsch* stets das Schweizer Standarddeutsche gemeint ist.

Zu den Einstellungen der Deutschschweizer Bevölkerung gegenüber der Mundart und der Standardsprache im Allgemeinen sowie zum öffentlichen Diskurs hinsichtlich der beiden Varietäten im Schweizer Bildungssystem liegen bereits mehrere, darunter auch neuere, Studien vor (z. B. Knoll 2018, Studler 2018, Berthele 2019). Weitgehend unbeachtet blieben bisher jedoch die Ansichten von Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, obwohl diese u. a. deshalb einen interessanten Untersuchungsgegenstand bilden, weil sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in einer Lebenssituation befinden, in welcher die Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache aufgrund der eigenen Identitätskonstruktion (Grob/Jaschinski 2003: 41) und anstehenden Berufs- bzw. Studienwahl eine wichtige Rolle spielen dürften.

Für den vorliegenden Aufsatz wurden deshalb 150 argumentative Briefe von Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten untersucht, in denen sie Stellung zu der Frage beziehen, ob in Deutschschweizer Kindergärten Dialekt oder Standardsprache verwendet werden soll. Nebst den Standpunkten, welche die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu dieser Streitfrage einnehmen (Kap. 5), werden verschiedene ihrer Ansichten und Annahmen behandelt, die in den Texten zum Ausdruck kommen und die Wahl des jeweiligen Standpunkts stark beeinflussen dürften. Es sind dies Annahmen zum strukturellen Verhältnis von Dialekt und Standardsprache (Kap. 6), Annahmen zu den Sprachkompetenzen und zum Spracherwerb von Kindergartenkindern (Kap. 7) sowie Ansichten zu den Funktionen, die der Dialekt und die Standardsprache in der Deutschschweiz erfüllen (Kap. 8). Es ist dabei vielfach nötig, zwischen Aussagen, die sich auf Kinder mit Schweizerdeutsch als Erstsprache (nachfolgend *L1-Kinder*), und Aussagen, die sich auf Kinder mit einer nicht-deutschen Erstsprache (nachfolgend *L2-Kinder*) beziehen, zu unterscheiden.² Vor der Ergebnisdarstellung und Beschreibung der Datengrundlage und Methode (Kap. 4) wird ein kurzer Überblick über die Sprachsituation und den Spracherwerb in der Deutschschweiz (Kap. 2) sowie den öffentlichen Diskurs zur Varietät in Deutschschweizer Kindergärten und die diesem Diskurs zugrundeliegenden institutionellen Vorschriften (Kap. 3) gegeben. Dies ermöglicht, in der Schlussbetrachtung (Kap. 9) die Ergebnisse der vorliegenden mit jenen anderer Studien zu vergleichen, die sich den entsprechenden Standpunkten, Überzeugungen, Einstellungen und Annahmen anderer, i. d. R. erwachsener, Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer widmen.

2 Sprachsituation und Spracherwerb in der Deutschschweiz

Seit Ende des 18. Jahrhunderts koexistieren in der Deutschschweiz Dialekt und Standardsprache mit einer stabilen funktionalen Trennung (Ruoss/Schröter 2020: 10). Ob es sich bei dieser Sprachsituation um eine bilinguale oder eine diglossische handelt und ob dementsprechend Standarddeutsch eine Fremdsprache für Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer darstellt oder nicht, wird in der Sprachwissenschaft unterschiedlich beurteilt (Hägi/Scharloth 2005, Studler 2017: 40, Studler 2018: 95). Aus Laienperspektive werden das Schweizer- und das Standarddeutsche fast immer als zwei relativ unabhängige Sprachen und die Standardsprache folglich meist als Fremdsprache für

2 Zu Kindern mit einer deutschen, aber nicht schweizerdeutschen Varietät als Erstsprache äußern sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten fast nie, weshalb entsprechende Aussagen in dieser Untersuchung nicht weiter berücksichtigt werden.

Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer wahrgenommen (Studler 2017: 54, aber auch Hägi/Scharloth 2005: 25). Der Gebrauch des Dialekts ist in der Deutschschweiz im Gegensatz zu Deutschland nicht sozial markiert, sondern lediglich von der Kommunikationssituation abhängig (Schmidlin 2001: 42–45). Schweizerdeutsch wird daher unabhängig vom Bildungs- und Sozialstatus einer Person i. d. R. immer dann gesprochen, wenn es sich nicht um eine formelle und/oder öffentliche Situation handelt und wenn alle Beteiligten den Dialekt verstehen (Schmidlin 2001: 44f.). Im schriftlichen Bereich wird die Mundart hingegen wenn, dann üblicherweise nur für konzeptionell Mündliches verwendet (Schaller 2018: 17). Noch klarer als diese funktionale ist die strukturelle Trennung zwischen den beiden Varietäten: Schweizer- und Standarddeutsch sind sich in ihrer Struktur zwar ähnlich, doch sie bilden nicht die Endpunkte eines Kontinuums und es gibt keine überregionale Umgangssprache oder andere Zwischenformen (Schmidlin 2001: 44 ff.). Eine überregionale Umgangssprache ist auch nicht nötig, da Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer – je nach Mobilität, Medienkonsum usw. – sehr häufig bis ständig mit einer Vielfalt an Dialekten konfrontiert sind und diese meist mühelos verstehen (Christen/Schiesser 2021: 339).

Deutschschweizer Kinder kommen bereits im Vorschulalter, insbesondere aufgrund des Medienkonsums, täglich in Kontakt mit der Standardsprache (Schmidlin 2001: 46). Bis sie mit ca. vier Jahren in den Kindergarten eintreten, haben L1-Kinder die Standardsprache – mehrheitlich ungesteuert – so weit erworben, dass sie über gute passive und basale aktive Kompetenzen darin verfügen (Schmidlin 2001: 46, Landert 2007: 335 f.). Ihr Sprachdifferenzbewusstsein für verschiedene Varianten des Deutschen ist im Gegensatz zu jenem von L2-Kindern ebenfalls bereits im Kindergartenalter gut ausgeprägt (Häcki Buhofer/Studer 1993: 196, Landert 2007: 337). Zu den langfristigen Folgen der Diglossie-Situation für die standardsprachlichen Kompetenzen von L1-Kindern liegen teils widersprüchliche Forschungsergebnisse vor, die u. a. stark vom jeweils untersuchten Sprachkompetenzbereich abhängen (Schmidlin 2018: 30 ff.). Auch konnten zwar teilweise kurzfristige positive Effekte auf die Kompetenzen in der Standardsprache und die Einstellung der Kinder zu dieser Varietät nachgewiesen werden, wenn schon im Kindergarten Standardsprache verwendet wird, aber welche langfristigen Folgen dies hat, ist noch ungeklärt (Gyger 2007: 46, Landert 2007: 334 f., Schmidlin 2018: 39, Schmidlin/Franceschini 2019: 1026 f.).

3 Öffentlicher Diskurs zur Varietät in Deutschschweizer Kindergärten

Seit den 1990er Jahren ist für den Unterricht auf der Primar- und Sekundarstufe schweizweit der Gebrauch der Standardsprache in allen Fächern außer den Fremdsprachen vorgeschrieben (Schmidlin 2018: 27). Für die vorangehende ein- bis zweijährige Kindergartenzeit, die in den meisten Kantonen obligatorisch ist, gibt es hingegen keine national einheitliche Sprachvorgabe. Im Jahr 2019, in dem die Datenerhebung der im vorliegenden Beitrag vorgestellten Studie durchgeführt wurde, war gemäß den kantonalen Lehrplänen und Elterninformationsblättern³ in elf der insgesamt 21 Kantone, in denen Deutsch die einzige oder eine von mehreren Amtssprachen darstellt, grundsätzlich Mundart die Unterrichtssprache im Kindergarten, in vier Kantonen sollten beide Varietäten ohne nähere Angaben zu ihrem Verhältnis verwendet werden, in drei Kantonen war ein ausgeglichener Gebrauch von Dialekt und Standardsprache vorgeschrieben und in einem Kanton sollte während zweier Drittel der Zeit Dialekt und während eines Drittels der Zeit Standardsprache verwendet werden. Für die Kantone Bern und Appenzell Innerrhoden gab es hingegen keine solchen Vorgaben oder Empfehlungen, außer dass im Kanton Bern L2-Kinder Dialekt und Standardsprache im Kindergarten erlernen sollten.

Es dürfte u. a. an diesen uneinheitlichen Vorschriften liegen, dass in den letzten zwei Jahrzehnten in den Deutschschweizer Medien immer wieder über den Varietätengebrauch im Kindergarten diskutiert wurde. Als Argumente für die Verwendung der Mundart wurden und werden dabei häufig ihre Bedeutung für die kollektive Identität und Kultur der (Deutsch-)Schweiz sowie ihr hoher Status und ihr Gebrauch in zahlreichen Kommunikationssituationen ins Feld geführt (Knoll 2018: 218f., 233). Dass im Kindergarten die Standardsprache verwendet werden soll, wird hingegen oftmals damit begründet, dass die Kinder so auf die Schulzeit vorbereitet würden und eine positivere Haltung gegenüber der Standardsprache entwickeln könnten (Knoll 2018: 214f., Schmidlin 2018: 34). Für wahlweise einen der beiden Standpunkte geltend gemacht werden u. a. der Hinweis auf mangelhafte Sprachkompetenzen im Dialekt bzw. in der Standardsprache und das Argument, dass fremdsprachige Kinder besser integriert würden, wenn im Kindergarten Dialekt bzw. Standardsprache gesprochen werde (Knoll 2018: 223, Berthele 2019: 406). Ebenfalls verbreitet ist die

3 Die aktuellen Lehrpläne und Elterninformationsblätter sind auf den Webseiten der kantonalen Erziehungsdepartemente zu finden, die über folgenden Link des Generalsekretariats EDK erreicht werden können: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/webseiten-kantone> (Stand: 28/09/2024).

Warnung vor einer Vermischung von Schweizer- und Standarddeutsch, wenn im Kindergarten beide ohne klare Trennung gesprochen würden (Berthele 2019: 405). Trotz dieser vielfach geäußerten Warnung hat sich ungefähr die Hälfte der 750 von Studler (2017) befragten Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer für einen partiellen Gebrauch des Standarddeutschen im Kindergarten ausgesprochen.

Die Argumente, die im öffentlichen Diskurs für oder gegen die Verwendung von Mundart und Standardsprache in Deutschschweizer Kindergärten geäußert werden, lassen erkennen, dass der Diskurs weniger von empirischen Befunden als vielmehr von den Haltungen geprägt ist, welche die Deutschschweizer Bevölkerung den beiden Varietäten gegenüber im Allgemeinen einnimmt. Berthele (2010) und im Anschluss an ihn Studler (2018) erklären diese teils widersprüchlichen Haltungen mithilfe eines Clusters aus zwei mentalen Modellen: Gemäß dem rationalistischen Modell stellt Sprache ein Kommunikationsmittel, Standardsprache eine Möglichkeit zur Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens und Sprachvariation eine Barriere für die Emanzipation von Einzelpersonen und Personengruppen dar (Geeraerts 2016: 3, 8). Das rationalistische Modell führt daher zu einer positiven Bewertung der Standardsprache und zu einer negativen Bewertung des Dialekts. Umgekehrte Bewertungen ergeben sich aus dem romantischen Modell, das davon ausgeht, dass die Hauptfunktion von Sprache der (Gefühls-)Ausdruck ist, dass mit der Standardsprache Teile der Bevölkerung ausgeschlossen werden und dass Sprachvariation und somit Dialekt eng mit Identitätsvielfalt verknüpft ist (Geeraerts 2016: 8). Aufgrund des romantischen Modells wird in der Deutschschweiz der Dialekt mit Nähe, Vertrautheit, kollektiver Identität und regionaler Kultur verbunden, die Standardsprache hingegen mit Distanz, Formalität und der Bedrohung von kollektiver Identität und regionaler Kultur (Berthele 2010: 274, Studler 2018: 98). Gleichzeitig erscheint die Standardsprache aus Sicht des rationalistischen Modells als ein effizienteres, besser strukturiertes und in einem größeren Gebiet einsetzbares Kommunikationsmittel als der Dialekt (Berthele 2010: 273, Studler 2018: 100f.). Durch die Verbindung der beiden Modelle zu einem Cluster erhält der Dialekt in der Deutschschweiz gemäß Berthele (2010: 275f.) ein ‚warmes‘, da mit Nähe und Vertrautheit verbundenes soziolinguistisches Prestige und die Standardsprache ein ‚kaltes‘, da mit Effizienz und Strukturiertheit verbundenes soziolinguistisches Prestige.

4 Datengrundlage und Methode

Welche Überzeugungen, Annahmen und Einstellungen Deutschschweizer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Bezug auf die Varietät in Deutschschweizer Kindergärten haben, wurde mithilfe eines Korpus aus 150 Texten untersucht. Das Korpus entstand im Schuljahr 2019/2020 im Rahmen meines Dissertationsprojekts, das sich mit den Verschränkungen argumentativer Textprozeduren befasst, und enthält Texte von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus dem Kanton Bern, die zum Erhebungszeitpunkt zwischen 13 und 20 Jahre alt waren. Insgesamt nahmen elf Klassen von drei öffentlichen Gymnasien, die sich in ihrer Größe und in der Urbanität ihres Umfelds unterscheiden, an der Studie teil. Die Erhebungen fanden jeweils in einer Doppelstunde Deutschunterricht statt, in der ich die Schülerinnen und Schüler zunächst kurz über die institutionellen Vorgaben bezüglich der Varietät in Deutschschweizer Kindergärten informierte und dabei Zürich als Beispiel für einen Kanton mit der Vorschrift von Mundart als alleiniger Unterrichtssprache, Basel-Stadt als Beispiel für einen Kanton mit der Vorschrift einer ausgeglichenen Verwendung der beiden Varietäten und Bern als Beispiel für einen Kanton ohne Vorschriften bezüglich des Varietätengebrauchs im Kindergarten nannte. Danach hatten die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten eine Stunde Zeit, um am Laptop, aber ohne Nutzung des Internets folgende Schreibaufgabe zu bearbeiten, die zur gezielten Elizitierung von Gegenargumenten ein Pro-Kontra-Schema nahelegte:

Verfassen Sie bitte einen Brief an Prof. Regula Schmidlin, in welchem Sie die Frage behandeln, ob in Deutschschweizer Kindergärten Standardsprache oder Mundart gesprochen werden soll. Gehen Sie dabei (in vollständigen Sätzen) auf die Vor- und Nachteile beider Möglichkeiten ein und nehmen Sie Stellung dazu.

Die so entstandenen Texte weisen eine durchschnittliche Länge von 368 Wörtern auf und wurden von einigen Lehrpersonen formativ benotet. Nach der Schreibphase wurden die Schülerinnen und Schüler darüber informiert, dass die Texte nicht, wie zunächst angegeben, für eine Meinungsumfrage ausgewertet, sondern mit ihrem Einverständnis v. a. formseitig analysiert würden. Indem die Schreibaufgabe zunächst als Teil einer Meinungsumfrage präsentiert wurde, sollte verhindert werden, dass sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu sehr auf die sprachliche Gestaltung und als Folge davon zu wenig auf den Inhalt ihrer Texte konzentrierten. Nach der Schreibphase füllten sie zudem einen Fragebogen zu personenbezogenen Daten aus, was u. a. erlaubte, das Korpus auf Texte von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit Deutsch als alleiniger oder als einer von mehreren Erstsprachen einzuschränken. Im Fragebogen gaben 130 (86,67 %) der 150 Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erst-

sprache einen Deutschschweizer Dialekt und elf (7,33 %) die Standardsprache als ersterworbene Varietät des Deutschen an. Gemäß Selbstauskunft haben fünf Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (3,33 %) das Schweizerdeutsche und die Standardsprache und zwei (1,33 %) einen Deutschschweizer und einen österreichischen oder bundesdeutschen Dialekt als L1-Varietäten erworben. Für zwei Texte fehlt eine entsprechende Angabe.

Um die argumentativen Standpunkte zu bestimmen, wurde nach einer gründlichen Durchsicht der Texte im Rahmen von anderen Teiluntersuchungen deduktiv-induktiv ein Kategorienkatalog an musterhaften Standpunkten erstellt. Unter einem musterhaften Standpunkt verstehe ich mit Schröter (2021: 43) einen Standpunkt, der mit weitgehend demselben Inhalt, aber in unterschiedlichen Formulierungen in verschiedenen Argumentationen enthalten ist. Der a priori gebildete Kategorienkatalog diente bei der Analyse als erste Bestimmungshilfe und wurde bei der Anwendung auf das Korpus fortlaufend verfeinert und durch weitere musterhafte Standpunkte ergänzt. Ähnlich wurde bei der Analyse der Überzeugungen und Annahmen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bezüglich des strukturellen und funktionalen Verhältnisses von Dialekt und Standardsprache sowie bezüglich der Sprachkompetenzen und des Spracherwerbs der Kindergartenkinder vorgegangen: Ein deduktiv-induktiv erstellter Kategorienkatalog wurde nach der Anwendung auf 20 Texte (13,33 % des Korpus) überarbeitet, bevor er zur Annotation des Gesamtkorpus in der Software MAXQDA 2022 (VERBI Software 2021) diente. Die dadurch erhaltenen Ergebnisse wurden im Gegensatz zu jenen für die musterhaften Standpunkte primär unter qualitativen Gesichtspunkten ausgewertet.

5 Argumentative Standpunkte zur Varietät in Deutschschweizer Kindergärten

Von den insgesamt 150 Texten weisen nur vier (2,67 %; s. hier und für die folgenden Häufigkeitsangaben Tab. 1) keinen erkennbaren Standpunkt auf und acht weitere Texte (5,33 %) enthalten mehrere miteinander konfligierende Standpunkte, ohne dass dabei ein Standpunkt dominiert. Bei den restlichen 138 Texten (92,00 %) zeigt sich eine klare Präferenz für jenen musterhaften Standpunkt, der sich mit *Dialekt und Standardsprache* betiteln lässt: Etwas mehr als die Hälfte der 150 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ($n = 77$, 51,33 %) vertritt diesen Standpunkt, indem sie sich dafür ausspricht, beide Varietäten in Deutschschweizer Kindergärten zu verwenden. Dabei wird häufig ($n = 30$, 38,96 % von 77 Texten mit dem Standpunkt *Dialekt und Standardsprache*) vorgeschlagen, die Standardsprache in eher schulischen Situationen, z. B. in

kurzen Unterrichtssequenzen und beim Vorlesen, und ansonsten den Dialekt zu verwenden. Am zweithäufigsten, mit 33 Texten (22,00 %), findet sich im Gesamtkorpus der Standpunkt, dass in Deutschschweizer Kindergärten ausschließlich Dialekt gesprochen werden soll. Hinzu kommen acht Texte (5,33 %), in denen dafür plädiert wird, im Kindergarten außer im Gespräch mit L2- oder sprachlich weit fortgeschrittenen L1-Kindern stets Mundart zu verwenden. Im Vergleich zu diesen insgesamt 41 mundartbefürwortenden Texten (27,33 %) gibt es nur wenige, nämlich acht, Texte (5,33 %), in denen die alleinige Verwendung der Standardsprache als bestmögliche Option beurteilt wird. Drei weitere, seltenere Standpunkte ähneln jenem von *Dialekt und Standardsprache*: Laut sechs Schülerinnen und Schülern (4,00 %) sollen die Kinder und/oder Kindergartenlehrpersonen frei über ihren Varietätengebrauch entscheiden oder die Eltern zwischen in Dialekt und in Standardsprache geführten Kindergärten wählen können. Vier Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (2,67 %) sprechen sich dafür aus, die Varietät an die Anzahl an L2-Kindern in der Kindergartenklasse anzupassen. Schließlich äußern eine Gymnasiastin und ein Gymnasiast (1,33 %) die Überzeugung, dass im Kindergarten nicht nur Standardsprache verwendet werden soll, wobei sie aber weder für die alleinige Verwendung des Dialekts noch für den Gebrauch beider Varietäten eine Präferenz angeben. Zu berücksichtigen ist bei dieser in Tabelle 1 zusammengefassten Häufigkeitsverteilung, dass die Erhebungssituation im Deutschunterricht eventuell zur sozialen Erwünschtheit einer (Teil-)Befürwortung der Standardsprache geführt hat, was sich aber nicht überprüfen lässt.

Musterhafter Standpunkt	Absolute Anzahl Texte	Anteil am Gesamtkorpus
<i>Dialekt und Standardsprache</i>	77	51,33 %
<i>nur Dialekt</i>	33	22,00 %
<i>nur Dialekt mit Ausnahmen</i>	8	5,33 %
<i>nur Standardsprache</i>	8	5,33 %
<i>freie Wahl</i>	6	4,00 %
<i>an Anzahl L2-Kinder angepasst</i>	4	2,67 %
<i>nicht nur Standardsprache</i>	2	1,33 %
ohne erkennbaren Standpunkt	4	2,67 %

ohne dominierenden Stand- punkt	8	5,33 %
------------------------------------	---	--------

Tab. 1: Absolute und relative Häufigkeit der verschiedenen musterhaften Standpunkte im 150 Texte umfassenden Gesamtkorpus

6 Ansichten zum strukturellen Verhältnis von Dialekt und Standardsprache

Im Korpus finden sich mehr Texte, in denen die Ähnlichkeit zwischen Dialekt und Standardsprache betont wird, als Texte, in denen große Unterschiede zwischen ihnen beschrieben werden. Dennoch werden die beiden Varietäten fast immer als zwei *Sprachen* bezeichnet und dementsprechend werden für die Standardsprache in Bezug auf L1-Kindergartenkinder oftmals die Begriffe *andere Sprache*, *neue Sprache*, *zusätzliche Sprache*, *fremde Sprache* oder *Fremdsprache* verwendet. Nur in wenigen Texten wird implizit oder explizit auf das besondere strukturelle Verhältnis zwischen Dialekt und Standardsprache hingewiesen, indem die vorhin genannten Begriffe in Anführungszeichen gesetzt oder Äußerungen wie „eine Art Fremdsprache im abgeschwächten Sinn“⁴ (Text 169) oder „keine wirkliche Fremdsprache“ (Text 165) getätigt werden. Zudem werden in je einem Text Dialekt und Standardsprache anstatt als zwei *Sprachen* als zwei „Dialekte“ (Text 157), zwei „Sprachtypen“ (Text 124), zwei „Sprachformen“ (Text 109) oder allgemein zwei „Formen“ (Text 126) bezeichnet und eine Verfasserin schreibt, dass „man sich nicht einig ist, ob das Schweizerdeutsch einen Dialekt des Hochdeutschen oder eine eigene Sprache ist“ (Text 203). Kommentare zur Komplexität von Standardsprache und Mundart im Allgemeinen, also ohne Berücksichtigung der Erstsprache der Lernenden, sind im Korpus eher selten. In zwei Texten wird die Standardsprache als „eine sehr schwierige und komplexe Sprache“ (Text 117) bezeichnet und in drei Texten wird sie zumindest als schwieriger als die Mundart beschrieben, da sie aus Sicht der Verfasserinnen und Verfasser im Gegensatz zur Mundart „eine deutlich kompliziertere Grammatik“ (Text 094) oder „so viele strikte Regeln besitzt“ (Text 108). Nur in einem Text wird explizit die gegenteilige Ansicht vertreten, dass „Schriftdeutsch nicht gerade eine schwierige Sprache ist“ (Text 031).

4 In diesem Beitrag werden alle Korpusbelege in ihrer Originalform zitiert, d. h. ohne Korrektur von allfälligen orthographischen, grammatischen oder anderen sprachlichen Normverstößen.

7 Annahmen zu Sprachkompetenzen und -erwerb im Kindergartenalter

Wenn sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu den Dialektkompetenzen der L1-Kinder beim Kindergarteneintritt äußern, dann wird stets die Mangelhaftigkeit dieser Kompetenzen und so zugleich die Unabgeschlossenheit des Dialekterwerbs betont. In der Mehrheit der Texte wird zudem die Vermutung geäußert, dass es zu einem Verlust der Dialektkompetenzen bei den Kindern und so schlussendlich zum „Aussterben“ (Text 147) der Schweizer Dialekte kommen könnte, wenn diese nicht im Kindergarten gesprochen würden. Nur wenige Schülerinnen und Schüler schreiben hingegen, dass L1-Kinder zuhause und „allgemein in ihrer Freizeit“ (Text 038) ausreichend Kontakt mit dem Dialekt hätten, sodass dieser keiner Förderung im Kindergarten bedürfe. Die Einschätzungen zu den standardsprachlichen Kompetenzen der L1-Kinder beim Kindergarteneintritt fallen noch deutlich schlechter und zugleich heterogener aus als jene zu ihren Dialektkompetenzen. Einige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nehmen an, „dass viele Kinder außerhalb der Bildungsinstitutionen nur wenig oder gar nicht mit Schriftsprache in Berührung kommen und diese so auch nicht wirklich verstehen“ (Text 116), geschweige denn selbst sprechen können. Dies kommt ebenfalls implizit zum Ausdruck, wenn die Standardsprache als *neue, zusätzliche* oder *fremde Sprache* bzw. *Fremdsprache* für L1-Kinder bezeichnet wird (s. Kap. 6). Andere trauen den L1-Kindern durchaus zu, die Standardsprache im Kindergartenalter einigermaßen bis gut zu verstehen und/oder selbst zu sprechen, da sie dieser von klein auf im Fernsehen und Radio, in Hörspielen, in Zug- und Busdurchsagen u.Ä. begegnen würden. Wenn den L1-Kindern keine oder nur sehr rudimentäre Kompetenzen in der Standardsprache zugesprochen werden, soll dies meist die Behauptung stützen, dass eine Kommunikation in der Standardsprache im Kindergarten nicht möglich sei. Umgekehrt wird aber die Annahme von weiter fortgeschrittenen Standardsprachkompetenzen i. d. R. nicht zur Stützung der gegenteiligen Behauptung genutzt, sondern um dafür zu argumentieren, dass eine Förderung der standardsprachlichen Kompetenzen von L1-Kindern im Kindergarten nicht nötig sei. Noch öfter wird als Argument hierfür genannt, dass auf die ein- bis zweijährige Kindergartenzeit „neun Jahre Grundschule [folgen], in welcher Hochdeutsch in allen Fächern praktiziert wird mit Ausnahme von den Fremdsprachen“ (Text 123). Dass der Erwerb der Standardsprache für L1-Kinder kein größeres Problem darstelle, wird teilweise auch damit begründet, dass sich Schweizerdeutsch und Standardsprache sehr ähnlich seien. Wie in Kapitel 6 beschrieben, werden jedoch vereinzelt auch die Unterschiede zwischen Dialekt und Standardsprache sowie die Komplexität von letzterer betont, was die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten entweder

zur Schlussfolgerung führt, dass die Verwendung der Standardsprache im Kindergarten nötig oder dass sie gar nicht möglich sei.

Unabhängig vom damit zusammenhängenden Sprachkompetenzstand nutzen viele Gymnasiastinnen und Gymnasiasten das Alter der Kinder sowie die Atmosphäre oder die Ziele des Kindergartens als Argumente. Einige halten den gesteuerten Erwerb der Standardsprache im Kindergarten als unangebracht, weil man in diesem Alter anderes, z. B. „viel [...] im Zwischenmenschlichen“ (Text 154), lernen sollte oder weil vier- bis fünfjährige Kinder „ihre Kindheit genießen“ (Text 141) und daher „ohne Druck aufwachsen“ (Text 043) sollten. Ähnlich wird argumentiert, dass der Kindergarten ein Ort sei, an dem sich „ein Kind frei entfalten können [sollte], ohne in eine neue Sprache gezwängt zu werden“ (Text 096) und dass das Ziel des Kindergartens nicht die Vermittlung der Standardsprache, sondern die Vermittlung sozialer, kreativer und/oder motorischer Kompetenzen sei. Häufig wird die Verwendung der Standardsprache als hinderlich für den Erwerb dieser anderen Kompetenzen betrachtet, weil sie zu einer verminderten Konzentrationsfähigkeit, Motivationsmangel, weniger Vertrauen in die Lehrperson und/oder reduziertem Wohlbefinden führen könne. Der Kindergarten wird oft auch deshalb als ungeeignete Lernumgebung für die Standardsprache ausgewiesen, weil „es [...] die Kinder überfordern [könnte,] in einer solch fremden Umgebung und unter fremden Bedingungen auch noch einer neuen Sprache zu begegnen“ (Text 053) oder weil die Standardsprache nicht in die spielerische Atmosphäre des Kindergartens passe. Andererseits wird in vielen Texten die Annahme geäußert, dass der Spracherwerb im jungen Alter einfacher und schneller vonstattengehe als später, was in Bezug auf L1-Kinder fast immer zugunsten der Standardsprache im Kindergarten ausgelegt wird. Zudem wird dem Kindergarten in einigen Texten die Aufgabe zugeschrieben, die Kinder u. a. in sprachlicher Hinsicht auf die Schule vorzubereiten, und manchmal wird die spielerische Atmosphäre des Kindergartens als ideal für den Einstieg in die Standardsprache erachtet.

Es gibt nur sehr wenige Texte, in denen L1-Kindergartenkindern aufgrund ihres Alters und/oder aufgrund ihres unabgeschlossenen Dialekterwerbs explizit die Fähigkeit abgesprochen wird, Dialekt und Standardsprache unterscheiden zu können. Recht verbreitet ist jedoch die auf dieser Annahme beruhende Behauptung, dass es zu einem „Durcheinander mit den Sprachen“ (Text 053) und „Vermischungen von Mundart und Schriftsprache“ (Text 109) kommen würde, wenn beide im Kindergartenalter erlernt würden. Laut den meisten dieser Texte hätte dies für den Erwerb beider Varietäten und somit „für den Erhalt der Regionalen Sprache und für den zukünftigen Gebrauch der Schriftsprache negative Folgen“ (Text 109). Eine Vermischung wird nicht

nur befürchtet, wenn im Kindergarten beide Varietäten, sondern auch wenn im Kindergarten Standardsprache und zuhause Dialekt verwendet würden. Wenn in Texten mit dem musterhaften Standpunkt *Dialekt und Standardsprache* das Gegenargument antizipiert wird, dass es bei einer Verwendung beider Varietäten im Kindergarten zu einer Vermischung kommen könnte, wird dies i. d. R. dadurch entkräftet, dass die Kindergarten- oder Primarlehrperson dem durch eine klare funktionale Trennung (s. Kap. 5) oder durch die Korrektur entsprechender Fehler entgegenwirken könne.

Die Aussagen zu den Kompetenzen in Dialekt und Standardsprache und zum Erwerb dieser beiden Varietäten sind inhaltlich weniger vielfältig, wenn sie sich anstatt auf L1- auf L2-Kinder beziehen. Der Großteil dieser Aussagen lässt sich auf drei Behauptungen reduzieren:

1) *Für L2-Kinder ist die deutsche Standardsprache einfacher zu verstehen, zu sprechen und zu erwerben als das Schweizerdeutsche.* Diese Behauptung wird jeweils damit begründet, dass die Standardsprache weniger Variation aufweise, und beruht entweder auf der Annahme, dass L2-Kinder bis zum Alter von vier Jahren mit beiden Varietäten noch wenig bis keinen Kontakt haben und daher in beiden nur sehr geringe oder keine Kompetenzen aufweisen, oder auf der Annahme, dass L2-Kinder vor dem Kindergarteneintritt v. a. mit der Standardsprache konfrontiert werden und diese dementsprechend mit vier Jahren besser beherrschen als die Mundart. Nur in zwei Texten wird explizit behauptet, dass „ausländische Kinder [...] von Anfang an hauptsächlich mit der regulären Mundart in Kontakt“ (Text 160) kommen.

2) *Der Kindergarten stellt für viele L2-Kinder die einzige oder beste Möglichkeit dar, das Schweizerdeutsche zu erwerben.* Um diese Annahme zu stützen, wird vielfach darauf hingewiesen, dass in der nachfolgenden Schulzeit nur noch Standardsprache gesprochen werde. Zudem wird in diesem Zusammenhang, ähnlich wie bei L1-Kindern, argumentiert, dass der Spracherwerb im jungen Alter einfacher sei. Im Unterschied zu L1-Kindern wird diese Annahme in Bezug auf L2-Kinder aber nur verwendet, um für den Gebrauch der Mundart oder für den Gebrauch beider Varietäten, nicht jedoch um für den alleinigen Gebrauch der Standardsprache im Kindergarten zu plädieren, was vermutlich mit Behauptung 1) zusammenhängt.

3) *L2-Kinder könnten damit überfordert sein, gleichzeitig Schweizerdeutsch und Standarddeutsch zu erwerben.* Hierbei warnen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten teilweise vor einer Vermischung der beiden Varietäten aufgrund der mangelnden Fähigkeit, sie korrekt unterscheiden zu können. Noch häufiger befürchten sie allerdings, dass es allgemein eine „grosse Schwierigkeit [darstellt], mit zwei neuen Sprachen konfrontiert zu werden“ (Text 028).

Die im Korpus jeweils dominierenden Annahmen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bezüglich der Kompetenzen in Dialekt und Standardsprache sowie bezüglich des Erwerbs dieser beiden Varietäten sind in Tabelle 2 nochmals stichwortartig zusammengefasst.

	Dialekt		Standardsprache	
	Kompetenzen beim Kindergarteneintritt	Erwerb	Kompetenzen beim Kindergarteneintritt	Erwerb
L1-Kinder	mangelhaft	nur vollständig möglich bei Dialektgebrauch im Kindergarten	(fast) gar nicht vorhanden	bereits durch Grundschulzeit sichergestellt
L2-Kinder	tendenziell schlechter als in Standardsprache	Kindergarten als beste oder einzige Möglichkeit für Erwerb	tendenziell besser als im Dialekt	einfacher als Dialekterwerb

Tab. 2: Im Korpus am häufigsten geäußerte Annahmen zu den Kompetenzen in Dialekt und Standardsprache sowie zum Erwerb dieser beiden Varietäten bei L1- und L2-Kindern

8 Ansichten zu den Funktionen von Dialekt und Standardsprache

Fast alle Gymnasiastinnen und Gymnasiasten behandeln die Frage, ob es überhaupt nötig bzw. vorteilhaft sei, dass die Kindergartenkinder Dialekt und Standardsprache erwerben. Es wird also darauf eingegangen, ob und welche Funktionen die beiden Varietäten für das Individuum im Kindergartenalter oder später erfüllen und/oder ob die Beherrschung von Dialekt und Standardsprache der Deutschschweizer Sprachgemeinschaft als ganzer einen Nutzen bringt. Die Ansichten hierzu hängen stark mit der emotionalen Bewertung der beiden Varietäten zusammen und beruhen auf den Vorstellungen von den Kommunikationssituationen, in denen Mundart und Standardsprache in der Deutschschweiz verwendet werden. Einen Hinweis auf Letztere geben bereits die in Kapitel 7 besprochenen Annahmen dazu, wie L1- und L2-Kinder vor dem Kindergarteneintritt in Kontakt mit den beiden Varietäten kommen. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus explizit zur funktionalen Trennung von Schweizer- und Standarddeutsch äußern oder dies implizit bei der Nennung von Vorteilen des Dialekt- und Standarderwerbs tun, dann gehen viele von ihnen von zwei Dichotomien aus. Erstens werde Dialekt für alles

medial Mündliche und Standardsprache für alles medial Schriftliche gebraucht und zweitens werde im Privaten bzw. „im Alltag“ (Text 123) im Dialekt kommuniziert, in der Schule und im Beruf hingegen in der Standardsprache. Nur vereinzelt wird präzisiert, dass der Dialekt gelegentlich im Schulunterricht und bei der Arbeit oder, etwas häufiger, dass die Standardsprache manchmal auch außerhalb von Schule und Beruf, z. B. in den Medien, mündlich verwendet werde. Der Standardsprache wird zudem eine größere kommunikative Reichweite zugestanden, und zwar auf regionaler (Verständigung mit „Flüchtlinge[n], Einwanderer[n] und dergleichen“ (Text 103)), nationaler und internationaler Ebene. Dem wird aber oft entgegengehalten, dass „in der Deutschschweiz [...] nun mal Mundart gesprochen“ (Text 196) werde und Standardsprache „eine Sprache [sei], die eigentlich aus Deutschland stammt“ (Text 196). Ausgehend von den Vorstellungen zu den Kommunikationssituationen, in denen Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer Dialekt und Standardsprache verwenden, äußern sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zu den Vorteilen, die das Beherrschen und somit der Erwerb der beiden Varietäten aus ihrer Sicht in den Bereichen Schule, Beruf, außerschulischer/-beruflicher Alltag, Identität, Kultur und gesellschaftliche Integration haben. Vor einer detaillierten Beschreibung dieser Aussagen gibt Tabelle 3 einen ersten Überblick über die am öftesten erwähnten Vorteile von Dialekt und Standardsprache in den sechs genannten Lebensbereichen.

Vorteile von Dialektkompetenzen bzw. -erwerb	Vorteile von Kompetenzen in der Standardsprache bzw. Erwerb der Standardsprache
Identitätskonstruktion („Muttersprache“)	bessere Leistungen in der Schule
Erhaltung von Schweizer Kulturgut	größerer beruflicher Erfolg
reibungslosere außerschulische/-berufliche Kommunikation	
gesellschaftliche Integration von Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch	

Tab. 3: Im Korpus am häufigsten genannte Vorteile von guten Dialekt- bzw. standardsprachlichen Kompetenzen und vom Erwerb des Dialekts bzw. der Standardsprache

Als häufigstes Argument für die Verwendung der Standardsprache im Kindergarten wird zweifellos die Schulvorbereitung genannt. Begründungen dafür, dass früh erworbene standardsprachliche Kompetenzen in der Schule einen Vorteil verschaffen würden, sind z. B., dass so bessere Leistungen im Deutschunterricht erbracht und das Lesen und Schreiben schneller erlernt würden. Zudem

könnten sich den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zufolge Schülerinnen und Schüler mit guten standardsprachlichen Kompetenzen in allen auf Deutsch unterrichteten Fächern stärker mündlich beteiligen und den eigentlichen Schulstoff besser aufnehmen. Selbst für den Fremdsprachenunterricht werden teilweise Vorteile genannt, denn den Kindern werde „möglicherweise das Erlernen einer neuen Fremdsprache in Zukunft erleichtert, da sie bereits Unterschiede zwischen dem Hochdeutschen und Mundart festgestellt haben“ (Text 126). Wenn künftig alle Kinder die Standardsprache beim Schuleintritt besser beherrschen würden, dann hätte dies aus Sicht einiger Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sogar den überindividuellen Vorteil, dass sich „der Durchschnitt der Leistung der 1.- und 2. Klässler [...] erhöhen [...] und das Niveau sich dadurch klar von dem jetzigen/früheren Schweiz weit abheben würde“ (Text 162). In vielen Texten wird die Beherrschung der Standardsprache v. a. beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule als nützlich erachtet, weil die Kinder dann „nicht in der Schule, neben all dem anderen Neuen, auch eine ungewohnte Sprache hören müssen“ (Text 105) und sich dementsprechend „in der ersten Klasse nicht sehr unwohl“ (Text 152) fühlen würden. Insgesamt weisen viele der schulbezogenen Vorteile, die die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten für die Standardsprache angeben, einen engen Bezug zu den Funktionen der Bildungssprache auf:⁵ Die Bildungssprache wird gemäß Morek/Heller (2012) gemeinhin als Medium des Wissenstransfers (kommunikative Funktion), Werkzeug des Denkens (epistemische Funktion), Eintrittskarte für Bildungsinstitutionen (ungleichheitsreproduzierende Funktion) und Visitenkarte bildungsnaher Kreise (sozialsymbolische Funktion) betrachtet. Wegen der vielen schulischen Vorteile, die gute standardsprachliche Kompetenzen aus Sicht der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten daher mit sich bringen, argumentieren einige von ihnen, dass eine einheitliche Varietätenvorgabe im Kindergarten für eine größere Chancengleichheit nötig sei. Vereinzelt findet sich im Korpus aber auch die Annahme, dass die Verwendung von Standardsprache im Kindergarten den Kindern beim Schuleintritt zwar Vorsprünge verschaffen würde, diese Vorsprünge jedoch von Kindern, die im Kindergarten ausschließlich Dialekt gesprochen haben, schnell aufgeholt werden könnten.

Auch in Bezug auf den beruflichen Erfolg werden i. d. R. gute standardsprachliche Kompetenzen als vorteilhaft beschrieben, während dasselbe nur in zwei Texten für gute dialektale Kompetenzen behauptet wird. Dabei bietet die Beherrschung der Standardsprache aus Sicht vieler Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nicht nur deshalb einen Vorteil für das Berufsleben, weil sie zu

5 Für diesen Hinweis danke ich den beiden Herausgeberinnen des Sammelbandes.

besseren Schulnoten führe, sondern ebenfalls aus dem Grund, dass man die Standardsprache „im Berufsleben überall braucht“ (Text 174). Andere Schreiberrinnen und Schreiber nehmen an, dass gute standardsprachliche Kompetenzen v. a. für bestimmte Berufe wichtig seien, nämlich für solche „im internationalen Bereich“ (Text 002) und solche, „die eine formale Sprache voraussetzen“ (Text 096). Vereinzelt wird die Ansicht geäußert, dass gute Kompetenzen in der Standardsprache schon bei der Stellensuche von Bedeutung seien, z. B. weil die Standardsprache in Bewerbungsschreiben und Vorstellungsgesprächen verwendet werde.

Für die reibungslose Kommunikation im außerschulischen/-beruflichen Alltag erachten viele Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die Beherrschung der Standardsprache und noch mehr die Beherrschung der Mundart als wichtig. Wenn L2-Kinder im Kindergarten Dialekt erwerben würden, dann könnten sie aus ihrer Sicht „später im Alltag mit Mundart viel einfacher und lockerer kommunizieren als sie das jemals mit Standarddeutsch könnten“ (Text 187). Standardsprachliche Kompetenzen seien hingegen in der Freizeit u. a. deshalb nützlich, weil „Internet, Bücher und Zeitungen meist nur zu verstehen sind, wenn man die Standardsprache auch kann“ (Text 037) und weil in Filmen, in der Tagesschau und im Radio ebenfalls häufig Standardsprache verwendet werde. Während also mit dem Bezug auf Schule und Beruf fast immer für die Standardsprache im Kindergarten argumentiert wird, kann der Hinweis auf die Kommunikation in der Freizeit je nach Text eher zur Befürwortung des Dialekts oder zur Befürwortung der Standardsprache im Kindergarten eingesetzt werden.

Wird die identitätsstiftende Funktion der Sprache erwähnt, so dient dies hingegen stets als Argument für die Verwendung der Mundart im Kindergarten. Obwohl die Standardsprache im Korpus nicht durchgehend als Fremdsprache für L1-Kinder bezeichnet wird (s. Kap. 6), so wird der Begriff *Muttersprache* in Bezug auf L1-Kinder doch ausschließlich für den Dialekt verwendet. Oft fungiert bereits allein die Aussage, dass der Dialekt die Muttersprache von L1-Kindern darstelle, als Argument für den Dialektgebrauch im Kindergarten. Eine Begründung dafür, weshalb die Muttersprache der L1-Kinder im Kindergarten zu verwenden sei, findet sich jedoch beispielsweise in Text 058, in dem argumentiert wird, dass sich bei L1-Kindern ohne Verwendung der Mundart im Kindergarten keine „Herzensprache“ (ebd.) entwickeln könne, „also eine Sprache, in welcher er [= ein Mensch] sich am besten ausdrücken kann, die ihm am nächsten ist und bei der er sich beim Sprechen am wohlsten fühlt“ (ebd.). Noch deutlicher wird die Ansicht, dass der Dialekt für Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer eine wichtige identitätsstiftende Funktion hat, in

Äußerungen wie „Ich fühle mich sehr zuhause in meinem Dialekt, er ist Teil meiner Identität“ (Text 002). Daher bestünde mehreren Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zufolge „die Gefahr [...], dass die Kinder [...] einen Teil ihrer Identität verlieren“ (Text 002), wenn im Kindergarten nur noch Standardsprache gesprochen würde. Gemeinsam mit den anderen Vorstellungen, die die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten von der funktionalen Aufteilung der beiden Varietäten haben, führt diese Zuschreibung einer identitätsstiftenden Funktion zu einer Konzeptualisierung des Dialekts als persönlich, vertraut und familiär, wohingegen die Standardsprache als formell und distanziert beschrieben wird. Dementsprechend häufig wird der Standpunkt, dass im Kindergarten Dialekt verwendet werden soll, damit begründet, dass so „eine familiärere Stimmung aufkommen kann und die Kinder könnten sich wie zu Hause, geborgen fühlen“ (Text 197).

In einem engen Zusammenhang mit der identitätsstiftenden Funktion des Dialekts steht seine Bewertung als sprachliches Kulturgut. In mehreren Korpus-texten wird dem Schweizerdeutschen an sich und/oder dessen dialektaler Vielfalt eine wichtige kulturelle Bedeutung für die (Deutsch-)Schweiz zugesprochen. Wenn begründet wird, warum dies für die Sprachenfrage im Kindergarten eine Rolle spielt, dann meist mit dem Argument, dass der Dialekt nur erhalten bleiben könne, wenn er im Kindergarten verwendet werde. Nur in einem Text findet sich die Meinung, dass nebst dem Dialekt auch „die Standardsprache zu unserer Kultur [...] gehöre“ (Text 037).

Sprache wird in zahlreichen Texten als wichtiges Mittel zur sozialen Integration betrachtet, wobei aber uneinheitlich darüber geurteilt wird, welche Varietät diesbezüglich effektiver ist. Dass der Dialekt bzw. die Standardsprache für die Integration von L2-Kindern im Kindergarten selbst oder in der darauffolgenden Schulzeit förderlicher sei, wird damit begründet, dass mit der Verwendung der jeweils anderen Varietät eine Verständigung mit L1-Kindern kaum möglich oder trotz Verständigungsmöglichkeit eine varietätenbedingte Gruppenbildung wahrscheinlich sei. Wenn es um die Integration nach dem schulpflichtigen Alter geht oder keine spezifische Lebensphase genannt wird, dann wird stets behauptet, dass es die Dialektkompetenzen von L2-Kindern sind, die für eine bessere soziale Integration sorgen würden und deshalb im Kindergarten gefördert werden sollten. Dass dies mit der identitätsstiftenden Funktion der Mundart und deren kulturellem Wert zusammenhängt, wird jeweils nicht explizit gesagt. Aber es finden sich durchaus ein paar Aussagen, die darauf hinweisen, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dem Dialekt eine große Bedeutung für „das schweizerische Zusammengehörigkeitsgefühl“ (Text 012) beimessen und davon auf die integrationsfördernde Komponente von Dialektkompetenzen schließen.

In einigen wenigen Texten wird außerdem darauf eingegangen, welche Rolle die Varietät im Kindergarten für die Integration von L1-Kindern haben könnte. Für die Integration während der Kindergartenzeit wird dabei die Standardsprache ausnahmslos als hinderlich betrachtet, weil mangelnde Sprachkompetenzen in der Standardsprache zu Ausgrenzung und/oder Verständigungsproblemen führen könnten. Ein Gymnasiast vermutet jedoch, dass ein Kind ohne gute standardsprachliche Kompetenzen während der Schulzeit sozial isoliert würde: „[W]ährend die anderen Kinder dann spielen können muss das Kind dann noch die Standardsprache lernen. Da fühlt es sich dann vielleicht schon ausgeschlossen“ (Text 144).

9 Schlussbetrachtung

In 51,33 % der hier untersuchten Texte sprechen sich die Berner Gymnasiastinnen und Gymnasiasten für eine Verwendung von Dialekt *und* Standardsprache in Deutschschweizer Kindergärten aus. Damit zeigt sich eine deutliche Parallele zum Ergebnis von Studlers (2017: 54) Online-Umfrage, dass rund die Hälfte der Deutschschweizer Bevölkerung einen partiellen Gebrauch der Standardsprache im Kindergarten befürwortet. Ebenso finden sich die Vorstellungen, dass es sich bei Schweizer- und Standarddeutsch um zwei verschiedene Sprachen handelt, dass Standarddeutsch für Schweizerdeutschsprechende eine Fremdsprache darstellt und dass Deutschschweizer Kinder mit keinen oder nur geringen Standardkompetenzen in den Kindergarten eintreten, nicht nur im Korpus der vorliegenden Untersuchung, sondern werden auch von Studien zu entsprechenden Vorstellungen anderer Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer belegt. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den hier berichteten Ergebnissen und jenen früherer Untersuchungen zeigt sich bei den Auffassungen von der funktionalen Trennung zwischen Standardsprache und Dialekt, wobei einige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vereinfachend behaupten, dass die Standardsprache für alles medial Schriftliche oder alles Schulische und Berufliche, der Dialekt hingegen für alles medial Mündliche oder alles Außerschulische und -berufliche verwendet werde. Aufgrund ihrer Ansichten zu den Kommunikationssituationen sind die meisten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Meinung, dass für den schulischen und beruflichen Erfolg standardsprachliche Kompetenzen weitaus wichtiger seien als dialektale, die (Vielfalt der) Mundart jedoch eine wichtige identitätsstiftende Funktion und einen großen kulturellen Wert habe. Was den außerschulischen/-beruflichen Alltag und die Integration von Personen mit einer nicht-deutschen Erstsprache angeht, sind sich die Schülerinnen und Schüler hingegen uneinig, welche

Varietät wichtiger ist und dementsprechend im Kindergarten gefördert werden sollte. Bei den Vorteilen, die gute dialektale oder standardsprachliche Kompetenzen für das Individuum oder die Deutschschweizer Sprachgemeinschaft haben, zeigen sich also einerseits der Rückgriff der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auf das romantische wie auch auf das rationalistische Sprachenmodell und andererseits viele Übereinstimmungen zwischen den hier untersuchten Texten und dem öffentlichen Diskurs. Allerdings scheint im hier untersuchten Textkorpus die Bedeutung des Dialekts für die *individuelle* Identitätskonstruktion der einzelnen Kinder stärker gewichtet zu werden als seine Bedeutung für die *kollektive* Identitätskonstruktion der Deutschschweizer Bevölkerung, während im öffentlichen Diskurs gemäß Knoll (2018: 233) das umgekehrte Verhältnis vorliegt. Dieser Unterschied zwischen den Korpustexten und dem öffentlichen Diskurs dürfte daraus resultieren, dass sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten selbst in einer Lebenssituation befinden, in der die eigene Identitätskonstruktion viel Raum einnimmt (Grob/Jaschinski 2003: 41). Dass sie zurzeit eine Schule besuchen und sich demnächst für eine berufliche Laufbahn oder ein Hochschulstudium entscheiden müssen, scheint hingegen nicht zu nennenswerten Abweichungen vom öffentlichen Diskurs zu führen, da auch in diesem nur selten Vorteile für den beruflichen Erfolg genannt werden, aber sehr häufig die Schulvorbereitung als Argument für die Standardsprache im Kindergarten angeführt wird (Knoll 2018: 214f.). Insgesamt deuten die Ergebnisse der vorliegenden Studie somit darauf hin, dass sich sowohl die Einstellungen, die Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer gegenüber Dialekt und Standardsprache haben, als auch ihre Ansichten zu den Funktionen der beiden Varietäten bis zum Gymnasialalter weitgehend gefestigt haben. Dies dürfte mitunter damit zusammenhängen, dass Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer bis zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit bereits viele Erfahrungen sammeln bezüglich des Erwerbs von Dialekt und Standardsprache wie auch bezüglich der Vorteile, die die Beherrschung der beiden Varietäten mit sich bringt. Ein deutliches Indiz hierfür ist, dass in den untersuchten Korpustexten ein Grossteil der Argumente durch persönliche Erfahrungen gestützt wird. Das schließt selbstverständlich nicht aus, dass einige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gegensätzliche Erfahrungen gemacht haben und dass sie insbesondere hinsichtlich der Sprachkompetenzen beim Kindergartenentritt teilweise Annahmen äußern, die nicht durch eigene Erfahrungen gestützt werden und im Widerspruch zu empirischen Forschungsergebnissen stehen.

Literatur

- Berthele, Raphael (2010). Investigations into the folk's mental models of linguistic varieties. In: Geeraerts, Dirk/Kristiansen, Gitte/Peirsman, Yves (Hrsg.) *Advances in Cognitive Sociolinguistics*. Berlin/New York, 265–290.
- Berthele, Raphael (2019). Alemannisch und der Deutschunterricht: Schweizerdeutschdebatten in der Schweizer Schule seit 1950. *Linguistik online* 98:5, 387–409.
- Christen, Helen/Schiesser, Alexandra (2021). Das Land, wo die Laien Dialektexperten sind. In: Hoffmeister, Toke/Hundt, Markus/Naths, Saskia (Hrsg.) *Laien, Wissen, Sprache. Theoretische, methodische und domänenspezifische Perspektiven*. Berlin/Boston, 337–366.
- EDK-IDES (Erziehungsdirektorenkonferenz – Informationszentrum IDES) (2013). Sprache im Kindergarten in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen. Abrufbar unter: edudoc.ch/search?ln=de&cc=IDESdossiers (Stand: 28/09/2024).
- Geeraerts, Dirk (2016). Cultural models of linguistic standardization. *Diacronia* 3, 1–21.
- Grob, Alexander/Jaschinski, Uta (2003). Erwachsen werden: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim u. a.
- Gyger, Mathilde (2007). Hochdeutsch im Kindergarten. *Linguistik online* 30:1, 37–48.
- Häcki Buhofer, Annelies/Studer, Thomas (1993). Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellungen zu den Varianten des Deutschen in der Deutschen Schweiz. In: Werlen, Iwar (Hrsg.) *Schweizer Soziolinguistik – Soziolinguistik in der Schweiz*. Neuchâtel, 179–199.
- Hägi, Sara/Scharloth, Joachim (2005). Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses. *Linguistik online* 24:3, 19–47.
- Knoll, Alex (2018). Sprache, Identität und Schule: Zur Debatte um die Sprachenfrage im Kindergarten. In: Brosziewski, Achim/Knoll, Alex/Maeder, Christoph (Hrsg.) *Kinder – Schule – Staat. Der Schweizer Schuldiskurs 2006 bis 2010*. Wiesbaden, 203–240.
- Landert, Karin (2007). Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz. Bern u. a.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012). Bildungssprache: Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57:1, 67–101.
- Ruoss, Emanuel/Schröter, Juliane (2020). Zur Einführung in dieses Buch. In: Ruoss, Emanuel/Schröter, Juliane (Hrsg.) *Schweizerdeutsch: Sprache und Identität von 1800 bis heute*. Basel, 7–12.
- Schaller, Pascale (2018). Konstruktion von Sprache und Sprachwissen: Eine empirische Studie zur Schriftsprachaneignung sprachstarker und sprachschwacher Kinder. Berlin/Boston.

- Schmidlin, Regula (2001). Sprache(n) in der Deutschschweiz: Zum Gebrauch von Hochdeutsch und Mundart. IDV-Rundbrief 66, 40–49.
- Schmidlin, Regula (2018). Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen: Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht. In: Dannerer, Monika/Mausser, Peter (Hrsg.) Formen der Mehrsprachigkeit: Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen, 27–46.
- Schmidlin, Regula/Franceschini, Rita (2019). Komplexe Überdachung I: Schweiz. In: Herrgen, Joachim/Schmidt, Jürgen Erich (Hrsg.) Language and Space: An International Handbook of Linguistic Variation: Areale Sprachvariation im Deutschen. Berlin/Boston, 1012–1038.
- Schröter, Juliane (2021). Linguistische Argumentationsanalyse. Heidelberg.
- Studler, Rebekka (2017). Diglossia and bilingualism: High German in German-speaking Switzerland from a folk linguistic perspective. *Revue transatlantique d'études suisses* 6:7, 39–57.
- Studler, Rebekka (2018). Cognitive cultural models at work: The case of German-speaking Switzerland. *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association* 5, 93–106.
- VERBI Software (2021). MAXQDA 2022.