

# *Kindergarten oder Chindsgi?*

## Standpunkte und Topoi von Gymnasiast:innen zum Varietätengebrauch in Deutschschweizer Kindergärten

FRANZISKA MARIA KELLER

### 1 Einführung

In welchem Verhältnis das Schweizerdeutsche<sup>1</sup> und die deutsche Standardsprache in der Deutschschweiz stehen bzw. stehen sollten, wird bereits seit Anfang des 19. Jahrhunderts heftig diskutiert (vgl. Ruoss und Schröter 2020: 10). Der Diskurs wird sowohl in der Wissenschaft und von der Regierung als auch von der Allgemeinbevölkerung geführt, wobei immer wieder die Frage nach dem Varietätengebrauch im Deutschschweizer Bildungssystem aufgeworfen wird (vgl. z. B. Berthele 2019; Gyger 2007: 37). Besonders umstritten ist die Unterrichtssprache im Kindergarten, wovon unter anderem Zeitungsartikel mit Überschriften wie „Verschwindet die Mundart aus dem Chindsgi [‘Kindergarten’; F. M. K.]?“ (Ulrich 2018) zeugen. Im vorliegenden Beitrag wird behandelt, welche Meinung Deutschschweizer Gymnasiast:innen bezüglich des Varietätengebrauchs in Kindergärten der Deutschschweiz vertreten. Dafür werden die Standpunkte, d. h. die ranghöchsten Thesen (vgl. Schröter 2021: 10), die die Gymnasiast:innen in ihren Texten vertreten, wie auch die Topoi untersucht, die diese Standpunkte stützen. Ein Topos im hier gemeinten Sinne beschreibt die Art der Schlussregel, mit der von einem Argument auf eine These geschlossen wird (vgl. Hannken-Illjes 2018: 22–23), und kann im Gegensatz zu einem Argument verschiedene, mitunter gegensätzliche Thesen stützen (vgl. Bornscheuer 1976: 98–99). Wegen dieser Eigenschaft der „Potentialität“ (Bornscheuer 1976: 99) ist die Topoi-Rekonstruktion hilfreich bei der Analyse von Texten, in denen es um die Varietät in Deutschschweizer Kindergärten geht. Denn bei einer Auseinandersetzung mit dem öffentlichen Diskurs zu dieser Thematik fällt auf, dass die Vertreter:innen unterschiedlicher Standpunkte oft dieselben Topoi verwenden, sie aber ihrem Standpunkt gemäss mit unterschiedlichen Argumenten kombinieren. Vor der Schilderung des öffentlichen

---

<sup>1</sup> „Schweizerdeutsch“ dient im vorliegenden Beitrag nicht zur Bezeichnung einer einheitlichen Varietät, sondern als Sammelbegriff für alle in der Deutschschweiz gesprochenen alemannischen Dialekte. Als Synonyme zu „Schweizerdeutsch“ werden hier dementsprechend die Begriffe „Dialekt“ und „Mundart“ verwendet.

Diskurses (Abschnitt 3) geht der Beitrag auf die institutionellen Vorgaben ein, die in der Deutschschweiz bezüglich des Varietätengebrauchs im Kindergarten gelten (Abschnitt 2). Diese bilden zusammen mit dem öffentlichen Diskurs den Rahmen, innerhalb dessen die Ergebnisse (Abschnitte 5 und 6) der vorliegenden Studie zu betrachten sind, die mit den in Abschnitt 4 beschriebenen Daten und Methoden gewonnen wurden. Abschnitt 7 rundet den Beitrag mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick ab.

## 2 Institutionelle Vorgaben

Die obligatorische Schulzeit beträgt in der Schweiz je nach Kanton zwischen neun und elf Jahren, wovon in den meisten Kantonen die ersten ein bis zwei Jahre auf den Kindergarten entfallen (vgl. EDK 2022). Im Kanton Bern, in dem die Schreiber:innen des untersuchten Textkorpus das Gymnasium besuchten, dauert die obligatorische Schule elf Jahre, von denen die ersten beiden Jahre im Kindergarten verbracht werden, sofern sie nicht auf kommunaler Ebene als Basisstufe in die Primarschule integriert sind (vgl. EDK 2022). Seit den 1990er Jahren ist in der Deutschschweiz der Gebrauch der Standardsprache in allen Schulfächern mit Ausnahme der Fremdsprachen ab der ersten Klasse vorgeschrieben (vgl. Schmidlin 2018: 27). Trotzdem wird bis und mit Gymnasium im Schulunterricht vereinzelt Dialekt gesprochen, wobei das Code-Switching zwischen Standardsprache und Dialekt nicht, wie oftmals befürchtet, chaotisch, sondern in Abhängigkeit bestimmter Faktoren erfolgt (vgl. Schmidlin 2018).

Während es für den Unterricht ab der ersten Klasse also eine national einheitliche Sprachvorgabe gibt, die auch mehr oder weniger einheitlich umgesetzt wird, herrschen in Bezug auf den Kindergarten grosse kantonale Unterschiede. Ursprünglich wurde in Deutschschweizer Kindergärten der lokale Dialekt verwendet (vgl. Knoll 2018: 227). Die Ergebnisse zu den Deutschkompetenzen in der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 führten jedoch zu Bestrebungen, bereits im Kindergarten vermehrt die Standardsprache zu verwenden, obwohl kein Zusammenhang zwischen dem Dialektgebrauch und den PISA-Resultaten nachgewiesen werden konnte (vgl. Schmidlin 2018: 39). Mit der Eingliederung des Kindergartens in die Volksschule im Jahr 2005 wurde schliesslich gesetzlich festgelegt, dass die Unterrichtssprache im Kindergarten zumindest teilweise die Standardsprache zu sein hat (vgl. Knoll 2018: 227–228). Wie gross der Anteil der Standardsprache im Kindergarten sein bzw. in welchen Kommunikationssituationen die Standardsprache verwendet werden soll, wird seither in den kantonalen Lehrplänen unterschiedlich festgelegt (vgl. EDK-IDES 2013). Deshalb und weil kantonale Abstimmungen dazu führten, dass einige Kantone heute wieder einen ausschliesslichen Mundartgebrauch im Kindergarten vorschreiben (s. Abschnitt 3), gleicht die aktuelle Sprachvorgabe für Deutschschweizer Kindergärten einem Flickenteppich: Gemäss den im Jahr 2019 verfügbaren kantonalen Lehrplänen und Elternin-

formationsblättern<sup>2</sup> ist in elf Kantonen grundsätzlich Mundart die Unterrichtssprache, in vier Kantonen ist der Gebrauch von Mundart und Standardsprache ohne nähere Angabe zu ihrem zeitlichen Umfang vorgeschrieben, in drei Kantonen sollen die beiden Varietäten in gleichem Masse verwendet werden, in einem Kanton wird die Verwendung von Mundart zu zwei Dritteln und jene von Standardsprache zu einem Drittel gefordert und in zwei Kantonen – darunter der Kanton Bern, in dem die Datenerhebung stattfand – enthält der Lehrplan ausser in Bezug auf fremdsprachige Kinder keinerlei Vorgaben oder Empfehlungen zum Varietätengebrauch im Kindergarten (vgl. EDK-IDES 2013: 2). Auch wenn in der Deutschschweiz allgemein viel über das Verhältnis von Mundart und Standardsprache diskutiert wird (vgl. Studler 2017: 40), so tragen die uneinheitlichen Vorgaben zur Sprachvarietät im Kindergarten sicherlich dazu bei, dass der öffentliche Diskurs zu dieser Thematik noch immer rege geführt wird.

### 3 Öffentlicher Diskurs<sup>3</sup>

Der öffentliche Diskurs zur Sprachvarietät in Deutschschweizer Kindergärten, um den es nachfolgend geht, setzt sich aus Texten zusammen, die in den letzten zwei Jahrzehnten in verschiedenen Deutschschweizer Massenmedien erschienen sind. Prinzipiell kann sich jede Person an diesem Diskurs beteiligen, sofern ihre Äusserungen von Journalist:innen aufgegriffen werden. Dies dürfte einer der Gründe sein, weshalb der Diskurs weniger von empirischen Befunden geprägt ist als vielmehr davon, welche Einstellungen Deutschschweizer:innen der Mundart und der Standardsprache gegenüber im Allgemeinen haben. Berthele (2010) und im Anschluss an ihn Studler (2018) gehen davon aus, dass sich die teils widersprüchlichen Einstellungen der Deutschschweizer:innen gegenüber der Standardsprache und der Mundart durch das Zusammenwirken von zwei mentalen Modellen erklären lassen. In der Deutschschweiz werden Berthele (2010: 274–275) zufolge sowohl das rationalistische als auch das romantische Modell auf die Mundart und die Standardsprache angewandt, sodass ein Cluster-Modell entsteht. Im rationalistischen Modell wird Sprache als Kommunikationsmedium, Standardsprache als Mittel zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und Sprachvariation als hinderlich für die soziale und politische Emanzipation von Indivi-

<sup>2</sup> Die Lehrpläne und Elterninformationsblätter sind auf den Webseiten der Erziehungsdepartemente der einzelnen Kantone zu finden, die wiederum vom Generalsekretariat EDK unter <<https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/webseiten-kantone>> [Stand: 26.04.2023] verlinkt sind.

<sup>3</sup> Unter einem „Diskurs“ verstehe ich in Anlehnung an Busse und Teubert (1994: 14) ein virtuelles Korpus aus mündlichen und/oder schriftlichen Texten, die sich mit demselben „Gegenstand, Thema, Wissenskomplex oder Konzept befassen, untereinander semantische Beziehungen aufweisen und/oder in einem gemeinsamen Aussage-, Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen [...] und einen intertextuellen Zusammenhang bilden“.

duen und Gruppen betrachtet (vgl. Geeraerts 2016: 3, 8). Das romantische Modell beinhaltet hingegen die Ansichten, dass Sprache primär dem (Gefühls-)Ausdruck dient, Standardsprache Teile der Gesellschaft ausschliesst und Sprachvariation ein Zeichen verschiedener Identitäten ist (vgl. Geeraerts 2016: 8). Aus romantischer Sicht steht der Dialekt in der Deutschschweiz deshalb für Nähe und Vertrautheit, bildet einen wichtigen Teil der kollektiven Identität und Kultur und wirkt innerhalb der Deutschschweiz bandstiftend (vgl. Studler 2018: 98). Die Standardsprache wird im romantischen Modell demgegenüber als fremd, unpersönlich und künstlich wahrgenommen und als potenzielle Bedrohung für die Kultur, die Identität und den Zusammenhalt innerhalb der Deutschschweiz betrachtet (vgl. Berthele 2010: 274; Studler 2018: 98). Ganz andere Wertzuschreibungen kommen durch das rationalistische Modell zustande: In diesem erscheint die Standardsprache als effizientes, logisches und strukturiertes Kommunikationsmittel, das sich im Gegensatz zum Dialekt zum Versprachlichen komplexer Sachverhalte eignet und einen weiten Kommunikationsradius hat (vgl. Berthele 2010: 274; Studler 2018: 100–101). Durch das Zusammenwirken der beiden Modelle lässt sich erklären, warum in der Deutschschweiz beide Sprachvarietäten über Prestige verfügen. Der Dialekt erhält dank des romantischen Modells „warmes“, die Standardsprache dank des rationalistischen Modells „kaltes“ soziolinguistisches Prestige (vgl. Berthele 2010: 275–276). Allerdings legen die Umfrageergebnisse von Studler (2018: 103) nahe, dass die lange Zeit stabile Wertzuschreibung aktuell einen Wandel durchläuft. Zwar scheint die Mundart weiterhin ausschliesslich über warmes Prestige zu verfügen, doch wird die Standardsprache vermehrt als kulturelle Ressource und Mittel für den Gefühlsausdruck konzeptualisiert, was ihr zusätzlich zum kalten neu auch warmes Prestige verleiht (vgl. Studler 2018: 103). Dies spricht nicht gegen die Eignung des Cluster-Modells, sondern bestätigt Bertheles (2010: 274–275) Annahme, dass das romantische und das rationalistische Modell dynamisch sind.

Im öffentlichen Diskurs zur Sprachvarietät in Deutschschweizer Kindergärten ist bislang aber noch die traditionelle Sicht auf Dialekt und Standardsprache vorherrschend.<sup>4</sup> Daher werden für die Mundart im Kindergarten als Argumente angeführt, dass sie ein wichtiger Teil der kollektiven Identität in der Deutschschweiz sei und die Mundart selbst ebenso wie die in ihr übermittelten Lieder, Geschichten u. Ä. als Kulturressourcen bewahrt werden müssten (vgl. Gyger 2007: 37; Knoll 2018: 206, 233). Es wird folglich davon ausgegangen, dass die Mundart nur (ausreichend) erhalten werden kann, wenn sie im Kindergarten verwendet wird, und als Begründung dafür oder als damit kombinierbares Argument wird auf die Abnahme der mundartsprachlichen Kompetenz verwiesen (vgl. Berthele 2019: 406). Teilweise wird der Standpunkt, dass im Kindergarten Mundart gesprochen werden soll, auch schlicht mit dem hohen Sta-

<sup>4</sup> Für einen historischen Abriss des schulsprachenpolitischen und öffentlichen Diskurses zur Sprachfrage im Kindergarten sei insbesondere auf Berthele (2019) und Schwarzenbach (1969) verwiesen.

tus und der Omnipräsenz der Mundart in der Deutschschweiz begründet (vgl. Knoll 2018: 219). Unter anderem deshalb wird zudem argumentiert, dass fremdsprachige Kinder sich sozial besser integrieren könnten, wenn sie im Kindergarten Mundart erwerben würden (vgl. Knoll 2018: 223). Hochdeutsch hingegen werde durch den Medienkonsum bereits ausreichend gefördert oder – dazu im Widerspruch stehend – es würde für Kindergartenkinder eine Überforderung darstellen (vgl. Knoll 2018: 217–218). Die beiden zuletzt genannten Argumente werden häufig als Reaktion auf das Argument der Gegenseite geäußert, dass das Verwenden der Standardsprache im Kindergarten eine gute Möglichkeit sei, um die für die nachfolgende Schulzeit essentiellen standardsprachlichen Kompetenzen zu fördern (vgl. Knoll 2018: 214–215). Wegen dieses Zusammenhangs zwischen schulischem Erfolg und Standardsprachkompetenzen ist es für einige gerade die Standardsprache und nicht die Mundart, deren Gebrauch im Kindergarten zu einer besseren Integration fremdsprachiger Kinder führt (vgl. Knoll 2018: 223). Auch die Klage über sich verschlechternde Sprachkompetenzen kann zur Stützung beider Standpunkte eingesetzt werden, wobei wahlweise der Verfall der Mundart- oder jener der standardsprachlichen Kompetenzen moniert wird (vgl. Berthele 2019: 406). Eine weitere Annahme, mit der für die Standardsprache im Kindergarten plädiert wird, ist, dass dadurch eine positive Haltung der Kinder dieser Varietät gegenüber gefördert werden könne (vgl. Schmidlin 2018: 34). Alle eben genannten Argumente für die Standardsprache und die grosse Mehrheit der zuvor erwähnten Argumente für die Mundart werden nicht nur für den Standpunkt, dass im Kindergarten ausschliesslich Standardsprache bzw. ausschliesslich Mundart gesprochen werden soll, verwendet. Sie dienen ebenfalls zur Begründung, weshalb der Kindergarten hauptsächlich oder zumindest partiell in Standardsprache bzw. Mundart geführt werden soll (vgl. Knoll 2018: 215–216). Allerdings wird im Diskurs auch häufig davor gewarnt, dass es zu einer folgenschweren Sprachvermischung kommen könne, wenn beide Varietäten verwendet würden, insbesondere, wenn die Lehrpersonen das Code-Switching nicht klar anzeigen würden (vgl. Berthele 2019: 405).

Dass vielen Deutschschweizer:innen aufgrund des Cluster-Modells sowohl Argumente für die Mundart als auch für die Standardsprache akzeptabel erscheinen, legen die Ergebnisse von Studler (2017) nahe. Rund die Hälfte der 750 Deutschschweizer:innen, die an ihrer Online-Umfrage teilgenommen haben, spricht sich für einen partiellen Gebrauch von Hochdeutsch im Kindergarten aus – und ebenso für eine teilweise Verwendung von Mundart in der Primarschule (vgl. Studler 2017: 54). Diesen Ergebnissen stehen die Abstimmungsresultate zu den vier kantonalen Mundart-Initiativen gegenüber, in denen jedoch nur die Meinung eines ganz spezifischen Teils der Deutschschweizer Bevölkerung zum Ausdruck kommt.<sup>5</sup> Der Vorschlag, dass im Kindergarten

---

5 Die Abstimmungsresultate geben lediglich Auskunft über die Meinung der stimmberechtigten Personen im jeweiligen Kanton, d. h. über die Meinung aller in diesem Kanton wohnhafter Staatsbürger:innen mit einem Mindestalter von 18 Jahren, die tatsächlich an der Abstimmung teilgenommen haben.

grundsätzlich Mundart zu verwenden sei, wurde zwischen 2011 und 2016 in allen vier Kantonen mit einer entsprechenden Abstimmung mit einem Ja-Stimmen-Anteil zwischen 53,9 % und 62,5 % angenommen (vgl. Kanton Aargau 2014; Kanton Luzern 2013; Kanton Zug 2016; Statistisches Amt Kanton Zürich 2011). Ob sich die Meinung der Berner Gymnasiast:innen eher mit den Ergebnissen von Studlers (2017) Umfrage oder eher mit den kantonalen Abstimmungsergebnissen deckt, kann nicht mit Sicherheit vorhergesagt werden. Einerseits haben Simon und Amsler (2010: 84) im Kanton Basel-Stadt festgestellt, dass die Akzeptanz für das Standarddeutsche als Unterrichtssprache im Verlauf der obligatorischen Schulzeit abnimmt. Zudem befinden sich die Gymnasiast:innen in einer besonders intensiven Phase der Identitätskonstruktion (vgl. Grob und Jaschinski 2003: 41), und die Mundart gilt in der Deutschschweiz wie oben beschrieben als wichtiger Teil der Identität. Andererseits setzt der Besuch des Gymnasiums gute schulische Leistungen voraus und ist freiwillig, weshalb (zukünftige) Gymnasiast:innen der Standardsprache gegenüber eventuell weniger abgeneigt sind als andere Schüler:innen. Hinzu kommt, dass die hier befragten Gymnasiast:innen ihre Meinung während des Deutschunterrichts verschriftlichen mussten und die so entstandenen Texte in einigen Klassen notenrelevant waren, sodass eine soziale Erwünschtheit für die (Mit-)Befürwortung der Standardsprache nicht auszuschliessen ist.

#### 4 Datengrundlage und Methode

Als Datengrundlage für die vorliegende Untersuchung dient ein Korpus aus 150 Texten, das im Rahmen meines Dissertationsprojekts entstanden ist.<sup>6</sup> Die Texte stammen von Gymnasiast:innen im Alter von 13 bis 20 Jahren, die im Schuljahr 2019/2020 ein öffentliches Gymnasium im Kanton Bern besuchten, und verteilen sich gleichmässig auf drei Vergleichszeitpunkte, die sich bei einer Dreiteilung der vierjährigen Gymnasialzeit ergeben. Das Korpus weist also ein Pseudolängsschnitt-Design auf und jede:r Schüler:in nahm nur einmal an der Erhebung teil.<sup>7</sup> Die Erhebungen in den insgesamt elf Klassen fanden jeweils während einer Doppellektion Deutschunterricht statt und begannen damit, dass ich die Schüler:innen mündlich über die kantonal uneinheitlichen Vorgaben bezüglich des Varietätengebrauchs in Deutschschweizer Kindergärten informierte. Damit sie sich nicht zu sehr auf die sprachliche Gestalt ihrer Texte konzentrierten, wurde den Gymnasiast:innen zunächst vorgegaukelt, sie nähmen mit ihren Texten an einer Meinungsumfrage zum Varietätengebrauch in Deutschschwei-

<sup>6</sup> Die Dissertation beruht zwar auf demselben Korpus wie die für den vorliegenden Beitrag durchgeführten Analysen, hat aber einen gänzlich anderen Untersuchungsgegenstand, da sie sich mit der Verschränkung argumentativer Texthandlungen befasst.

<sup>7</sup> Das Korpus diente auch Regula Schmidlin für ihre Untersuchung, die im vorliegenden Band vorgestellt wird.

zer Kindergärten teil, die an der Universität Freiburg unter der Leitung von Prof. Regula Schmidlin durchgeführt würde. Zu diesem Zweck sollten die Schüler:innen folgende Schreibaufgabe innert einer Stunde am Laptop, aber ohne Zuhilfenahme des Internets bearbeiten:

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.

In der Schreibaufgabe selbst wird die Möglichkeit, im Kindergarten beide Varietäten zu sprechen, nicht genannt. Da aber während der mündlichen Erklärung erwähnt wurde, dass in den Kindergärten des Kantons Basel-Stadt Mundart und Standardsprache zu gleichen Anteilen verwendet würden, konnten die Schüler:innen davon ausgehen, dass auch diese Option als Standpunkt infrage kam. Nach der einstündigen Schreibphase wurden die Gymnasiast:innen über den eigentlichen Zweck der Datenerhebung informiert sowie um ihre Einwilligung für die wissenschaftliche Verwendung ihrer Texte und das Ausfüllen eines Fragebogens zu personenbezogenen Daten gebeten. Obschon jeweils die ganze Klasse an der Erhebung teilnahm, wurden in das Untersuchungskorpus nur Texte von Schüler:innen aufgenommen, die Deutsch als alleinige oder als eine von mehreren Erstsprachen erworben hatten.

Für die Analyse der Standpunkte wurden deduktiv-induktiv mehrere Kategorien musterhafter Standpunkte gebildet. Dabei handelt es sich um einen Standpunkt, der mit weitgehend demselben Inhalt, aber „in unterschiedlichen Formulierungen in verschiedenen Argumentationen wiederkehrt“ (Schröter 2021: 43). Die a priori aufgestellten musterhaften Standpunkte dienten zu Beginn als Suchraster und wurden im Laufe der Korpusanalyse verfeinert und durch weitere Standpunkte ergänzt. Im Gegensatz zu den Standpunkt-Kategorien entstand der Topoi-Katalog eher als Nebenprodukt bei der Analyse anderer Textvariablen. Denn bei der Lektüre der Korpus Texte fiel auf, dass immer wieder ähnliche Argumente verwendet werden, die aber jeweils unterschiedliche Standpunkte stützen. Daher wurden nach mehrmaliger Lektüre der Texte die Argumente, die aus subjektiver Sicht am häufigsten im Korpus vorkommen, zusammen mit den durch sie gestützten Standpunkten notiert. Davon ausgehend wurden Topoi in Form von *wenn-dann*-Aussagen rekonstruiert und zu einem Katalog zusammengestellt, der stichprobenartig überarbeitet und überprüft wurde, indem für jeden musterhaften Standpunkt je ein Text pro Vergleichszeitpunkt im Hinblick auf seine Topoi annotiert wurde. Die rekonstruierten Topoi sind als kontextspezifische Topoi im Sinne Wengeler (2003) zu verstehen, die sich besser als rein materiale oder rein formale Topoi für die Diskursanalyse eignen, da sie zwischen diesen und somit auf einem mittleren Abstraktionsniveau angesiedelt sind (vgl. Wengeler 2003: 276–277). Kontextspezifische Topoi lehnen sich an formale Topoi wie z. B. den Topos der Ana-

logie an, mit denen die Strukturmuster von Schlussregeln beschrieben werden, sind aber inhaltlich näher bestimmt und haben dadurch eine Gemeinsamkeit mit den weniger abstrakten materialen Topoi, zu denen beispielsweise der Topos der Freiheit und der Topos der Gerechtigkeit gehören (vgl. Wengeler 2003: 277).

## 5 Standpunkte der Gymnasiast:innen

Lediglich in 4 der insgesamt 150 Texte (2.67 %) wird kein Standpunkt bezogen und in 8 Texten (5.33 %) sind mehrere miteinander konfligierende Standpunkte enthalten, von denen keiner dominiert. Von den verbleibenden 138 Texten (92.00 %) entfällt die grosse Mehrheit auf den musterhaften Standpunkt „Mundart und Standardsprache“: Rund die Hälfte der Gymnasiast:innen ( $n = 77$ , 51.33 %) plädiert dafür, beide Varietäten in Deutschschweizer Kindergärten zu verwenden. Am zweithäufigsten sind mit 22.00 % ( $n = 33$ ) Texte, in denen die alleinige Verwendung der Mundart befürwortet wird. Nimmt man zu diesen 33 die 8 Texte (5.33 %) hinzu, laut denen ausser mit einzelnen fremdsprachigen oder sprachstarken Kindern stets Mundart gesprochen werden soll, so ist es etwas mehr als ein Viertel des Korpus ( $n = 41$ , 27.33 %), in dem Mundart als alleinige Unterrichtssprache befürwortet wird. Die gegenteilige Ansicht, dass im Kindergarten ausschliesslich Standardsprache gesprochen werden soll, findet sich nur in 8 Texten (5.33 %). 6 Gymnasiast:innen (4.00 %) sprechen sich dafür aus, dass es den Kindern oder Kindergärtner:innen freigestellt sein soll, ob sie Mundart oder Standardsprache sprechen, oder dass die Eltern die Wahl haben sollten, ob sie ihr Kind in einen in Mundart oder in Standardsprache geführten Kindergarten schicken. In 4 Texten (2.67 %) wird eine kontextabhängige Varietätenwahl einer einheitlichen Sprachenregelung vorgezogen, womit gemeint ist, dass sich die Varietätenverwendung an der Anzahl Kinder mit einer anderen Erstsprache als (Schweizer-)Deutsch orientieren soll. 2 Gymnasiast:innen (1.33 %) sind schliesslich der Ansicht, dass im Kindergarten nicht nur Standardsprache verwendet werden soll, sie lassen aber implizit oder explizit offen, ob sie die alleinige Verwendung von Mundart oder den Einsatz beider Varietäten bevorzugen.

Bezüglich der Standpunkte ähnelt das Korpus folglich eher den Ergebnissen von Studlers (2017) Online-Umfrage als den Abstimmungsergebnissen zu den vier kantonalen Mundart-Initiativen und dem Befund von Simon und Amsler (2010: 85), dass die Akzeptanz der Standardvarietät als Unterrichtssprache am Ende der Schulzeit niedrig ist. Mögliche Gründe dafür sind erstens, dass die persönliche Abneigung gegenüber der Standardsprache wegen sozialer Erwünschtheit nicht geäussert wird, und zweitens, dass sich bei den Gymnasiast:innen der romantisch-rationalistische Konflikt zwischen der Identitätsstiftung durch den Dialekt einerseits und dem Vorteil guter standardsprachlicher Kompetenzen für den schulischen Erfolg andererseits aufgrund ihrer Lebenslage besonders zuspitzt. Ob sich ein Cluster-Modell aus romantischer



und rationalistischer Sprachbetrachtung auch in den Topoi zeigt, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

## 6 Topoi in den Texten der Gymnasiast:innen

Für das untersuchte Textkorpus wurden 13 häufig vorkommende Topoi bestimmt, die nachfolgend im Einzelnen vorgestellt, durch Beispiele aus dem Korpus<sup>8</sup> illustriert und soweit möglich einer von vier Kategorien zugeordnet werden, die sich stichwortartig betiteln lassen als (a) *kurzfristige Folgen für die direkt Betroffenen*, (b) *langfristige Folgen für die direkt Betroffenen*, (c) *Folgen für die Varietäten und die Sprachsituation* und (d) *relative Erwerbsschwierigkeit*. Mit Ausnahme des letzten Topos ist die jeweils angegebene *wenn*-Formulierung zu ergänzen mit *dann sollte im Kindergarten X verwendet werden*, wobei X als Leerstelle für Mundart oder Standardsprache dient. Ist in der *wenn*-Formulierung zusätzlich die Leerstelle Y vorhanden, so ist diese mit der jeweils anderen Varietät zu besetzen. Obwohl Topoi grundsätzlich zur Stützung verschiedener Standpunkte eingesetzt werden können (s. Abschnitt 1), werden 5 der 13 Topoi nur zugunsten eines Standpunkts verwendet, da sie kontextspezifischer Art sind. Manche Topoi nutzen die Gymnasiast:innen zudem nur in Bezug auf Kinder, die Schweizerdeutsch als Erstsprache erworben haben, andere nur in Bezug auf Kinder mit einer nicht-deutschen Erstsprache.

Kategorie (a): Bei den ersten drei Topoi stehen die kurzfristigen Folgen im Vordergrund, die eine bestimmte Varietätenverwendung im Kindergarten für die direkt Betroffenen, d. h. für die Kindergartenkinder oder die Lehrpersonen, hat:

- (1) *Wenn sich die Kinder mit X im Kindergarten wohler fühlen als mit Y, ...*  
 „Ausserdem finde ich es familiärer, wenn Schweizerdeutsch gesprochen wird. Die Kinder fühlen sich vielleicht mehr wie zu Hause und haben eine bessere Beziehung zu den Kindergärtner(innen).“ (Text 025)
- (2) *Wenn sich die Kinder beim Übertritt in die erste Klasse mit X im Kindergarten wohler fühlen als mit Y, ...*  
 „Für viele 1. Klässler wäre es wahrscheinlich angenehmer, wenn sie schon gewisse Grundfähigkeiten in der Standardsprache haben und nicht alles von Grund an lernen müssen. Schliesslich verändert sich vom Kindergarten zur ersten Klasse ziemlich viel und die Kinder werden mit viel Neuem konfrontiert. Wenn die Kinder aber zu diesem Zeitpunkt bereits die Standardsprache beherrschen würden, hätten sie bereits etwas Vertrautes und die erste Klasse würde ihnen gewissermassen leichter fallen.“ (Text 036)

<sup>8</sup> Die Beispiele aus dem Korpus werden originalgetreu, d. h. ohne Korrektur allfälliger Fehler, wiedergegeben.

- (3) *Wenn die Verwendung von Y im Gegensatz zu jener von X nicht möglich oder unwändig für die Lehrperson ist, ...*  
 „Die Lehrperson hat es einfacher mit ihren Schülern zu kommunizieren und müsste sie nicht immer darauf hinweisen, dass sie doch bitte Hochdeutsch sprechen sollten.“ (Text 045)

Topos (1) bezieht sich ausschliesslich auf Kinder mit Schweizerdeutsch als Erstsprache und wird daher stets verwendet, um für die Mundart im Kindergarten zu argumentieren. Dass sich die (Schweizerdeutsch sprechenden) Kinder mit Mundart angeblich wohler fühlen, wird damit begründet, dass die Mundart den Kindern bereits vertraut und im Vergleich zur Standardsprache weniger formell, distanziert, aufgezwängt und überfordernd sei. Hier dominiert klar das romantische Modell, in dem die Mundart als Sprache der Nähe und Vertrautheit konzeptualisiert wird und im Gegensatz zur Standardsprache warmes Prestige hat. Auch in Topos (2) geht es um das Wohlbefinden der Kinder. Da nun aber der Zeitpunkt des Schuleintritts in den Fokus rückt und mit diesem die mehrheitlich konsequente Verwendung der Standardsprache beginnt, stützt der Topos fast ausnahmslos die Verwendung der Standardsprache im Kindergarten. Gleich wie bei Topos (1) wird davor gewarnt, dass die Kinder mit Varietät Y überfordert wären, und/oder es wird vermutet, dass die Kinder sich vor dem Schuleintritt fürchten würden, wenn sie im Kindergarten noch nicht ausreichend Standardsprache gelernt hätten. Mit Topos (3) versetzen sich die Gymnasiast:innen in die Lehrpersonen. Handelt es sich dabei um die Lehrpersonen des Kindergartens, dann wird der Topos zugunsten der Mundart genutzt, weil den Kindern die Fähigkeit abgesprochen wird, Standardsprache genug gut zu beherrschen, um damit im Kindergarten zu kommunizieren. Geht es hingegen um die Lehrpersonen der ersten Klasse, so wird mit dem Topos für die Standardsprache im Kindergarten argumentiert, da die standardsprachlichen Kompetenzen der Kinder ansonsten nicht für die Kommunikation in der ersten Klasse ausreichen würden.

Kategorie (b): In den Topoi (4) bis (7) geht es ebenfalls um die Folgen der Varietätenwahl für die direkt Betroffenen. Diese Folgen sind nun aber eher langfristig:

- (4) *Wenn X die soziale Integration in die oder den Zusammenhalt der Peergroup stärker fördert als Y, ...*  
 „Gerade auch für Kinder, welche zuhause nicht Mundart sprechen, sondern irgendeine Fremdsprache, ist es wichtig, dass sie in jungen Jahren die Möglichkeit haben, Mundart zu lernen und zu sprechen, um im späteren Leben gut integriert zu sein.“ (Text 006)
- (5) *Wenn X ein wichtiger Teil der Persönlichkeit ist, der ohne das Verwenden von X im Kindergarten verloren geht, ...*  
 „Würde man von Beginn an im Kindergarten nur Standardsprache sprechen, bestünde die Gefahr, so behaupte ich, dass die Kinder ihren Dialekt und damit einen Teil ihrer Identität verlieren.“ (Text 002)

- (6) *Wenn X für die schulische und berufliche Zukunft der Kinder wichtiger ist als Y, ...*  
 „Ich will damit nicht sagen, dass es nicht gut ist Standardsprache zu erlernen, denn für die Rechtschreibung und gute Berufschancen im internationalen Bereich ist es sicher ein Vorteil diese zu beherrschen.“ (Text 002)
- (7) *Wenn X eine grössere kommunikative Reichweite hat als Y, ...*  
 „Hier im Kanton Bern sind wir umgeben von verschiedenen Kulturen. Es wäre also vorteilhaft sich in einer Sprache zu verständigen die für mehr Personen verständlich ist. Besonders wenn man jetzt Flüchtlinge, Einwanderer und dergleichen in Betracht zieht.“ (Text 103)

Wie im öffentlichen Diskurs wird auch im untersuchten Korpus die bessere Integration fremdsprachiger Kinder wahlweise zugunsten der Mundart oder zugunsten der Standardsprache ins Feld geführt. Viele Gymnasiast:innen erachten den Mundartgebrauch im Kindergarten als unabdingbar für die langfristige Integration von fremdsprachigen Kindern in die Deutschschweizer Gesellschaft. Andere sehen in der Standardsprache ein geeignetes Mittel, um fremdsprachige Kinder in die Deutschschweizer Kindergartengruppe zu integrieren und so den Zusammenhalt dieser Gruppe zu stärken. Da die zweitgenannte Integration nur kurzfristig, da maximal für zwei Jahre relevant, ist, lässt sich Topos (4) je nach konkretem Gebrauch entweder Kategorie (a) – *kurzfristige Folgen für die direkt Betroffenen* – oder Kategorie (b) – *langfristige Folgen für die direkt Betroffenen* – zuordnen. Topos (5) thematisiert hingegen ausschliesslich die langfristigen Folgen der Varietätenwahl im Kindergarten, und zwar jene für Kinder mit Mundart als Erstsprache. Er deckt sich teilweise mit der Storyline *Identität durch Sprachgebrauch*, die Knoll (2018: 218–227) für den öffentlichen Diskurs rekonstruiert hat, unterscheidet sich aber in einem wichtigen Punkt von dieser: In den Texten der Gymnasiast:innen geht es bei Topos (5) nicht primär um die *kollektive* Identität der Deutschschweizer:innen, die durch den Dialekt zustande kommt bzw. gestärkt wird (vgl. Knoll 2018: 233), sondern um die Bedeutung des Dialekts für die *individuelle* Identität der Deutschschweizer Kinder, die selbstverständlich eng mit der kollektiven Identität der Deutschschweizer:innen verknüpft ist. Diese Fokusverschiebung lässt sich womöglich dadurch erklären, dass sich die Gymnasiast:innen in einem Alter befinden, in dem die eigene Identitätskonstruktion aufgrund grösserer körperlicher, kognitiver und sozialer Veränderungen viel Raum einnimmt (vgl. Grob und Jaschinski 2003: 41). Zugleich steht im Jugendalter die Berufs- oder Studienwahl an, was zusammen mit der Tatsache, dass die Schreiber:innen nur dank ihres bisherigen schulischen und daher in vielen Fällen *schulsprachlichen* Erfolgs zum Gymnasium zugelassen wurden, einer der Gründe sein könnte, weshalb Topos (6) derart häufig im Korpus vorkommt. Topos (6) stützt beinahe ausnahmslos die Verwendung der Standardsprache im Kindergarten und bezieht sich dabei gleichermassen auf mundart- wie fremdsprachige Kinder. Interessanterweise wird Topos (6) in den Korpustexten nicht mit der Integration fremdsprachiger Kinder (Topos (4)) verbunden, wie es im öffentlichen Diskurs getan

wird, er steht jedoch in engem Zusammenhang mit Topos (7). Denn auch in diesem geht es um die Vorteile, welche die Standardsprache aus rationalistischer Sicht bietet, und es ist nicht zuletzt die grössere kommunikative Reichweite der Standardsprache, aus der sich den Gymnasiast:innen zufolge der Nutzen guter standardsprachlicher Kompetenzen für den beruflichen Erfolg ergibt.

Kategorie (c): Zwei weitere prominente Bestandteile des öffentlichen Diskurses finden sich im Korpus in Form der Topoi (8) und (9) wieder, welche die Folgen thematisieren, die eine bestimmte Sprachenregelung im Kindergarten für die beiden Varietäten und die Sprachsituation in der Deutschschweiz haben könnte:

(8) *Wenn X in einem guten Zustand erhalten werden soll und dies nur durch die Verwendung von X im Kindergarten möglich ist, ...*

„Dialekte gehen in der heutigen Zeit immer mehr verloren und ich finde sie machen auch einen Teil von unserer Kultur aus. Deshalb finde ich es um so wichtiger auch im Kindergarten den eigenen Dialekt zu sprechen.“ (Text 025)

(9) *Wenn die Kinder X gegenüber eine positive Einstellung entwickeln sollen und dies nur durch die Verwendung von X im Kindergarten möglich ist, ...*

„Damit [= mit der Verwendung von Standardsprache im Kindergarten; F.M.K.] können sich die Kinder spielerisch und ungezwungen mit unserer Schriftsprache auseinandersetzen, bevor der Unterricht in der Schule beginnt. Sie sollen Freude an der Sprache bekommen und somit von alleine sich gerne mit der Schriftsprache im Kindergarten unterhalten.“ (Text 104)

Mit Topos (8), der stets die Verwendung von Mundart im Kindergarten stützt, werden in der Regel die Klage über abnehmende Dialektkompetenzen und die romantische Betrachtung der Mundart als wichtiges Deutschschweizer Kulturgut kombiniert.<sup>9</sup> Topos (9) wird hingegen meist zugunsten der Standardsprache eingesetzt und kann sich auf mundart- wie auf fremdsprachige Kinder beziehen. In einer leichten Abwandlung kann Topos (9) jedoch auch den Standpunkt stützen, dass im Kindergarten Mundart gesprochen werden soll. Dann geht es allerdings um die Einstellung gegenüber der Sprache bzw. dem Sprechen ganz allgemein und nicht um die Einstellung gegenüber einer bestimmten Varietät: „Es ist wichtig, dass die Kinder erst einmal viel sprechen und Freude an Konversationen erhalten. Wenn sie nun schon im ersten Kindergartenjahr zu Schriftdeutsch gezwungen werden, dann verlieren sie schnell Spass daran“ (Text 168).

Kategorie (d): Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Topoi geht es bei den Topoi (10) und (11) nicht um die Folgen, die eine bestimmte Varietätenverwendung im

<sup>9</sup> Auch bezüglich der Standardsprache werden mangelnde Kompetenzen beklagt, womit meist der standardbefürwortende Einsatz von Topos (6) gestützt wird. Belege für eine romantische Konzeptualisierung der Standardsprache als Kulturressource wie in Studlers (2018: 103) Umfrage finden sich hingegen nicht im untersuchten Korpus.

Kindergarten hat. Entscheidend ist vielmehr die relative Schwierigkeit, mit der eine Varietät im Kindergarten erworben wird:

- (10) *Wenn der Erwerb von X im Kindergarten einfacher fällt als später, ...*  
 „Es gibt keinen besseren Zeitpunkt um die Standardsprache zu erlernen, denn nie mehr wird es so einfach, schnell und unkompliziert gehen wie in dieser Altersklasse und in diesem entspannten Umfeld!“ (Text 176)
- (11) *Wenn X einfacher zu erwerben ist als Y, ...*  
 „Weiter haben die Kinder mit Migrationshintergrund es leichter im Kindergarten, denn Hochdeutsch ist einfacher zu lernen als Mundart.“ (Text 045)

In Topos (10) wird die Erwerbsschwierigkeit im Kindergarten(alter) mit jener zu einem späteren Zeitpunkt bzw. in einer anderen Situation verglichen. Dass die Kinder noch sehr jung sind und der Kindergarten weniger leistungsorientiert ist als die nachfolgende Schule, kann genutzt werden, um den standardbefürwortenden Gebrauch von Topos (10) zu begründen. Beide Argumente können jedoch ebenfalls als Begründung für den Einsatz von Topos (10) zugunsten der Mundart dienen. Im Unterschied zur standardbefürwortenden Auslegung von Topos (10), die sich auf mundart- und/oder fremdsprachige Kinder beziehen kann, geht es in diesem Falle stets um den Erwerb der Mundart durch fremdsprachige Kinder. Topos (11) wiederum bezieht sich *immer* auf Kinder mit einer nicht-deutschen Erstsprache. Hier wird nicht die Erwerbsschwierigkeit zwischen verschiedenen Altersgruppen oder Situationen, sondern zwischen Standardsprache und Mundart verglichen. Dabei kommt die rationalistische Sicht zum Ausdruck, dass die Standardsprache stärker strukturiert ist, was mehrheitlich zur Schlussfolgerung führt, die Standardsprache sei für fremdsprachige Kinder einfacher zu erlernen als die Mundart.

Die letzten beiden Topoi lassen sich keiner der Kategorien (a) bis (d) zuordnen:

- (12) *Wenn der Kindergarten seine Hauptfunktion(en) mit X besser erfüllen kann als mit Y, ...*  
 „Ich denke auch, dass der Kindergarten Platz sein sollte andere Werte zu übermitteln, wie zum Beispiel Sozialkompetenzen. Die Aufgabe des Kindergartens sollte meiner Meinung nach nicht primär darin bestehen, den Kindern bereits eine Fremdsprache [gemeint ist die Standardsprache; F.M.K.] beizubringen.“ (Text 002)
- (13) *Wenn es vorteilhaft (bzw. nachteilhaft) ist, im Kindergarten beide Varietäten zu verwenden, dann sollte(n) im Kindergarten beide (bzw. nur eine) Varietät verwendet werden.*  
 „Eine Mischung aus Mundart und Standard Sprache empfiehlt sich deshalb, weil es die verschiedenen Vorteile verbindet.“ (Text 085)

Ob mit Topos (12) für die Mundart oder die Standardsprache argumentiert wird, ist davon abhängig, worin die Gymnasiast:innen die Hauptfunktion des Kindergartens

sehen. Einige sind der Ansicht, dass die Förderung standardsprachlicher Kompetenzen *kein* Ziel des Kindergartens sei bzw. sein dürfe und/oder dass sich die Verwendung der Standardsprache negativ auf das Erreichen der Hauptziele des Kindergartens auswirke. Andere sehen im Kindergarten eine Schulvorbereitung, die eine sprachliche Vorbereitung miteinschliessen sollte. Topos (13) fällt insofern aus der Reihe, als mit ihm nicht für oder gegen die Verwendung einer bestimmten Varietät im Kindergarten argumentiert wird. Stattdessen geht es bei Topos (13) um die übergeordnete Frage, ob nur eine oder beide Varietäten im Kindergarten gesprochen werden soll(en), weshalb der *dann*-Satz anders lautet als bei den restlichen zwölf Topoi. Entweder wird Topos (13) im Sinne einer Addition von Vorteilen ausgelegt und stützt dadurch den im Korpus am häufigsten vorkommenden Standpunkt, dass im Kindergarten Mundart *und* Standardsprache verwendet werden sollen. Oder es wird wie zuweilen im öffentlichen Diskurs davor gewarnt, dass der Gebrauch beider Varietäten sowohl mundart- als auch fremdsprachige Kinder verwirren und zu einer Sprachvermischung führen könnte, vor allem, wenn ein unkontrolliertes Code-Switching stattfindet. Selbst einige Befürworter:innen des Standpunkts *Mundart und Standardsprache* sehen im unkontrollierten Code-Switching eine Gefahr und plädieren deshalb dafür, dass „die beiden Sprachformen klar getrennt werden“ (Text 126).

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

Die Mehrheit der Berner Gymnasiast:innen, deren Texte für diesen Beitrag untersucht wurden, vertreten den Standpunkt, dass in Deutschschweizer Kindergärten Mundart *und* Standardsprache gesprochen werden sollten. Dass diese Meinung durch ein mentales Cluster-Modell aus romantischer und rationalistischer Sprachbetrachtung entsteht, lässt die Rekonstruktion der 13 häufigsten Topoi vermuten. Diese werden von den Gymnasiast:innen nämlich derart eingesetzt, dass sich eine klassische Rollenbesetzung für die Mundart mit warmem und die Standardsprache mit kaltem soziolinguistischem Prestige ergibt. Dementsprechend finden sich viele Inhalte des öffentlichen Diskurses im Korpus wieder, entweder als kontextspezifische Topoi oder als Argumente, die zusammen mit diesen Topoi einen bestimmten Standpunkt stützen. Nebst den Inhalten, die dem Korpus und dem öffentlichen Diskurs gemein sind, wie z. B. die Sprachverfallsklage und die Integration fremdsprachiger Kinder, enthalten die Texte der Gymnasiast:innen einige weitere Topoi, wie z. B. jene der relativen Erwerbsschwierigkeit. Diese Topoi sind vermutlich ebenfalls Teil des öffentlichen Diskurses, dürften dort aber eine weniger wichtige Rolle spielen als in den Korpustexten, da sie ansonsten mehr Raum in der Forschungsliteratur einnehmen müssten. Ein weiterer Unterschied kommt durch die Fokusverschiebung beim Topos *Identität durch Sprachgebrauch* zustande. Im öffentlichen Diskurs betrifft dieser vor allem die kollektive Identität (vgl. Knoll 2018: 233), wohingegen es in den Korpustexten primär um die indivi-

duelle Identität der Kindergartenkinder geht. Grund für die Fokusverschiebung ist vermutlich, dass sich die Schreiber:innen der untersuchten Texte im Jugendalter und somit selbst in einer intensiven Phase der Identitätskonstruktion befinden.

Ob in Deutschschweizer Kindergärten Mundart und/oder Standardsprache gesprochen werden soll, wird wohl noch lange ein Diskussionsgegenstand bleiben, unter anderem, weil das Zustandekommen einer national einheitlichen Vorgabe dazu nicht absehbar ist. Wünschenswert wäre bei der Erforschung von Diskursen wie diesem, der sich nicht auf eine Wahrheits- oder Wahrscheinlichkeitsfrage beschränkt, dass nebst den Standpunkten und Argumenten auch die Topoi analysiert würden. Durch die Rekonstruktion von Topoi, die im jeweils untersuchten Diskurs für unterschiedliche Standpunkte verwendet werden, könnte den Vertreter:innen verschiedener Standpunkte vor Augen geführt werden, dass sie sich bereits in vielen Punkten einig sind und somit eine gute Grundlage für fruchtbare Diskussionen besteht.

### Literaturverzeichnis

- Berthele, Raphael. 2010. Investigations into the Folk's Mental Models of Linguistic Varieties, in: Geeraerts, Dirk, Gitta Kristiansen und Yves Peirsman (Hrsg.). *Advances in Cognitive Sociolinguistics*. Berlin u. a.: De Gruyter Mouton (Cognitive Linguistics Research. 45), S. 265–290.
- Berthele, Raphael. 2019. Alemannisch und der Deutschunterricht: Schweizerdeutschdebatten in der Schweizer Schule seit 1950, in: *Linguistik online*, Bd. 98, Nr. 5, S. 387–409.
- Bornscheuer, Lothar. 1976. *Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Busse, Dietrich und Wolfgang Teubert. 1994. Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik, in: Busse, Dietrich, Fritz Hermanns und Wolfgang Teubert (Hrsg.). *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 10–28.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und Schulamt Fürstentum Liechtenstein). 2022. *Schulstrukturen. Organisation der obligatorischen Schule und Bildungsangebote auf der Sekundarstufe II*. URL: <<https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonaleschulorganisation/schulstrukturen>> [Stand: 14.07.2023].
- EDK-IDES (Erziehungsdirektorenkonferenz – Informationszentrum IDES). 2013. *Sprache im Kindergarten in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen*. URL: <<http://edudoc.ch/search?ln=de&cc=IDESdossiers>> [Stand: 14.07.2023].
- Geeraerts, Dirk. 2016. Cultural Models of Linguistic Standardization, in: *Diacronia*, Bd. 3, Nr. 36, S. 1–21.
- Grob, Alexander und Uta Jaschinski. 2003. *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Gyger, Mathilde. 2007. Hochdeutsch im Kindergarten, in: *Linguistik online*, Bd. 32, Nr. 3, S. 37–48. DOI: <<https://doi.org/10.13092/10.32.536>>.
- Hannken-Illjes, Kati. 2018. *Argumentation. Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Narr Studienbücher).

- Kanton Aargau. 2014. *Abstimmungsergebnisse vom 18.05.2014*. URL: <<https://www.ag.ch/de/aktuell/wahlen-abstimmungen/abstimmungen/archiv>> [Stand: 14.07.2023].
- Kanton Luzern. 2013. *Volksabstimmung vom 22. September 2013 – Endresultate. Volksinitiative „Für Mundart im Kindergarten“ und Gegenvorschlag des Kantonsrates*. URL: <[http://www.lu.ch/downloads/lu/jsd/wahlabst/20130922/w\\_rkmaoo.htm](http://www.lu.ch/downloads/lu/jsd/wahlabst/20130922/w_rkmaoo.htm)> [Stand: 14.07.2023].
- Kanton Zug. 2016. *Gesetzesinitiative „Ja zur Mundart“ und Gegenvorschlag. Resultate*. URL: <<http://wab.zug.ch/vote/gesetzesinitiative-ja-zur-mundart-und-gegenvorschlag/proposal-entities>> [Stand: 14.07.2023].
- Knoll, Alex. 2018. Sprache, Identität und Schule: Zur Debatte um die Sprachenfrage im Kindergarten, in: Brosziewski, Achim, Alex Knoll und Christoph Maeder (Hrsg.). *Kinder – Schule – Staat. Der Schweizer Schuldiskurs 2006 bis 2010*. Wiesbaden: Springer VS (Theorie und Praxis der Diskursforschung), S. 203–240.
- Ruoss, Emanuel und Juliane Schröter. 2020. Zur Einführung in dieses Buch, in: Ruoss, Emanuel und Juliane Schröter (Hrsg.). *Schweizerdeutsch. Sprache und Identität von 1800 bis heute*. Basel: Schwabe, S. 7–12.
- Schmidlin, Regula. 2018. Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen. Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht, in: Dannerer, Monika und Peter Mauser (Hrsg.). *Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik. 102), S. 27–46.
- Schröter, Juliane. 2021. *Linguistische Argumentationsanalyse*. Heidelberg: Winter (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik. 26).
- Schwarzenbach, Rudolf. 1969. *Die Stellung der Mundart in der deutschsprachigen Schweiz. Studien zum Sprachgebrauch der Gegenwart*. Disentis: Condrau.
- Simon, Elisabeth und Felix Amsler. 2010. *Evaluationsbericht. Umgang mit Standarddeutsch an der Volksschule*. Biel-Benken: Amsler Consulting.
- Statistisches Amt Kanton Zürich. 2011. *Abstimmungsergebnisse Kanton. Kantonale Volksinitiative „JA zur Mundart im Kindergarten“ (ABI 2008, 1426). Abstimmung vom 15.05.2011*. URL: <[www.zh.ch/de/politik-staat/wahlen-abstimmungen/abstimmungsarchiv.html](http://www.zh.ch/de/politik-staat/wahlen-abstimmungen/abstimmungsarchiv.html)> [Stand: 14.07.2023].
- Studler, Rebekka. 2017. Diglossia and Bilingualism. High German in German-Speaking Switzerland from a Folk Linguistic Perspective, in: *Revue transatlantique d'études suisses*, Nr. 6–7, S. 39–57.
- Studler, Rebekka. 2018. Cognitive Cultural Models at Work. The Case of German-Speaking Switzerland, in: *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*, Bd. 5, S. 93–106.
- Ulrich, S. 2018. *Verswindet die Mundart aus dem Chindsgi?* URL: <[www.zomin.ch/schweiz/bern/story/Hochdeutsch-im-Kindergarten-16816990](http://www.zomin.ch/schweiz/bern/story/Hochdeutsch-im-Kindergarten-16816990)> [Stand: 14.07.2023].
- Wengeler, Martin. 2003. *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985)*. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Linguistik. 244).