

Schmidlin, Regula (2018): Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen. Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht. In: Dannerer, M. / Mauser, P. (Hrsg.): Formen der Mehrsprachigkeit. Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 27-46.

Regula Schmidlin

## **Innere Mehrsprachigkeit an Deutschschweizer Schulen**

### **Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht**

*Das Nebeneinander respektive Miteinander von Dialekt und Standardsprache in der Schule bildet einen wichtigen Gegenstand des sprachreflexiven Diskurses zur Deutschschweizer Diglossie. In bildungspolitischen Debatten wird der vielfältige Varietätengebrauch, insbesondere das Code-Switching zwischen Dialekt und Standardsprache, eher nicht als positives Zeichen einer inneren Mehrsprachigkeit bewertet, sondern als Störfaktor gesehen. Dafür, dass die Dialektverwendung in der Schule den Schulerfolg beeinträchtigt, gab und gibt es keine Evidenzen. Dennoch versprach man sich in der Bildungspolitik mit der Forderung eines konsequenten mündlichen Hochdeutschgebrauchs im Unterricht Vorteile – auch im Hinblick auf die Ausbildung von mehr Routine beim Hochdeutschsprechen und im Hinblick auf die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der Standardsprache. Im Beitrag wird thematisiert, wie trotz dieser Forderung der Wechsel zwischen Standardsprache und Dialekt im schulischen Alltag weiterhin zu beobachten ist, dass sich aber leichte Verschiebungen im bisherigen diglossischen schulischen Arrangement abzeichnen.*

*In German-speaking Switzerland, both dialect and Standard German are used in schools. The parallel use of German varieties in class has been an important issue in the linguistic discussion on Swiss German diglossia. From an educational policy perspective, using dialect and Standard German side by side, especially when it comes to code-switching between the varieties, is not appreciated in terms of internal multilingualism, but rather seen as a disruptive influence on smooth communication in class. However, there is no evidence that using dialect at school impairs learning processes. Still, educational authorities have promoted the exclusive use of Standard German at school at all levels and in all subjects. This paper shows that since the promotion of the exclusive use of Standard German at Swiss German schools began, the use of both dialect and Standard German in class has continued. However, there have been slight changes as to the functional distribution of the varieties in school communication.*

## **1. Einleitung**

Das Nebeneinander respektive Miteinander von Dialekt und Standardsprache<sup>1</sup> in der Schule bildet in Wissenschaft und Öffentlichkeit seit jeher einen wichtigen Gegen-

---

<sup>1</sup> Die Begriffe *Standardsprache* und *Hochdeutsch* werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

stand des sprachreflexiven Diskurses in der Deutschschweiz. Seit ungefähr der Mitte der 1990er Jahre wird in den kantonalen Lehrplänen Hochdeutsch als Unterrichtssprache festgeschrieben. Der *Aktionsplan PISA 2000* (EDK 2003) forderte den konsequenten mündlichen Hochdeutschgebrauch im Unterricht auf allen Schulstufen in allen Schulfächern – also auch in den musischen und handwerklichen Fächern sowie im Sport, die traditionellerweise im Dialekt unterrichtet worden waren. In den unteren Primarschulklassen kommt es seither zu vermehrtem Hochdeutschgebrauch sowohl bei den Lehrerinnen und Lehrern als auch bei den Schülerinnen und Schülern, vor allem aber zum Gebrauch von Hochdeutsch von der ersten Klasse an und nicht erst, wie bis in die 1990er Jahre in vielen Kantonen üblich, von der dritten oder vierten Klasse an. Konsequenterweise, wie im *Aktionsplan PISA 2000* gefordert, ist der mündliche Hochdeutschgebrauch jedoch weiterhin nicht.<sup>2</sup> Im schulischen Alltag werden auch innerhalb des Unterrichts weiterhin Dialekt und Standardsprache nebeneinander verwendet. Was die höheren Schulen anbelangt, gaben in der Volkszählung 2000 56.1% der sich in Ausbildung befindlichen Antwortenden (N = 812.776) über alle Ausbildungsstufen hinweg an, in ihrer Ausbildungsstätte sowohl Schweizerdeutsch als auch Hochdeutsch zu verwenden (Werlen 2004: 14). Zudem wird von Jugendlichen in informellen Kontexten zunehmend im Dialekt geschrieben. In öffentlichen Debatten wird der vielfältige Varietätengebrauch indes nicht als positives Zeichen einer inneren Mehrsprachigkeit (Hochholzer 2009: 65) im Sinne eines dynamischen Polysystems in der Erstsprache bewertet.<sup>3</sup> Gerade der Wechsel zwischen den Varietäten wird oft als verwirrendes Wechselspiel (Bachmann / Good 2003: 5) betrachtet, das für jüngere Kinder, insbesondere für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache, den Hochdeutscherwerb erschwere. Für die Verwirrtheit der Kinder durch das Code-Switching im Unterricht gibt es allerdings noch keine Evidenzen. Die Beeinträchtigung des Hochdeutscherwerbs bei Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache durch die Diglossie-Situation kann ebenfalls nicht eindeutig nachgewiesen werden. Hierfür wären Studien nötig, die Daten von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache, die in einer Diglossiesituation aufwachsen, vergleichen mit Daten von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache, die in einer Dialektschwund-Region oder einem Dialekt-Standard-Kontinuum aufwachsen.

Im vorliegenden Beitrag werden unterschiedliche Zusammenhänge angesprochen, in denen das Nebeneinander von Dialekt und Hochdeutsch an Deutschschweizer Schulen thematisiert wurde und wird, angefangen von der aus der britischen Soziolinguistik übernommenen Sprachbarrierendiskussion, gefolgt von der Inszenierung des Hochdeutschen als Fremdsprache bis zur Entdeckung der gesprächsorganisatorischen Relevanz des Code-Switchings in den 1980er Jahren. Im letzten Teil des Beitrags wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern sich die Bedingungen des schu-

---

<sup>2</sup> Dies zeigten auch eigene Unterrichtsbeobachtungen in einer zweiten und vierten Klasse an einer Primarschule in Basel-Stadt im Mai 2016.

<sup>3</sup> Wandruszka (1979: 14-16) spricht anstatt von *innerer Mehrsprachigkeit* auch von „Mehrsprachigkeit in der Muttersprache“.

lischen Varietätengebrauchs seit der letzten grösseren empirischen Untersuchung (Sieber / Sitta 1986) und im Zuge der eingangs beschriebenen Hochdeutsch-Offensiven verändert haben.

## 2. Problematisierung der Diglossie in der Schule und für den Spracherwerb

Standarddeutsch (von Deutschschweizer Sprecherinnen und Sprechern meist *Hochdeutsch* oder *Schriftdeutsch* genannt) wird in der Deutschschweiz vorwiegend als Schriftsprache und mündlich vor allem in formellen, öffentlichen Situationen verwendet, z.B. in der Kommunikation in Bildungsinstitutionen, im National- und Ständerat, in der Kirche, am überregionalen Radio und Fernsehen, sowie adressatenspezifisch gegenüber Nichtdialektprechenden. Ansonsten wird im Alltag von Sprecherinnen und Sprechern aller sozialer Gruppen und Bildungsschichten ein lokaler Dialekt gesprochen. 1990 gaben im Rahmen der Volkszählung 66.4% der in der Deutschschweiz wohnenden befragten Personen an, nie oder nur selten Standardsprache zu sprechen (Löffler 1997: 1856).<sup>4</sup> Auch innerhalb der genannten formellen, öffentlichen Situationen werden je nach individueller Gesprächskonstellation und Situationsspezifität durchaus beide Varietäten verwendet (Berthele 2004: 115, Oberholzer 2014). Anders als in deutschsprachigen Gebieten mit Dialekt-Standard-Kontinua gibt es in der Deutschschweiz keine regionalen, mehr oder weniger standardnahen Umgangssprachen. Für die Deutschschweizer Sprecher ist also der Wechsel vom Dialekt in den Standard trotz vieler lexikalischer Gemeinsamkeiten der beiden Varietäten noch immer ein deutlicher, als abrupt empfundener Code-Wechsel.

Wie damit in der Schule umgegangen werden soll, hat die Fachleute bereits im 19. Jahrhundert beschäftigt. Man tat sich schwer mit Beschlüssen von oben, die Rolle der Varietäten in der Schule festzuschreiben. So fragte sich im Herbst 1843 die Konferenz der Primarlehrer der Stadt Bern im Bernischen Schulblatt, „ob es zweckmässig sei, in unsern Schulen das Bücherdeutschsprechen einzuführen, in dem Sinne, dass sowohl Lehrer als auch Schüler sich, solange man im Schulzimmer ist, in deutsch ausgesprochenen vollständigen Sätzen ausdrücken sollen?“ (Schläpfer 1994: 281). Dies geschah zu einer Zeit, als in der Deutschschweiz an Schulen und Hochschulen Schweizerdeutsch als Unterrichtssprache üblich war. Als weiterer früher Beleg für die Diskussion über Dialekt und Schule im deutschen Sprachraum wird oft Rudolf Hildebrand zitiert, der 1867 verlautbarte, dem Dorfschullehrer sei das Hochdeutsche sein neues Latein geworden (vgl. Ferstl 2009: 116). Ein materialreicher Überblick über die Geschichte der Diskussion von Dialekt und Hochdeutsch an Deutschschweizer Schulen findet sich in Schwarzenbach (1969: 389ff.). In den frühen Belegen wird bereits ersichtlich, dass die Diskussion sowohl im Hinblick auf die Konsequenzen für die

---

<sup>4</sup> Der Gebrauch des Schweizerdeutschen als einziger Sprachform des deutschen Diasystems ist allerdings im Abnehmen begriffen (Lüdi / Werlen 2005: 36).

Schüler als auch im Hinblick auf die Funktion einer Varietät im Gefüge einer Sprachsituation geführt wurde und wird. Allerdings sind die historischen Belege verschiedener Epochen für die Varietätendiskussion in der Schule nur mit Vorsicht zu vergleichen. So hat der katechisierende Unterricht des 19. Jahrhunderts eigenständige Aussagen der Schülerinnen und Schüler kaum vorgesehen. Das Funktionsspektrum der Varietäten in der Schule und seine Bedeutung für das Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen sind historischen Veränderungen unterworfen. Wenn Schüler im Unterricht mehr sagen und auch mehr sagen *sollen*, wird der Fokus auf die Art und Weise, wie sie sich ausdrücken, konsequenterweise intensiviert. Besehen auf den ganzen deutschen Sprachraum erfuhr die Diskussion in den 1960er /1970er Jahren, in denen man sich in der Didaktik zunehmend vom alleinigen Frontalunterricht abwandte und andere Lehrformen einführte, ihren grössten Aufschwung. Dies geschah besonders in denjenigen Regionen Deutschlands, wo die Dialekte Jahrzehnte zuvor bewusst zurückgedrängt worden waren. Dabei standen sich, um es in Löfflers Terminologie zu fassen (Löffler 2003), das antiquarische, linguistische und insgesamt variationsfreundliche Interesse an den Dialekten einem soziolinguistischen, einheitsnorm-orientierten Interesse gegenüber, das sich von der Eliminierung der Dialekte in schulischer Kommunikation mehr Chancengleichheit für die Schulkinder versprach (Ammon 1972).

Wenn nun die Chancen dialektsprechender Kinder auf mehr Schulerfolg verbessert werden sollen, indem in der Schule die Dialekte vollständig durch die Hochsprache ersetzt werden – inwiefern waren und sind denn diese Kinder durch ihren Dialekt benachteiligt? Was die in ihrem sprachlichen Output effektiv messbare Benachteiligung anbelangt, blieben die Befunde uneindeutig, teilweise widersprüchlich und methodisch umstritten (Berthele 2008). Kasus- und Tempusfehler werden in der Schreibsprache dialektsprechender Kinder als hochfrequent festgestellt (Arzberger 2008). Einen Überblick über andere dialektbedingte Fehlertypen liefert Rosenberg (1993). Probleme wurden vor allem bei Schülern festgestellt, die ausschliesslich Dialekt sprechen. Gerade in Bezug auf die Orthographie gibt es mitunter auch gegenteilige Befunde (Schmidlin 2003, Obermeier 2009).

Besehen auf den ganzen deutschen Sprachraum, ergaben sich in den letzten Jahrzehnten Veränderungen dadurch, dass es in den Schulen in Deutschland zu einer weiteren Verdrängung der Dialekte kam sowie vor allem in Städten zu einer Zunahme des Anteils fremdsprachiger Kinder in den Schulklassen. Ferner dürfte auch in Dialektregionen Deutschlands und Österreichs die familiäre Inputsprache zunehmend die Standardsprache sein.<sup>5</sup> Dennoch kann noch immer nicht von einer schulischen Monoglossie gesprochen werden. Rosenberg (1993: 45) sah vier mögliche Richtungen des didaktischen Umgangs mit dem Dialekt in der Schule: 1. Der Dialekt wird berücksichtigt mit dem Ziel, ihn durch Hochsprache zu ersetzen. 2. Zweisprachige Deutschdidaktik mit Vermittlung des Dialekts – diese findet naturgemäss nur in Regionen mit moribunden Dialekten ihre Anwendung (z.B. in Schlesien). 3. Standardorientierung

---

<sup>5</sup> Bereits 1988 wies Scholten nach, dass in Deutschland immer mehr Kinder auch in dialektgeprägtem Milieu im Standard und nicht im Dialekt primärsozialisiert wurden (Scholten 1988: 23, 254).

bei grösserer Normtoleranz. 4. Funktionale, innere Mehrsprachigkeit mit situationsadäquatem Varietätengebrauch als Lernziel. Es ist zu erkennen, dass die ersten beiden von Rosenberg erwähnten Ansätze der Auffassung entstammen, dass es sich in Dialektregionen beim Hochdeutscherwerb um einen Fremdspracherwerb handle. Entsprechend wären die didaktischen Ansätze, die diesen Richtungen zu Grunde liegen, eher fremdsprachdidaktisch orientiert. Der dritte und vierte Ansatz hingegen implizieren eher ein Spracherwerbsmodell, das als erweiterter Erstspracherwerb<sup>6</sup> (Häcki Buhofner / Burger 1998: 137) bezeichnet werden könnte; die Zielsprache besteht hier nämlich aus einem Bündel von relativ nahe beieinander liegenden Varietäten, die in Abhängigkeit von Normerwartungen und Kommunikationsfunktionen eingesetzt werden (sollen).

Wenn man von den 1970er Jahren an feststellt, dass in Standard-Dialekt-Kontinua Kindern, die nur Dialekt sprechen, insgesamt weniger Schulerfolg beschieden war als solchen, die keinen Dialekt sprechen, war dies primär ein soziologischer und kein psycholinguistischer Befund.<sup>7</sup> Die Verankerung der Diskussion in Annahmen zum Spracherwerb, sei es in der Diglossie oder in einem Dialekt-Standard-Kontinuum, war und ist also nur indirekt vorhanden. Die Annahmen wurden allenfalls dort sichtbar, wo man über Kompensationsprogramme nachdachte oder über kontrastive Fehlerlinguistik, um (vermutete) dialektbedingte Schreibfehler zu eliminieren. In der Deutschschweizer Diglossie manifestieren sich implizite Annahmen zum Spracherwerbstyp im spezifischen Zugang zum Hochdeutschen im Unterricht, wie im dritten Kapitel des vorliegenden Beitrags gezeigt wird. Ansonsten bildete aber in der Deutschschweizer Sprachsituation, wo die in Deutschland geführte Diskussion mit zeitlicher Verzögerung aufgegriffen wurde, die Auffassung des Dialekts als Sprachbarriere und die von der britischen Soziolinguistik inspirierte Defizithypothese keinen adäquaten Ausgangspunkt. Dialekt wird in der Deutschschweiz unabhängig vom sozialen Status gesprochen, wobei der Gebrauch der Dialekte selbst natürlich sozialstilistisch durchaus stratifiziert ist. Ein gesellschaftlicher Druck, durch den man sich genötigt fühlen könnte, vom Dialektsprechen abzurücken, bestand und besteht in der Deutschschweiz bekanntlich bis heute nicht. Die Routine im mündlichen Gebrauch des Hochdeutschen ist allerdings durchaus an unterschiedliche Bildungsstufen gebunden. Dazu Werlen: ‚Nicht der Dialektgebrauch unterscheidet die unterschiedlichen Bildungsstufen, sondern der häufigere oder weniger häufige Hochdeutschegebrauch. Wenn es also eine ‚Sprachbarriere‘ in der deutschen Schweiz geben sollte, findet sie

---

<sup>6</sup> Zum Problem der ideologisierenden Sichtweise auf den Hochdeutscherwerb in der Deutschschweizer Diglossie s. Berthele (2008).

<sup>7</sup> Im Gegensatz zum bildungspolitischen und didaktischen Interesse, das dem Thema Dialekt und Standardsprache in der Schule entgegengebracht wird, gibt es noch nicht viele empirische Arbeiten aus der Erstspracherwerbslinguistik, die sich auf dialektale Daten dialektsprechender Kinder stützen (vgl. aber Vorweg 2017). Auch folgende, oft zitierte Studien zielen auf die Beschreibung des *Hochdeutscherwerbs* in der Diglossie ab und arbeiten mit Daten von Primarschulkindern: Häcki Buhofner / Burger (1998), Schmidlin (1999), Hauser (2005), Schneider (1998). Zu Spracherwerb und Sprachvariation s. auch Katerbow (2013).

sich in diesem Bereich.“ (Werlen 2004: 15)

Schliesslich sei darauf hingewiesen, dass im Deutschschweizer Kontext die Befürchtung eines negativen Einflusses der Diglossie auf die Entwicklung der Sprachkompetenz im Widerspruch steht zu Befunden zur Hochdeutschkompetenz erwachsener Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer. In ihrer gross angelegten Studie zum Hochdeutschgebrauch von Deutschschweizer Polizisten zeigen Christen / Gunttern / Hove (2010), dass auch Sprecher in nicht-akademischen Berufen ohne Probleme Hochdeutsch sprechen und die Varietäten flexibel einsetzen können. Bachmann (2004) kommt zum Schluss, dass die Sprechpraxis von Studierenden und Lehrpersonen entschieden besser sei als ihr Ruf. Der Autor bezieht sich dabei auf eine Population junger Sprecherinnen und Sprecher, die von der schulischen Hochdeutsch-Offensive, die im fünften Kapitel des vorliegenden Beitrags thematisiert wird, noch unberührt war. Lediglich hingewiesen sei hier weiters auf einzelne Befunde, die sogar auf einen leichten Vorteil der inneren Mehrsprachigkeit (im Sinne der Kompetenz in Dialekt und Standardsprache) bei der Entwicklung von Sprachkompetenz hindeuten. Ins Spiel gebracht werden dabei Grössen wie die Stärkung des Sprachdifferenzbewusstseins durch die Dialekt-Standard-Kontraste, darunter besonders ein ausgeprägteres phonologisches Bewusstsein bei Dialekt- und Standardsprechern gegenüber Nur-Standardsprechern, womit man vereinzelt nachweisbare Orthographieerwerbsvorteile bei dialekt- und standardsprechenden Kindern erklärt (Schmidlin 2003, Neuland 1993: 185). Berthele (2008) untersucht den Einfluss der Standard-Dialektkompetenz beim Dekodieren von Einzelwörtern und Texten in unbekanntem, aber typologisch-genealogisch mit der Erstsprache verwandten Sprachen. Er zeigt, dass Dialektsprecherinnen und -sprecher den Sinn von Texten in germanischen Sprachen, die sie nicht beherrschen (skandinavische und niederdeutsche), besser erschliessen können als Nur-Standardsprecherinnen und -sprecher, da sie über eine breitere Transferbasis verfügen: „Dialekt-Standard-Mehrsprachige weisen beträchtliche Übungserfahrung auf, halb-vertraute Formen schnell auf vertraute Formen in ihrem polylektalen mentalen Lexikon zurückzuführen (=Wahrnehmungstoleranz) und [...] fast gleichzeitig allzu abenteuerliche Assoziationen zu deaktivieren (=Fokussierungsfähigkeit).“ (Berthele 2008: 104) Solche, durch die innere Mehrsprachigkeit möglicherweise erklärbaren kognitiven Vorteile bei der rezeptiven Sprachkompetenz sind von aussen freilich weniger gut wahrnehmbar als, im Gegenzug, das Ungeübtsein bei der Verwendung der Standardvarietät für kommunikative Funktionen, die ein Sprecher von klein auf in einer anderen Varietät bewältigt. Wenn aber von angeblichen und durch die Diglossie induzierten Defiziten der Hochdeutschkompetenz die Rede ist, wird die Diskussion meistens durch ebendiese Wahrnehmung dominiert und andere Sprachkompetenzfelder (Lesen, Texten und Schreiben, Verstehen) ausgeblendet. Für letztere hat die Forschung bislang keine diglossiebedingte Benachteiligung festgestellt.

### **3. Schulische Inszenierung von Hochdeutsch als Fremdsprache**

In seinem Aufsatz „Die Konstruktion der Deutschschweizer Diglossie in der Schule“ zeigt Werlen (2001), wie dürftig Rollenspiele auf Hochdeutsch im Unterricht ausfallen. Er bezieht sich auf Erhebungen von 1994-1996. Dies mag der zum Gemeinplatz gewordenen Tatsache widersprechen, dass Deutschschweizer Kinder Rollenspiele in ihrer Freizeit typischerweise im sogenannten Fernsehdeutsch, also mit mehr oder weniger erfolgreich nachgeahmter bundesdeutscher Lautung, aufführen. Werlens Erhebungen fallen in eine Periode unmittelbar vor der Änderung vieler kantonaler Lehrpläne Mitte der 1990er Jahre, die Hochdeutsch als Unterrichtssprache stärkten und es von der ersten Primarschulklasse an als Unterrichtssprache festschrieben. Bis dahin wurde nämlich in Deutschschweizer Primarschulen gemäss Lehrplan in den ersten beiden Primarschulklassen Hochdeutsch nur als Lese- und Schreibsprache verwendet und als Unterrichtssprache erst ab der dritten und vierten Klasse eingeführt (Sieber 1997: 55). Dies gilt es bei folgendem Beispiel in Erinnerung zu behalten. Es besteht aus einem kleinen Dialog, der im Rollenspiel zustande gekommen ist, das die Interaktion beim Einkaufen an einem Einkaufsstand zeigt. Der Zeitpunkt ist gegen Ende des ersten Schuljahres. Eine Schülerin sieht an der Wandtafel eine Einkaufsliste mit Dingen, die sie am Stand einkaufen soll. Die Verkäuferin wird von der Lehrerin gespielt. Die Schülerin liest ihre Antworten jeweils von der Wandtafel ab. Im Folgenden werden Werlens Datenbeispiele reproduziert (vgl. Werlen 2001: 425-427, 431-432) und, ausgehend von Werlens Beobachtungen an diesen Daten, weiterführend interpretiert. Mit „+“ werden im Transkript Pausen von ca. 1 Sekunde angezeigt, Unterstreichung steht für Simultansprechen.

**Beispiel (1):** Gespräch im Verkaufsladen / Rollenspiel zwischen Lehrerin (= L) und Schülerin (= S) (Werlen 2001: 426)

- 01 L: du [kx]ommst in den Laden + und du [kx]aufst ein [...] guten Tag L.  
02 S: guten Tag  
03 L: was musst du haben  
04 S: + Siciliano (?)  
05 L: was ist das  
06 S: ++ Fisch  
07 L: + aha Fisch +  
08 S: so Fisch +  
09 L: da + (unv.) und  
10 S: ++ etwas zum Trin[kx]en  
11 L: etwas zu trin[k]en was mö[ç]test du gern ++  
12 L: Coca Cola oder Orangina oder  
13 S: Coca Cola  
14 L: + da + und was noch  
15 S: ++ ähm ++ Wiin- + Wienerli  
16 L: Wienerli + da ++ und was noch  
17 [...]

Hier zeigt sich, dass das Kind die Rolle der Kundin, mit der die Kinder in „Verkäuferlis“-Spielen von klein auf eigentlich vertraut sind, in der Schulsituation nur schlecht umsetzen kann. Das Kind übernimmt durchwegs die reaktiven Turns im Verkaufsgespräch. Auch Erklärungen („Fisch“) bestehen aus Einwortsätzen. Beim Wort *Wiinerli* (Werlen 2001: 426) ist das Mädchen verunsichert. Es handelt sich hier um einen Helvetismus, der als Grenzfall des Standards betrachtet werden kann. Das Mädchen braucht einen Moment Zeit, um sich für die Aussprache mit Monophthong zu entscheiden (dialektal wäre ein Diphthong korrekt). Mit [kx] liegt sowohl bei der Lehrerin als auch bei der Schülerin ein dialektal gefärbtes Aussprachemerkmal vor. Auch die Lehrerin gibt im zitierten Ausschnitt eine wortkarge Verkäuferin ab. Werlen (2001: 427) bemerkt, dass die Ähnlichkeit zwischen Rollenspielen auf Hochdeutsch und Rollenspielen auf Französisch in der fünften Klasse frappant ähnlich seien. Einzuwenden ist beim vorliegenden Beispiel allenfalls, dass in den Schulunterricht transferierte Spielsituationen grundsätzlich einen schweren Stand haben, in eine Übungssituation überführt zu werden. Dies ist besonders deshalb der Fall, weil die Kinder im freien Spiel Hochdeutsch als Mittel zum Sprechen mit fremder Stimme (Bachtin 1979) benutzen, sich hier aber selber spielen sollten, und dies zudem auf Hochdeutsch in einer inszenierten Situation, in der sie im Alltag eben gerade nicht Hochdeutsch sprechen würden. Kommt hinzu, dass bereits zu Beginn der 1990er Jahre verschiedene Produkte des täglichen Bedarfs wohl selten an einer Theke (im so genannten Tante-Emma-Laden) gekauft wurden und man dabei als Kunde noch mit Name angesprochen worden ist („guten Tag L.“). Die hier nachgestellte Übungssituation hat ihren Bezugspunkt also nicht in der faktualen alltäglichen Lebenswelt des Kindes, sondern eher in fiktionalen Spielsituationen in der Freizeit. Dies alles potenziert die Künstlichkeit der hier vorliegenden kommunikativen Inszenierung.<sup>8</sup> Deshalb sei hier ein weiteres Beispiel für den Umgang mit Hochdeutsch als Lerngegenstand genannt, ebenfalls aus Werlen (2001), diesmal aus der zweiten Klasse. Ausgangssituation dieses Beispiels ist, dass einzelne Kinder Kleidungsstücke austauschen und die anderen auf Hochdeutsch darüber Auskunft geben müssen, wer nun wessen Kleider oder Haarschmuck trägt. Die Lehrerin selbst bleibt im Dialekt. Im ersten Beispiel geht es um einen Haarreif, der einer Ines gehört und nun von anderen Kindern getragen wird.

**Beispiel (2):** Kleidertausch (Werlen 2001: 430f.)

- 01 L: wi würdsch du das säge?  
02 [...]  
03 S: N. hat A-A. + sei- +2 sec+ sein  
04 L: Haarreif  
05 S: Haarreifen an

---

<sup>8</sup> Anders als bei einem tatsächlichen Rollenspiel gibt es hier zudem ein Publikum. Zur Fremdheitserfahrung und Befangenheit, die durch die Verwendung der Standardsprache in einer solchen Situation entstehen können, siehe Morek / Heller (2012).



06 L: chönnt das öpper no besser oder no anders säge +2 sec+  
 07 [unv.]  
 08 S: N. hat den Haarreif von A.  
 09 L: + an +  
 10 S: an  
 11 L: guet ++ itz cha me das äbe Hochdütsch no anders säge ++  
 12 L: mit em Wörtli + tr[ae:]gt ++  
 13 Ss: ääähhhh  
 14 L: probier  
 15 S: N. tr[ae:]gt den Haarreif von A.  
 16 [...]  
 17 L: wei mer das no chli chürzer säge u chlei chlei schwiriger +  
 18 L: u de heisst's eso ++ N. tr[ae:]gt I.s [Ineses] Haarreif  
 19 Ss: I.s [Ineses] Haarreif [LACHEN]  
 20 L: dr I. ire Haarreif heisst + I.s [Ineses] Haarreif +  
 21 [...]  
 22 L: probieret einisch + au i zäme +  
 23 S: Haarreif [GESCHWÄTZ]  
 24 L: N. tr[ae:]gt I.s [Ineses] Haarreif  
 25 Ss: N. tr[ae:]gt I.s [Ineses] Haarreif [IM CHOR]

Wiederum ähnelt die Unterrichtssequenz dem Einüben bestimmter Strukturen in einer Fremdsprache. Die Lehrerin fasst eine einzige zielsprachliche Form ins Auge, die bei ihr erst noch einen Fehler enthält: *\*Ineses* für *Ines*'. Der nicht-zielsprachliche Plural *Haarreifen* seitens eines der Kinder scheint zudem unbemerkt zu bleiben. Die Konstruktion mit dem Genitivattribut ist konzeptuell schriftlich. Die Präpositionalphrase *von Ines* wäre durchaus eine mögliche Variante im gesprochenen Hochdeutsch. Das Problem, das sich hier zeigt, ist das Abzielen auf eine variantenfreie und alternativlose hochdeutsche Konstruktion. Dies zeigt sich auch bei *anhaben*, was mit dem konzeptuell schriftlicheren *tragen* ersetzt werden soll. Zwar ist der Lehrerin zugutezuhalten, dass sie damit verschiedene Varianten thematisiert. Ungünstig ist jedoch die schrittweise didaktische Zuspitzung auf eine einzige, typisch schriftsprachliche Form. Damit werden den Kindern längere Transferprozesse vom Dialekt in die Standardsprache aufgezeigt als nötig. In Bezug auf das gesprochene Hochdeutsch hätte man mit einer grösseren Variationstoleranz kürzere Wege vom Dialekt in die Standardsprache. Damit könnte man besser ausnützen, dass sprachliche Strukturen, die in der einen Varietät erworben worden sind, in der anderen Varietät, zumindest für bestimmte Register, gleich miterworben werden. Was Werlens Beispiel besonders gut zeigt, ist die schulische Polarisierung gesprochener und geschriebener Sprache. Andere sprachliche Kontraste (auch innerhalb der Standardsprache) werden ausgeblendet. Das kann zu einer durch die Normen der Schriftsprache hervorgerufenen grammatik-

gebundene Übersensibilisierung (Ostermai 2000: 322, Gyger 2007: 2) führen.<sup>9</sup>

Was insbesondere das Rollenspiel zum Einkaufen auch noch zeigt, ist ein Unwohlbefinden der Kinder, das neben der Künstlichkeit der Situation durch die Inszenierung des Hochdeutschen als Fremdsprache generiert wird. Es ist vorstellbar, dass dies die Entwicklung einer Unsicherheit beim spontanen Hochdeutschsprechen und einer eher negativen Einstellung gegenüber dem Hochdeutschen begünstigt. Die Rolle der Inszenierung von Hochdeutsch als Fremdsprache für die Entwicklung negativer Einstellungen soll an dieser Stelle jedoch nicht überinterpretiert werden. Auf die Entwicklung negativer Einstellungen gegenüber dem Hochdeutschen im Verlauf der Primarschule weisen einige Studien hin (Häcki Buhofer / Studer 1993; zu Einstellungen von Deutschschweizern gegenüber den Varietäten des Deutschen im Erwachsenenalter s. Studler 2013, Hägi / Scharloth 2005, Schmidlin 2011, Schläpfer / Gutzwiller / Schmid 1991). Besonders bei der eigenen Hochdeutschproduktion fühlen sich Kinder und Jugendliche in der Schule oft zunehmend gehemmt. Die Schweizerische Rekrutenbefragung 1985 ergab, dass sich ein Viertel der befragten jungen Männer beim Hochdeutschsprechen dumm vorkam (Schläpfer / Gutzwiller / Schmid 1991 :156). Nun ist dies aber ein Einstellungsbild, das sich in Diglossiesituationen regelhaft zeigt und das sich nicht allein durch die schulische Sozialisierung, sondern auch durch die sprachliche Sozialisierung ausserhalb der Schule ergibt; der Dialekt steht als angenehme Sprache der Freizeit der Standardsprache gegenüber, die mit Arbeit und Leistungsdruck assoziiert wird und ein Gefühl der Distanziertheit entstehen lässt. Möglicherweise ist dies aber ein Einstellungsbild, das man in einer Diglossiesituation, so lange man diese in einer Sprachgemeinschaft aufrechterhalten will, in Kauf nehmen muss. Es verflüchtigt sich, wenn überhaupt, nur dann, wenn die Sprecherinnen und Sprecher berufsbedingt oder sonst biografisch bedingt Routine im Hochdeutschsprechen entwickeln. Dennoch scheint die Diskussion des schulischen Umgangs mit Dialekt und Hochdeutsch in der Schule weiterhin von der Idee getragen, dass sich durch eine Regulierung des Varietätengebrauchs die Einstellung gegenüber dem gesprochenen Hochdeutsch ins Positive wenden kann.

#### **4. Code-Switching als Störfaktor im Schulzimmer?**

Erste grössere, qualitative empirische Beschreibungen der Unterrichtskommunikation bezogen sich vorwiegend auf die Sekundarstufe I. Besonders hervorzuheben sind hier Ramge (1978), Kropf (1986) und Sieber / Sitta (1986), die Transkripte aus sämtlichen Stufen der obligatorischen Schulzeit heranzogen. Darin wird gezeigt, dass das Code-Switching bestimmten kommunikativen Bedingungen unterliegt. Nach Sieber / Sitta (1986: 67f.) hängt die Verwendung der Varietäten beispielsweise ab vom Status der

---

<sup>9</sup> Ostermai (2000) macht diese Übersensibilisierung dafür verantwortlich, dass Deutschschweizer Kinder im Vergleich mit Kindern aus Südbaden bei einem flüssigen und eloquenten mündlichen Standardsprachegebrauch beeinträchtigt sind.

Äusserung (betrifft sie den Lehrstoff oder Organisatorisches), vom Inhalt der Äusserung (geht es um die sachliche Vermittlung oder um Zwischenmenschliches), vom Anlass der Äusserung (werden die Schüler aufgerufen oder melden sie sich spontan), und von der Richtung der Äusserung (wird die ganze Klasse adressiert, wird mit einzelnen Schülern gesprochen oder sprechen die Schüler unter sich). Kropf (1986: 92) führt weitere Faktoren ins Feld, die Code-Switching im Unterricht auslösen können, darunter Persönlichkeitsmerkmale der Sprecher, ihr Rollenverhalten und gesprächsorganisatorische Merkmale. Diese Bedingungen gelten für die kognitiven oder Leistungsfächer.<sup>10</sup> In einem Transkriptionsausschnitt einer Biologiestunde zum Thema *Die Teile der Pflanze* auf der Sekundarstufe I stellen Sieber / Sitta (1986: 60) Code-Wechsel von der Standardsprache in den Dialekt fest, wenn spontane Anweisungen und praktische Anordnungen gegeben werden („chöntsich du diis Heft wider under de Bank tue, es gwagget“), wenn eine Aussage bekräftigt wird („jetzt versorgt aber jeder sein Rechnungsheft,[code-switching:] jede sitzt normal häre, s Rächnigsmaterial wäglege“), seitens der Schüler in Situationen der Unsicherheit („Chriesiblüete, sind die wiis?“) und generell in ungeplanten kommunikativen Sequenzen. Zwar sind sich die Autoren durchaus bewusst, dass es zu Überlagerungen des Varietätengebrauchs kommen kann (Sieber / Sitta 1986: 67, Sieber / Sitta 1989: 125).<sup>11</sup> Dennoch wurde ihr Analyseinstrumentarium, dessen Kategorien in Sieber / Sitta (1986: 62-70) beschrieben werden, in nachfolgenden Untersuchungen (z.B. Steiner 2008) oft im Sinne eindeutiger Funktionszuordnungen zu den Varietäten verwendet. Dabei lässt sich bereits im genannten Transkriptionsausschnitt von Sieber / Sitta (1986) zeigen, dass in manchen Sequenzen Code-Wechsel gerade nicht wie erwartet eintreffen und der Lehrer konsequent Hochdeutsch spricht: „Nummer eins: Kronblätter... Nummer zwei? Das könnte jemand für mich hier auf die Folie schreiben; Petra, versuch's... Peter, kannst du die Narbe einzeichnen? Die Linien überschneiden sich, aber das soll euch nicht stören. Ihr könnt verschiedene Farben verwenden“. Wenn sich zudem Situation, Adressat und Diskurs überlagern, können jeweils unterschiedliche Entscheidungen für die Varietätenwahl getroffen werden. Dies lässt auf manche Beobachter den Eindruck eines ungeordneten Code-Switchings entstehen. Dabei ist es jedoch nicht eine Unordnung, sondern eine Überlagerung verschiedener Faktoren,<sup>12</sup> die diesen Eindruck entstehen lässt. Auch in der schulischen Kommunikation, in der in Bezug auf die Sprachformenwahl das *Rights and Obligations Set* (Myers-Scotton 2009: 477) teilweise ausgehebelt wird (z.B. dass Autochthone normalerweise untereinander nie Stan-

---

<sup>10</sup> In musischen und handwerklichen Fächern überwog in der Deutschschweiz die konsequente Verwendung des Dialekts bis in die 1990er Jahre.

<sup>11</sup> Im Falle der Leistungsfächer spricht Sieber (1997) von verschiedenen, miteinander in Konflikt stehenden Lernzielen, denen das Nebeneinander von Dialekt und Standardsprache in der Schule ausgesetzt ist: Kommunikationsfähigkeit in mündlichen Alltagssituationen (auch für Fremdsprachige), Lesen und Schreiben, Gesprächsfähigkeit im Hochdeutschen.

<sup>12</sup> Eine sehr hilfreiche Übersicht über die Typen kommunikativer Funktionalität, die zu Code-Wechsel führen können, liefert Petkova (2016: 55f.). Petkova berücksichtigt dabei die bis dato erschienenen einschlägigen soziopragmatischen Studien zum Code-Switching.

dardsprache sprechen), kommt es durchaus zu unterschiedlichen pragmatischen Gewichtungen des Sprachformenwechsels.<sup>13</sup> So haben in den Diskurs eingestreute Gesprächspartikel (*aso, guet*) kaum pragmatisches Gewicht im Sinne einer Veränderung des kommunikativen Footings (Goffman 1979). Es würde sich lohnen, das schulische Code-Switching im Deutschschweizer Kontext unter dem Einbezug der Sprecherdynamik und mit neueren diskursanalytischen Ansätzen neu anzugehen – wie es z.B. Schmitt / Knöbl (2014) für das Rheinfränkische geleistet haben.<sup>14</sup> Dies ist eine Aufgabe, die hier nicht geleistet werden kann.

Den deskriptiv angelegten Studien zum Code-Switching in der Schule (Sieber / Sitta 1986, Kropf 1986, Werlen 2001, Steiner 2008), die das Phänomen durchaus auch unter dem Aspekt einer „spezifisch deutschschweizerischen pragmatischen Kompetenz“ (Sieber / Sitta 1986: 74) sahen, standen Weisungen in Lehrplänen gegenüber, die den Dialekt als Nebenvarietät zwar weiterhin tolerierten, die aber die bewusste Varietätenwahl einforderten. Der Topos des unmotivierten Code-Switchings, das es in der Schule zu verhindern galt, hatte also weiterhin Bestand. Das Code-Switching wurde nicht in seiner gesprächsordnenden Funktion wahrgenommen und nicht als Bereicherung des Repertoires gesehen, sondern als Störfaktor. So wurde im Lehrplan des Kantons Solothurn 1992 explizit vor unmotiviertem Code-Wechsel gewarnt. Es wurde verlangt, dass die Lehrer ihre Varietätenwahl immer begründen können sollen. Später entstandene Handreichungen wie z.B. *Hochdeutsch als Unterrichtssprache* von Bachmann / Good (2003) wurden deutlicher in ihrer Forderung, für kommunikative Bereiche, die in schulischer Kommunikation typischerweise im Dialekt bewältigt werden, Hochdeutsch zu verwenden. Man wollte damit die Ausbildung oder Verfestigung negativer Einstellungen gegenüber dem Hochdeutschen als Sprache der Arbeit und des Leistungsdrucks entgegenwirken (vgl. Sieber 2007: 11f.). Freilich stellt sich hier die Frage, inwiefern sich Einstellungen aufgrund von Regulierungsmassnahmen verändern können, wie die Forderung von Sigg (2005) in Bezug auf die Einführung der Standardsprache im Kindergarten zeigt: „Sie [die Lehrpersonen] verstehen, dass die Freude am Hochdeutsch entstehen *muss* [Hervorh. RS] und dass es deshalb richtig ist, die Kinder schrittweise, in ihrem je eigenen Rhythmus, in die Nutzung des Hochdeutschen hineinwachsen zu lassen.“ Nur schwerlich ist das Bild des Hinweinwachsenlassens ins Hochdeutsche mit der verordneten Freude in Einklang zu bringen. Trotz solcher Massnahmen blieb die Diglossie im schulischen Alltag nach wie vor etabliert. So stellt Steiner (2008) fest, dass es auch im Unterricht auf der Gymnasialstufe dem Dialekt vorbehaltenen „kommunikative Inseln“ gibt.

Wenn nun, wie im ersten Abschnitt dieses Kapitels angedeutet, 1. ganze Forschungszweige der Konversationsanalyse zeigen, wie komplex sich die Sprachformenwahl erklären lässt angesichts der Frage, in welchem Setting welcher Teilnehmer

---

<sup>13</sup> S. ausführlich dazu Christen / Guntern / Hove (2010: 95), Petkova (2016: 80ff.).

<sup>14</sup> In Standard-Dialekt-Kontinua erweist sich die Varietätenwahl in der Schule als noch komplexer als in einer Diglossiesituation. Dies zeigen Schmitt / Knöbl (2014) in ihrer Analyse rheinfränkischer Dialektformen eines Lehrers in seiner Reaktion auf zu spät kommende Schüler sehr schön auf.

mit welchen Zielen was zu wem sagt, und wenn sich 2. die Kompetenz, für bestimmte Äusserungsformen die adäquate Varietäten zu wählen, als Teil der pragmatischen Kompetenz jedes kompetenten Sprechers in einer Diglossiesituation erweist, und wenn es 3. Situationen gibt, in denen beide Varietäten eine mögliche Wahl darstellen, dann scheint es etwas realitätsfern, von Lehrpersonen zu verlangen, ihre Varietätenwechsel jeweils so zu *planen*, dass sie sie begründen und legitimieren könnten, wie in Lehrplänen und Handreichungen gefordert. Es sei denn, die *hidden agenda* dieser Empfehlung ist, dass die Lehrpersonen auf den Gebrauch des Dialekts auf dem Schulareal konsequent verzichten.

## **5. Jüngste Verschiebungen im schulischen diglossischen Arrangement**

Im Jahre 2001 verschärfte sich die Diskussion zum Varietätengebrauch an Deutschschweizer Schulen deutlich. Dies kann auf die enttäuschenden Ränge im internationalen Vergleich in Bezug auf das Leseverstehen der in diesem Jahr publizierten PISA-Studie zurückgeführt werden. Manche Exponenten der Bildungsforschung und vor allem Bildungspolitik sahen in den Pisaresultaten ein handfestes Argument, gezielt gegen den Dialektgebrauch an Deutschschweizer Schulen vorzugehen. Dabei konnte ein Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem mündlichen Standard-sprachgebrauch keineswegs nachgewiesen werden. Ausgeblendet wurde, dass das Lesen und Verstehen von Texten andere Dimensionen der Sprachkompetenz betrifft als das Hochdeutschsprechen. Unterschlagen wurden bei der Rezeption der PISA-Resultate 2001 weitere Punkte mehr (Moser 2002). So sahen bei Ausschluss der fremdsprachigen Kinder die Befunde positiver aus (Moser 2002: 5). Die französischsprachigen Schüler in der Westschweiz, wo es seit Ende des 19. Jahrhunderts kaum noch Dialektsprecher mehr gibt, schnitten zudem schlechter ab als ihre dialekt-sprechenden Deutschschweizer Kameraden. Innerhalb Deutschlands waren es die dialekt-sprechenden bayrischen Kinder, die besser abschnitten als ihre dialektfreien Kamera-den aus den nördlichen Regionen.

Dennoch gab es im Aktionsplan „Pisa 2000“ die Empfehlung, bereits in den Kindergärten Standardsprache zu sprechen. Es gab Versuchskindergärten, in denen konsequent Hochdeutsch gesprochen wurde. Begleitende Studien, etwa von Sigg (2005) (N = 8), Gyger (2004) (N = 16) und Landert Born (2010) (N = 19), zeigten u.a., dass die Kinder aus den Hochdeutschkindergärten später in der Primarschule tatsächlich lieber Hochdeutsch sprachen und dass ihr Wortschatz vorübergehend grösser wurde. Ein langfristiger positiver Effekt auf den Spracherwerb und den Schulerfolg konnte jedoch nicht nachgewiesen werden. Bemerkenswert ist, dass Solothurner Schülerinnen und Schüler bei einem Vergleich mit der Hamburger Schreibprobe im Jahr 2000, also noch vor der Hochdeutsch-Offensive, gleich gut abschnitten wie deutsche. Eine noch unpublizierte Studie unter der Leitung von Erich Hartmann, Universität Freiburg, zeigt hingegen, dass Deutschschweizer Schüler (N = 1650), die zumindest teil-

weise die Hochdeutsch-Offensive mitgemacht haben dürften, 2016 gegenüber deutschen Schülern in der Rechtschreibung schlechter abschneiden (Kuster 2016).

Der konsequentere Gebrauch der Standardsprache ab der Primarschule hat aber durchaus Spuren hinterlassen. Eine Pilotstudie aus dem Jahre 2015 (Imoberdorf 2015) an der Universität Freiburg CH hat Belege hervorgebracht, die zeigen, dass es in der funktionalen Zuordnung der Varietäten im Unterricht seit der Bestandaufnahme von Sieber / Sitta (1986) zu Verschiebungen gekommen ist (Imoberdorf 2015: 137). Diese Befunde basieren auf Erhebungen an einer Walliser Orientierungsschule (7. bis 9. Schuljahr) in unterschiedlichen Schulfächern. Insgesamt wurden 13 Lektionen erhoben, die aus vier Deutschlektionen, vier Lektionen in Technik und Natur, zwei Musiklektionen sowie drei Lektionen in Wirtschaft, Arbeit, Haushalt bestehen. Bei der Auswahl der Lehrpersonen (N = 4) wurde darauf geachtet, dass sie etwa der gleichen Lehrergeneration angehörten und über einen ähnlichen Ausbildungsgrad verfügten (Imoberdorf 2015: 98). Transkribiert wurden lediglich die Sequenzen, die Code-Switching enthielten, was quantitative Aussagen zum Verhältnis von konsequent Hochdeutsch gehaltenen Unterrichtssequenzen mit solchen, die Code-Switching enthalten, nicht zulässt. Imoberdorf (2015) analysiert die Code-Wechsel der Lehrkräfte daraufhin, ob sie teilnehmer- oder diskursinduziert sind, und daraufhin, unter welchen kommunikativen Bedingungen sie stattfinden. Was die Schülerinnen und Schüler anbelangt, so sprechen diese im Unterricht unter sich Dialekt, jedoch mit den Lehrpersonen mehrheitlich standardsprachlich. Die Lehrer werden vereinzelt auch ausserhalb der Unterrichtsräume in der Standardsprache adressiert, was durchaus als neue Entwicklung einzustufen ist (Imoberdorf 2015: 138). Die Schüler bedienen sich bei der Adressierung der Lehrperson, um es mit Gumperz (1982) zu sagen, des *they-codes*. Nicht bekannt ist, ob dieselben Schüler ihre Lehrpersonen auch ausserhalb des Schulareals bei einer privaten Aktivität auf Hochdeutsch ansprechen würden – noch ist dies schwer vorstellbar. Systematische Verschiebungen im Vergleich zu Sieber / Sitta (1986) hat es in folgenden kommunikativen Bereichen gegeben, soweit dazu Daten vorliegen: Wenn in den 1980er Jahren seitens der Lehrer die Koordination von Partner- und Gruppenarbeiten, organisatorische oder informelle Sequenzen, naturwissenschaftliche Experimente und Demonstrationen noch eher im Dialekt bewältigt wurden, wird heute dafür eher Standardsprache verwendet. Von diesen vier Bereichen, in denen zwischen 1986 und 2015 Verschiebungen festgestellt werden können, sind zwei inhaltlicher Art und zwei adressatenspezifisch, insofern sie die Adressierung von Gruppen und Paaren (im Gegensatz zur Adressierung der ganzen Schulklasse) betreffen.

	Schülerinnen und Schüler		Lehrpersonen	
	Dialekt	Standard	Dialekt	Standard
Gruppenarbeit	X		→	X
Partnerarbeit	X		→	X
Ergebnisse von Arbeiten	X			
Textherstellung		X		
Kommentare zu Arbeiten	X			
Frontalunterricht mit Lehrervortrag		X		X
Lesesituationen		X		X
stoffbezogener Unterricht		X		X
organisatorische oder informelle Unterrichtsteile	X		→	X
Arbeitsanweisungen und Ankündigungen		X		X
Meta-Unterricht	X		X	
Experimente, Demonstrationen und Exkursionen	X		→	X

**Tab. 1:** Varietätenwahl im Unterricht an einer Deutschschweizer Orientierungsschule 2015 (nach Imoberdorf 2015: 137) im Vergleich zu den Befunden von Sieber / Sitta (1986). Verschiebungen zur Standardsprache sind mit einem Pfeil gekennzeichnet.

Die Dialektinseln im Unterricht (Steiner 2008) sind also vor allem seitens der Lehrpersonen im Schwinden begriffen. Was die Dialektverwendung im Unterricht seitens der Schülerinnen und Schüler anbelangt, ergibt der Vergleich zwischen Imoberdorf (2015) und Sieber / Sitta (1986) keine Verschiebungen, mit Ausnahme einer Zunahme der Adressierung der Lehrpersonen (auch ausserhalb des Schulzimmers) in der Standardsprache. Dies kommt einer Veränderung des Sets der *Rights and Obligations* (Myers-Scotton 2009: 477) gleich, das besagt, dass Autochthone in der Deutschschweiz untereinander nicht Standardsprache sprechen. Bis zu einem gewissen Grad trifft dies auch bei zwei der vier Verschiebungen vom Dialekt zur Standardsprache im Sprachgebrauch der Lehrpersonen zu. Sich an kleine Schülergruppen (statt frontal an die ganze Klasse) zu wenden, löst in den neueren Daten seitens der Lehrperson kein Code-Switching von der Standardsprache in den Dialekt mehr aus.

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag thematisiert unterschiedliche Zusammenhänge, in denen das Nebeneinander von Dialekt und Hochdeutsch an Deutschschweizer Schulen thematisiert wurde und wird, angefangen vom Interesse an der Diglossie in der Schule, das von der Sprachbarrierendiskussion inspiriert wurde, gefolgt von der Inszenierung des Hochdeutschen als Fremdsprache, die zeigt, dass es nicht die Standardsprache selbst ist, die die Kinder verunsichert, sondern deren Zuspitzung auf eine literale Norm, bis

zur gesprächsorganisatorischen Relevanz des Nebeneinanders von Dialekt und Standardsprache in der Schule, die jedoch nicht als Bereicherung des Repertoires im Sinne einer inneren Mehrsprachigkeit, sondern eher als Störfaktor wahrgenommen wurde. Die Empfehlung, in der Schule konsequenter Standardsprache zu sprechen, welche in Reaktion auf die enttäuschenden PISA-Resultate 2001 von der EDK abgegeben wurde, hat zwar (noch) keine messbaren Effekte auf die Entwicklung der Standardsprachkompetenz gezeigt. Sie hat aber seit der letzten grösseren empirischen Untersuchung (Sieber / Sitta 1986) zu Verschiebungen im Varietätengebrauch geführt – gemäss den Befunden einer Pilotstudie von 2015 (Imoberdorf 2015), die allerdings an einem grösseren Sample noch überprüft werden müssten. Ein Beispiel dafür ist die neue, adressatenspezifische Standardsprachverwendung von Schulkindern im Gespräch mit ihren Lehrerinnen und Lehrern. Diese kommt in Standard-Dialekt-Kontinua vor, ist für Diglossie-Situationen jedoch noch immer untypisch. So ist es heute durchaus möglich zu beobachten, dass Kindergartenkinder mit ihren Lehrerinnen beim Glacé-Essen auf der Schulreise Hochdeutsch sprechen, Studierende und Professorinnen und Professoren an Universitäten, vorausgesetzt, es handelt sich bei beiden Gesprächspartnern um Deutschschweizer, die Besprechung einer Doktorarbeit im Rahmen einer Sprechstunde aber im Dialekt durchführen. Ob die Merkmale der Diglossiesituation in der schulischen Kommunikation längerfristig von Merkmalen von Standard-Dialekt-Kontinua abgelöst werden, ist aufgrund der aktuellen Datenlage noch nicht abschätzbar.

## Literatur

- Ammon, Ulrich (1972), *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Arzberger, Steffen (2008), *Dialekt in der Schule – Freund oder Feind?* Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Bachmann, Thomas (2004), *Hochdeutsch-Kindergarten: Die Chancen des frühen Beginns. Bericht zur explorativen Studie „Hochdeutsch im Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule“*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Bachmann, Thomas / Bruno Good (2003), *Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Befunde und Perspektiven*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Bachtin, Michail M. (1979), *Die Ästhetik des Wortes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berthele, Raphael (2004), „Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz“. In: Helen Christen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Wien: Edition Praesens, 111-136.
- Berthele, Raphael (2008), „Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins“. In: *Sociolinguistica* 22/1, 87-107.



- Christen, Helen / Manuela Guntern / Ingrid Hove (2010), *Hochdeutsch in aller Munde. Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz*. Stuttgart: Steiner.
- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003), *Aktionsplan „PISA 2000“-Folgemassnahmen*. Bern.
- Ferstl, Christian (2009), „Dialektgebrauch und Dialektliteratur im Deutschunterricht der gymnasialen Mittelstufe“. In: Christian Ferstl (Hrsg.): *„Dem Dorfschullehrer sein neues Latein...“*. Beiträge zu Stellenwert und Bedeutung des Dialekts in Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Regensburg: Edition Vulpes, 115-156.
- Goffman, Erving (1979), „Footing“. In: *Semiotica* 25, 1-29.
- Gumperz, John J. (1982), *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gyger, Mathilde (2004), „Standardsprache im Kindergarten – eine neue sprachdidaktische Herausforderung“. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 79, 123-147.
- Gyger, Mathilde (2007), „Hochdeutsch im Kindergarten“. In: *Linguistik online* 32/3.
- Häcki Buhofer, Annelies / Harald Burger (1998), *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Häcki Buhofer, Annelies / Thomas Studer (1993), „Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellungen zu den Varianten des Deutschen in der Deutschen Schweiz“. In: *CILA Schweizerische Hochschulkommission für angewandte Sprachwissenschaft* 58, 179-199.
- Hägi, Sara / Joachim Scharloth (2005), „Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses“. In: *Linguistik online* 24/3.
- Hauser, Stefan (2005), *Wie Kinder Witze erzählen. Eine linguistische Studie zum Erwerb narrativer Fähigkeiten*. Bern: Peter Lang.
- Hochholzer, Rupert (2006), „Dialekt und Schule. Vom Nutzen der Mehrsprachigkeit“. In: *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht*. München / Furth: MDV Maristen, 76-83.
- Hochholzer, Rupert (2009), „Innere Mehrsprachigkeit“. In: Christian Ferstl (Hrsg.): *„Dem Dorfschullehrer sein neues Latein...“*. Beiträge zu Stellenwert und Bedeutung des Dialekts in Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Regensburg: Edition Vulpes, 49-59.
- Imoberdorf, Andreas (2015), *Dialekt und Standardsprache in der Schule. Eine qualitative Untersuchung zum Sprachgebrauch an der Orientierungsschule in Visp*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Freiburg CH.
- Katerbow, Matthias (2013), *Spracherwerb und Sprachvariation. Eine phonetisch-phonologische Analyse zum regionalen Erstspracherwerb im Moselfränkischen*. Berlin: De Gruyter.

- Kropf, Thomas (1986), *Kommunikative Funktionen des Dialekts im Unterricht. Theorie und Praxis in der deutschen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.
- Kuster, Sabine (2016), „Schweizer Kinder machen deutlich mehr Fehler als deutsche und österreichische“. In: *AZ Aargauer Zeitung* vom 10.08.2016, unter: <https://www.aargauerzeitung.ch/schweiz/schweizer-kinder-machen-deutlich-mehr-fehler-als-deutsche-und-oesterreichische-130477895> (07.05.2017).
- Landert Born, Karin (2010), „Hochdeutsch im Kindergarten: aktuelle Forschungsergebnisse“. In: Franziska Bitter Bättig / Albert Tanner (Hrsg.): *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache*. Zürich: Seismo Verlag, 93-110.
- Lehrplan für die Volksschule (1992), Kanton Solothurn, Departement für Bildung und Kultur, unter: [https://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/dbk-vasa/Schulbetrieb\\_und\\_Unterricht/Lehrplan/Volksschullehrplan.pdf](https://www.so.ch/fileadmin/internet/dbk/dbk-vasa/Schulbetrieb_und_Unterricht/Lehrplan/Volksschullehrplan.pdf) (06.05.2017).
- Löffler, Heinrich (1997), „Deutsche Schweiz“. In: Hans Goebel / Peter H. Nelde / Zdeněk Starý / Wolfgang Wölck (Hrsg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter, 1854-1862.
- Löffler, Heinrich (2003), *Dialektologie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Lüdi, Georges / Iwar Werlen (2005), *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Morek, Miriam / Vivien Heller (2012): „Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57/1, 67-101.
- Moser, Urs (2002), „Eine Beurteilung der PISA-Ergebnisse der Schweiz“, unter: [http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/vortraege/Beurteilung\\_PISA-Ergebnisse\\_Schweiz.pdf](http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/vortraege/Beurteilung_PISA-Ergebnisse_Schweiz.pdf) (07.05.2017).
- Myers-Scotton, Carol (2009), „Code-Switching“. In: Nicolas Coupland / Adam Jaworski (eds.): *The New Sociolinguistics Reader*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 473-489.
- Neuland, Eva (1993), „Sprachbewusstsein und Sprachvariation. Zur Entwicklung und Förderung eines Sprachdifferenzbewusstseins“. In: Peter Klotz / Peter Sieber (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart / Düsseldorf: E. Klett Schulbuchverlag, 173-191.
- Oberholzer, Susanne (2014), „Wie Deutschschweizer Pfarrpersonen die Möglichkeiten der Diglossie nutzen“. In: Dominique Huck (Hrsg.): *Alemannische Dialektologie: Dialekte im Kontakt. Beiträge zur 17. Arbeitstagung für alemannische Dialektologie in Strassburg vom 26.-28.10.2011*. Stuttgart: Steiner (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 155), 215-226.
- Obermeier, Sepp (2009), „„Geij Bou, dasd fei schee schmadzd!‘ – Die Schwindsucht des Bairischen – Reflexionen über Ursachen, Folgen und wirksame Medikation“. In: Christian Ferstl (Hrsg.): *„Dem Dorfschullehrer sein neues Latein...“*. Beiträge zu Stellenwert und Bedeutung des Dialekts in Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Regensburg: Edition Vulpes, 23-32.

- Ostermai, Guido (2000), *Sprachvariation im Grenzbereich. Eine Untersuchung zur Standardsprache nordwestschweizerischer und süddeutscher PrimarschülerInnen*. Aarau: Sauerländer.
- Petkova, Marina (2016), *Multiples Code-Switching: ein Sprachkontaktphänomen am Beispiel der Deutschschweiz. Die Fernsehberichterstattung zur „Euro 08“ und andere Vorkommenskontexte aus interaktionsanalytischer Perspektive*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Ramge, Hans (1978), „Kommunikative Funktionen des Dialekts im Sprachgebrauch von Lehrern während des Unterrichts“. In: Ulrich Ammon / Ulrich Knoop / Ingulf Radtke (Hrsg.): *Grundlagen einer dialektorientierten Sprachdidaktik*. Weinheim / Basel: Beltz, 197-227.
- Rosenberg, Peter (1993), „Dialekt und Schule. Bilanz und Aufgaben eines Forschungsgebiets“. In: Peter Klotz / Peter Sieber (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart / Düsseldorf: E. Klett Schulbuchverlag, 12-58.
- Schläpfer, Robert / Jürg Gutzwiller / Beat Schmid (1991), *Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz. Spracheinstellungen junger Deutsch- und Welschschweizer. Eine Auswertung der Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1985*. Aarau / Frankfurt a. M.: Sauerländer.
- Schläpfer, Robert (1994), „Mundart und Standardsprache“. In: Hans Bickel / Robert Schläpfer (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung*. Basel / Frankfurt a.M.: Helbing & Lichtenhahn, 281-297.
- Schmidlin, Regula (1999), *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen / Basel: Francke.
- Schmidlin, Regula (2003), „Zum Orthographieerwerb bei Deutschschweizer Kindern“. In: Annelies Häcki Buhofer (Hrsg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen: A. Francke, 209-225.
- Schmidlin, Regula (2011), *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin: De Gruyter.
- Schmitt, Reinhold / Ralf Knöbl (2014), *Recipient Design. Zur multimodalen Repräsentation des Anderen im eigenen Verhalten*. Mannheim: IDS.
- Schneider, Hansjakob (1998), „Hochdeutsch – das kann ich auch“. *Der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz. Eine Einzelfallstudie zur frühen mündlichen Sprachproduktion*. Bern: Peter Lang.
- Scholten, Beate (1988), *Standard und städtischer Substandard bei Heranwachsenden im Ruhrgebiet*. Tübingen: Niemeyer.
- Schwarzenbach, Rudolf (1969), *Die Stellung der Mundart in der deutschsprachigen Schweiz. Studien zum Sprachbrauch der Gegenwart*. Disentis: Condrau.
- Sieber, Peter (1997), „Mundart und Standardsprache in den Schulen der Deutschschweiz“. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 3/97, 47-60.

- Sieber, Peter (2007), „Zur Diskussion um Hochdeutsch in der Schule“. In: Claudia Neugebauer / Thomas Bachmann (Hrsg.): *Handbuch Hochdeutsch. Grundlagen, Praxisberichte und Materialien zum Thema Hochdeutschsprechen in der Schule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Sieber, Peter / Horst Sitta (1986), *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau [etc.]: Sauerländer.
- Sieber, Peter / Horst Sitta (1989), „Schweiz“. In: *Sociolinguistica* 3/1, 115-127.
- Sigg, Marianne (2005), „Die Mundart gehörte schon immer zum Kindergarten! Soll es auch so bleiben?“ In: *Forum Helveticum: Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – Zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion*. Lenzburg: Forum Helveticum.
- Steiner, Astrid (2008), *Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz*. Tübingen: Narr.
- Studler, Rebekka (2013), „Einstellungen zu Standarddeutsch und Dialekt in der Deutschschweiz. Erste Ergebnisse einer Fragebogenstudie“. In: Yvonne Hettler / Carolin Jürgens / Robert Langhanke / Christoph Purschke (Hrsg.): *Variation, Wandel, Wissen. Studien zum Hochdeutschen und Niederdeutschen*. Frankfurt a. M. [etc.]: Peter Lang (= Sprache in der Gesellschaft 32), 203-222.
- Vorweg, Constanze (2017), “A Swiss-German child language corpus”, unter: [http://www.unisalzburg.at/fileadmin/multimedia/Germanistik/images/VILA/ViLa\\_Booklet\\_AcquisitionofVariation3\\_online.pdf](http://www.unisalzburg.at/fileadmin/multimedia/Germanistik/images/VILA/ViLa_Booklet_AcquisitionofVariation3_online.pdf) (07.05.2017).
- Wandruszka, Mario (1979), *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München / Zürich: Piper.
- Werlen, Iwar (2001), „Die Konstruktion der Deutschschweizer Diglossie in der Schule“. In: Kirsten Adamzik / Helen Christen (Hrsg.): *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation: Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 415-435.
- Werlen, Iwar (2004), *Zur Sprachsituation der Schweiz mit besonderer Berücksichtigung der Diglossie in der Deutschschweiz*. Neuenburg: Institut de linguistique, Universität Neuenburg.