

Dialekt oder Standardsprache?

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

Text: Franziska Vogt und Johanna Quiring

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

Unterschiedlich – je nach Kanton

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

SprKiDS

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

Es stellt sich in der Praxis die Frage, wie im Kindergarten mit Dialekt und Standardsprache umgegangen werden soll. In manchen Kantonen wurde diese Frage in der Vergangenheit heftig diskutiert. «Kanton Aargau verbietet Hochdeutsch im Kindergarten», titelt der Tagesanzeiger aus dem Jahr 2014. Im Kanton Zürich fiel der Volksentscheid zugunsten der Mundart im Kindergarten bereits 2011. Im Unterschied dazu empfiehlt der Kanton Graubünden ein «Halbhalbe» (Studer, 2006). Weitere Kantone überlassen die Entscheidung der pädagogischen Einschätzung der Kindergartenlehrperson.

Zeitanteile für Dialekt und Standardsprache

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

In 17% der Kindergärten sprach die Lehrperson während des gefilmten Halbtages hauptsächlich Standardsprache (Dialektanteil 1–33%). In 7% der Kindergärten wurden Dialekt und Standardsprache von der Lehrperson zu ungefähr gleichen Teilen verwendet. In 76% der Kindergärten verwendete die Lehrperson (fast) ausschliesslich Dialekt (Dialektanteil 97–100%) (Abbildung 1). Im Durchschnitt über alle Klassen verwendeten die Lehrpersonen während 79% der Zeit Dialekt.

Einfluss der kantonalen Vorgaben

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

Je nach Situation oder Kind

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

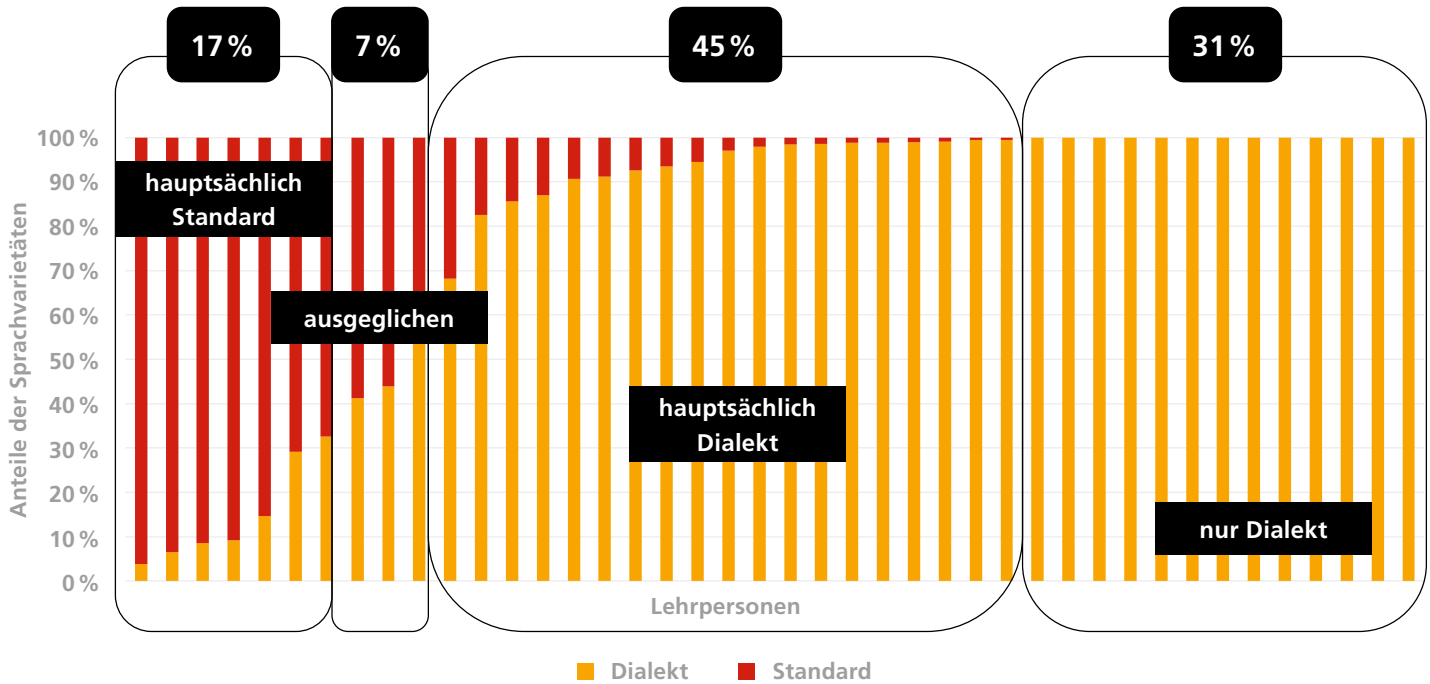


Abbildung 1: Verwendung von Dialekt und Standardsprache durch die Kindergartenlehrperson.

Aus der Videoanalyse zeigen sich Muster. Situationsorientierte Wechsel erfolgten, wenn die Lehrperson einen Text vorlas (z. B. ein Bilderbuch), wenn ein Lied gesungen oder ein Reim

an Standardsprache bei der Kindergartenlehrperson auf die Schreibkompetenzen der Kinder auswirkt, ob sie korrekter schreiben oder weniger dialektale Schreibungen verwenden. Dies

Verhältnis von Dialekt und Standard ist nicht so wichtig.

rezitiert wurde, beim Einsatz einer Führungsfigur (Handpuppe, Plüschtier) oder bei einem Wechsel der Unterrichtsform. Es waren etwa gleich viele situations- wie adressatenorientierte Wechsel von mehr als einer Minute zu verzeichnen. Dazu kommen jedoch zahlreiche adressatenorientierte Wechsel, die weniger als eine Minute dauern.

Kein Einfluss auf den Schriftspracherwerb

Im Forschungsprojekt wurde die Schreibkompetenz von rund 800 Kindern in Süddeutschland, im Vorarlberg und in der Deutschschweiz zu Beginn des letzten Kindergartenjahres, am Ende des letzten Kindergartenjahres und im Frühling der ersten Klasse getestet. Die Untersuchung sollte zeigen, ob sich ein hoher Anteil

scheint nicht der Fall zu sein. Einschränkend ist zu vermerken, dass die Zahl der Kindergartenlehrpersonen, die viel Standardsprache sprechen, sehr gering war. Möglicherweise zeigen die statistischen Berechnungen auch deshalb keinen allfälligen Einfluss.

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

Praxisempfehlungen



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

Prof. Dr. Franziska Vogt

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

MA Johanna Quiring

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

>>> Literatur   <<<



Das Kind hat eine Schnudernase –
ist das korrekte Standardsprache?

Schweizer Standardsprache

Foto: Andy Shell - stock.adobe.com

Die in der Schweiz geschriebene und gesprochene Standardsprache ist eine eigene Standardvarietät und nicht «falsches» Deutsch.

Text: Livia Fricker

In der Schweiz sollen Kindergartenlehrpersonen in bewusst definierten Situationen Standardsprache sprechen. Ab der ersten Primarklasse ist die Unterrichtssprache grundsätzlich Standardsprache. Doch was tun, wenn mir im Unterricht das Wort für «Snudernase» in der Standardsprache fehlt? Oder ich das (in der Schweiz eher unübliche) Wort «Kekse» umgehen möchte, mir aber keine Alternative einfällt? Heisst es eigentlich *das* oder *die* E-Mail? Mit solchen Unsicherheiten sehen sich viele Schweizerinnen und Schweizer konfrontiert. Doch woher rühren diese Unsicherheiten? Ist die Standardsprache eine Fremdsprache für uns?

Fehlende Übung

Die meisten Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer sprechen nicht gerne Standarddeutsch (Landert, 2006). Gründe für diese Befangenheit im Umgang mit der Standardsprache könnten in deren Assoziation mit der Schriftlichkeit und der Schule liegen: Da die Standardsprache vor allem Schul- und Schriftsprache ist, wird sie von vielen Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern als Sprachform von eher sachbezogenen, unpersönlichen und schulischen Inhalten gesehen (Ammon et al., 2004). Im Alltagsleben wird die Standard-

sprache kaum gebraucht. Unter diesen Bedingungen scheint es schwierig, eine emotionale Beziehung zur Standardsprache zu entwickeln (Kellermeier-Rehbein, 2014). Gleichzeitig führt die fehlende Übung dazu, dass sich die Scheu vor dem Gebrauch der Standardsprache verstärkt (Ammon et al., 2004). Mit dem Verlust an Kompetenz mindert sich auch das Selbstbewusstsein und man meidet Situationen, in denen man Standardsprache sprechen muss (Rash, 2002).

Sieben gleichwertige Varietäten

Ein weiterer Grund für die sprachlichen Unsicherheiten der Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer könnte auf mangelndes Wissen bezüglich der deutschen Standardsprache zurückzuführen sein. Es ist allgemein bekannt, dass die englische Sprache über verschiedene Ausprägungen der Standardsprache verfügt (z. B. British English, American English, Canadian English, Australian English). Dass es sich mit der deutschen Standardsprache gleich verhält, wissen hingegen nur wenige. Deutsch wird in sieben europäischen Ländern als (nationale oder regionale) Amtssprache gesprochen: in Deutschland, Österreich, Liechtenstein, Luxemburg, Italien (Südtirol), Belgien und der Schweiz.

Dabei haben sich in all diesen Ländern standardsprachliche Besonderheiten herausgebildet. Trotz dieser Ausprägungen sind sich die deutschen Standardsprachen aber so ähnlich, dass die gegenseitige Verständlichkeit nicht wesentlich beeinträchtigt ist (Dürscheid et al., 2006). Deshalb haben die deutschen Standardsprachen nicht den Charakter eigener Sprachen, sondern werden als Varietäten des Deutschen bezeichnet (Lingg, 2006). Die Standardvarietät der Schweiz ist das Schweizer Standarddeutsch.

Besonderheiten des Schweizer Standarddeutsch

Das Schweizer Standarddeutsch zeichnet sich durch zahlreiche Entlehnungen aus Nachbar- und Kontaktsprachen aus, beispielsweise *Peperoni* und *Agenda* aus dem Italienischen, *Billet*, *Perron* und *Couvert* aus dem Französischen und *Goal*, *Tumbler* und *Take-away* aus dem Englischen. In Deutschland wurden Fremdwörter meist eingedeutscht (*Paprika*, *Terminkalender*, *Fahrkarte*, *Bahnsteig*, *Briefumschlag*, *Tor*, *Wäschetrockner*, *Imbiss*).

Viele Wörter der Schweizer Standardsprache sind mundartlich gefärbt, zum Beispiel *Rüebli*, *Güggel*, *Nuggi* oder *pressieren*. Teilweise sind in der Schweiz auch Wörter gebräuchlich, die

in Deutschland veraltet oder ausgestorben sind wie *Mietzins* (D: Miete), *Stube* (D: Wohnzimmer) oder Verbformen wie *gewoben* (D: gewebt) und *gewunken* (D: gewinkt).

Als weitere Besonderheit der Schweizer Standardsprache können Wörter andere grammatische Geschlechter (z. B. das *Pyjama* – D: der; der *Radio* – D: das) oder andere Pluralformen (z. B. die *Pärke* – D: die Parks) haben.

Standardsprachliche Wörter, die sich in den verschiedenen Standardvarietäten unterscheiden, nennt man Varianten (z. B. die Variante *Schuhbändel* in der Schweiz, *Schnürsenkel* in Deutschland und *Schuhband* in Österreich). Standardvarianten, die nur in der Schweiz gebräuchlich sind, werden Helvetismen genannt. Helvetismen sind per definitionem standardsprachlich. Vermeintlich reine Mundartwörter wie *Rüebli*, *Güggel*, *Nuggi* oder *pressieren* dürfen folglich auch in der Standardsprache verwendet werden. Die standardsprachlichen Besonderheiten der Schweiz sind im «DUDEN Schweizerhochdeutsch» festgehalten.

Fehlendes Bewusstsein

Die einzelnen Standardvarietäten sind also keine Abweichungen vom «richtigen» Standard, sondern gleichberechtigte standardsprachliche Erscheinungsformen des Deutschen. Vielen fällt es jedoch schwer, diese Gleichwertigkeit der Standardvarietäten anzuerkennen (Kellermeier-Rehbein, 2014). Die Einstellung, das Standarddeutsch Deutschlands sei das «eigentliche» Deutsch, ist weit verbreitet (Dürscheid et al., 2006). Häufig wird die Schweizer Standardsprache noch immer als Abweichung oder gar Mundart empfunden und als weniger korrektes Deutsch gewertet. Ein möglicher Grund hierfür ist die Überlagerung einzelner Helvetismen mit mundartlichen Ausdrücken (Schmidlin, 2011). Erwachsene Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer haben «[...] die Vorstellung, dass Wörter, die als schweizerdeutsche Wörter bekannt sind, tendenziell nicht auch hochdeutsch sein können und deshalb vermieden werden (müssen)» (Häcki Buhofer & Burger, 1998). Als Folge ist mitunter ein sprachliches Sich-Anpassen festzustellen. So werden in der Schweizer Standardsprache heute vermehrt Wörter wie *Wohnzimmer* (statt *Stube*) oder *Türklinke* (statt *Türfalle*) verwendet (Hägi, 2006). Es ist davon auszugehen, dass diese geringere Akzeptanz der Schweizer Varianten nicht aus Ablehnung der Schweizer Standardvarietät ge-

schieht, sondern aufgrund von Unwissenheit. Vielen (auch Deutschen) ist schlicht nicht bewusst, dass es verschiedene deutsche Standardvarietäten gibt (Kellermeier-Rehbein, 2014).

Die Schweizer Standardsprache ist nicht schlechter

Das fehlende Bewusstsein um die eigene Standardvarietät führt in der Schweiz oft zu mangelndem Selbstvertrauen und Unsicherheiten im Gebrauch der Standardsprache. Gerade für Lehrpersonen ist dieses Wissen jedoch von hoher Bedeutung. Sie sind der Schweizer Sprachnorm verpflichtet und müssen fähig sein, Schülertexte angemessen zu korrigieren. Weiter müssen sie im Unterricht Standarddeutsch sprechen. Lehrpersonen vermeiden es jedoch oft, Standardsprache zu sprechen, wenn sie sich unsicher fühlen. Das Wissen um die Existenz der Schweizer Standardvarietät soll den Lehrpersonen zu mehr Sicherheit und Selbstvertrauen im Gebrauch der Standardsprache verhelfen. Sie müssen wissen «[...] dass das eigene Deutsch nicht das schlechtere Deutsch ist» (Kellermeier-Rehbein 2014, zit. nach Dürscheid, 2009). Gleichzeitig müssen wir uns von der Vorstellung distanzieren, dass die Standardsprache für uns eine Fremdsprache ist. Die grosse linguistische Ähnlichkeit zur deutschen Standardsprache bestimmt, dass das Schweizer Standarddeutsch keine eigene (gar fremde) Sprache, sondern lediglich eine Standardvarietät des Deutschen ist.

Die Schule muss dazu beitragen, eine positive Einstellung zur Standardsprache zu entwickeln und ein Bewusstsein für die verschiedenen



Standardvarietäten der deutschen Sprache – insbesondere für das Schweizer Standarddeutsch – zu schaffen.

Die Thematik eignet sich nicht unbedingt als Unterrichtsthema für die Kindergarten- und Primarschulkinder. Vielmehr soll das Schweizer Standarddeutsch aktiv und bewusst im Unterricht angewandt werden. Die Kinder sind täglich mit der Standardsprache konfrontiert, durch Hörspiele und das Fernsehen häufig auch mit den Standardvarianten Deutschlands. Auf Fragen (z. B. nach dem Unterschied zwischen *Dachboden* und *Estrich*) soll die Lehrperson adäquat antworten können. Ferner empfiehlt es sich, in jedem Klassenzimmer einen «DUDEN Schweizerhochdeutsch» zu haben, welcher bei sprachlichen Unsicherheiten herangezogen werden kann.

Das neu gewonnene Bewusstsein um die Schweizer Standardsprache kann uns zukünftig auch helfen, sollte uns im Unterricht mal wieder ein Wort in der Standardsprache fehlen. Tatsächlich darf die tiefende Nase in der Schweizer Standardsprache als *Schnudernase* bezeichnet und die Kekse dürfen *Guetzli* genannt werden. Ziel für uns Schweizerinnen und Schweizer sollte die Akzeptanz unserer eigenen Standardvarietät und somit ein selbstbewusster Gebrauch der Schweizer Standardsprache sein.

Livia Fricker

ist Primarlehrerin mit Master Educational Sciences mit Schwerpunkt Fachdidaktik Deutsch.

>>> Literatur   <<<

Testen Sie sich selbst!

Wie gut kennen Sie die Schweizer Standardvarianten?
Kennzeichnen Sie, was Sie als korrekt empfinden.

1.	a. parken b. parkieren	4.	a. Sie ruft ihn an b. Sie ruft ihm an
2.	a. Innerstadt b. Innenstadt	5.	a. das E-Mail b. die E-Mail
3.	a. Badzimmer b. Badezimmer	6.	a. Sehr geehrter Herr Muster Hiermit möchte ich [...] b. Sehr geehrter Herr Muster, hiermit möchte ich [...]

Lösung: In der Schweiz korrekt sind 1b, 2a, 3a, 4b, 5a, 6a

«Papa, guck mal, petaluda!»

Mehrsprachige Kinder in Kindergarten und Schule.

Text: Evamaria Zettl

Der fünfjährige Kuba spricht Deutsch und Polnisch. Er bekommt die Aufgabe, ein «Sprachenporträt» zu machen. Er soll in den gezeichneten Umriss eines Menschen farbig die Sprachen malen, die ihm wichtig sind. Er wählt Rot für

Polnisch und malt damit den Brust- und Bauchraum der Silhouette aus. Er fügt der menschlichen Silhouette blaue Ohren hinzu und sagt, dass er damit englische Songs aus dem Radio meint (...). Zum Ende des Malereignisses nimmt

er einen schwarzen Wachsmalblock und übermalt grosszügig die gesamte Silhouette. Auf die Nachfrage, was er jetzt male, antwortet Kuba, dass dies Deutsch sei, und fügt hinzu: «Ich soll kein Polnisch mit anderen reden.»

(Scharff Rethfeld, 2016, zit. nach Panagiotopoulou 2019c).

Das Polnischverbot ist für Kuba äusserst belastend; möglicherweise wollten die Urheber des Verbots so jedoch seine Deutschkenntnisse fördern. Solche gut gemeinten, aber schädlichen Eingriffe in die Sprachhandlungen mehrsprachiger Kinder sind leider häufig. In Anlehnung an das Lehrbuch «Mehrsprachigkeit in Kita und Grundschule» (Montanari & Panagiotopoulou, 2019) und weitere aktuelle Forschung skizziert dieser Artikel grundlegende Konzepte von Mehrsprachigkeit und Anregungen für die Praxis.

Individuelle Mehrsprachigkeit und institutionelle Einsprachigkeit

Mehrsprachigkeit kann viele Formen annehmen: individuell, institutionell, gesellschaftlich (Montanari & Panagiotopoulou, 2019b). In vielen Familien werden Deutsch und eine oder mehrere Migrationssprachen gesprochen. Bildungsinstitutionen dagegen sind meist einsprachig (monolingual) ausgerichtet. Kinder erleben, wie unterschiedliche Sprachen und Varietäten in unterschiedlichen Situationen verwendet werden und auch unterschiedliches Prestige haben (Zettl, 2019). Die Familiensprachen Englisch oder Französisch werden als Prestigesprachen und schulische Fremdsprachen meist hochgeschätzt. Aus Sicht der Sprachwissenschaft haben jedoch alle Sprachen den gleichen Wert.

Translanguaging – quersprachiger Sprachgebrauch

Oft machen sich Erwachsene Sorgen, wenn mehrsprachige Kinder Sprachen mischen. Folgendes Beispiel zeigt, dass die Kinder die Sprachen jedoch nicht willkürlich mischen.

Meine Sprache/n zu Hause/My language(s) at home

In meiner Familie spreche ich: *in meiner Familie höre ich*

☺ ☹ ☹ ☺

Mit papa spreche ich: ☹ ☺

Mit mir spricht er/sie: ☹ ☺

Mit Mama spreche ich: ☺ ☺

Mit mir spricht er/sie: ☺ ☹

Mit meinem Bruder spreche ich: ☺ ☺

Mit mir spricht er/sie: ☺ ☺

Mit meiner Schwester spreche ich: ☺ ☺

Mit mir spricht er/sie: ☺ ☺

- Französisch
- Lingala
- Deutsch
- Baïv Sprache

Heute ist 01.02.2020, der Samstag

Meine Unterschrift: Josi

© SCHUBI Lernmedien AG, Schaffhausen 13

aus: Filzinger, Montanari, & Cicero Catanese, 2012

Die Primarschülerin Josi dokumentiert im Jahr 2020 ihre familiäre Sprachensituation.

Die Eltern der zweieinhalbjährigen Lena sprechen Deutsch und Griechisch, ihre Grossmutter spricht nur Griechisch. Lena spricht am Telefon mit ihrer Grossmutter Griechisch und erklärt ihr dabei die Bilder eines Bilderbuchs; wenn sie sich zu ihren anwesenden Eltern umdreht, spricht sie Deutsch und handelt den Eltern gegenüber auch sprachenübergreifend. So sagt sie, auf ein Bild in einem Bilderbuch zeigend, zu ihrem Vater: «Papa, guck mal, petaluda (Schmetterling)!»

(Ausschnitt aus der Fallstudie «Lena»: Beobachtung in Lenas Familie, Panagiotopoulou, 2019b).

Lena weiss bereits, wen sie in welchen Sprachen anreden kann. Der einsprachigen Grossmutter gegenüber verwendet sie keine deutschen Wörter. Der Vater hingegen spricht Deutsch und Griechisch und versteht daher Lenas quersprachige Äusserung. Lena sorgt so dafür, dass die Kommunikation zwischen ihr und ihren Angehörigen funktioniert und dass sie zugleich ihr ganzes sprachliches Repertoire einsetzen kann. Lenas sprachenübergreifendes Handeln wird auch als «Translanguaging» oder «Quersprachigkeit» (Panagiotopoulou, 2019a) bezeichnet.

Sprachenmischungen bei mehrsprachigen Kindern sind also kein Zeichen für Verwirrung oder Förderbedarf, sondern Teil ihrer mehrsprachigen Entwicklung und Identität (Tracy, 2008; Scharff Rethfeldt, 2016). Wie Erwachsene, so können auch Kinder sprachenübergreifend adressatengerecht kommunizieren. Der gleichzeitige Erwerb mehrerer Sprachen geschieht im Gehirn nicht in einzelnen Schubladen; vielmehr baut sich aus verschiedenen Sprachen ein grosses, vernetztes Repertoire auf, aus dem je nach Situation strategisch ausgewählt wird.

Literatur

- Montanari, E.G., & Panagiotopoulou, J.A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Filtzinger, O., Montanari, E., Catanese, G. C. (2012). *Europäisches Sprachenportfolio. Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren*. Schaffhausen: Schubi.

Mehrsprachigkeit und Literalität

Das Beispiel von Lena zeigt: Erfahrungen mit Bilderbüchern können bereits früh mit mehreren Sprachen verknüpft sein; aber auch Geschichtenerzählen, Verse sprechen und weitere Begegnungen mit Schriftsprache und Schriftlichkeit (Literalität) können in verschiedenen Sprachen erfolgen. Leider wird mehrsprachigen

Mehrsprachige Kinder wechseln die Sprachen nicht willkürlich.

Familien häufig «Bildungsferne» unterstellt – pauschal und ohne Kenntnis dessen, was in den Familien tatsächlich geschieht (Panagiotopoulou, 2019b). Gerade wenn es sich nicht um Mittelschichtfamilien handelt, wird oft übersehen, wie viel bildungsrelevante Literalität es dort gibt.

Unterstützt werden kann die Förderung von Literalität beispielsweise durch das preisgekrönte Projekt «Schenk mir eine Geschichte» (<https://www.sikjm.ch/literale-foerderung/projekte/schenk-mir-eine-geschichte>): Animatorinnen laden Eltern und Kinder im Vorschulalter, die dieselbe Familiensprache sprechen wie sie, zu regelmässigen Geschichtenstunden in ihrer Sprache ein und kommen zudem ins Gespräch über Mehrsprachigkeit.

Für Familie und Bildungseinrichtungen ist die Website «Bilingual picture books» (www.bilingual-picturebooks.org) eine Fundgrube. Sie bietet kostenlos zweisprachige von Kindern und Jugendlichen selbst erstellte Bilderbücher in über fünfzig Sprachen zum Download an und animiert dazu, selbst solche Bilderbücher zu produzieren.

Die vielsprachige Versdatenbank des Schweizer Instituts für Kinder- und Jugendmedien SIKJM (<https://www.vers-und-reim.net>) bietet eine Sammlung verschiedenster Kinderverse mit Audiodateien, Übersetzungen und pädagogischen Hinweisen. Wichtig ist beim Einbezug von Familiensprachen im pädagogischen Kontext, dass mehrsprachige Kinder vor den anderen nicht als «exotisch» herausgehoben werden (Panagiotopoulou & Krompæk, 2014; Panagiotopoulou & Zettl, in Vorbereitung). Ob ein Kind sich zum Beispiel als «Türkisch sprechend» identifizieren möchte, sollte ihm selbst überlassen werden.

Sprachenreflexion

Das für drei- bis siebenjährige Kinder bearbeitete Europäische Sprachenportfolio (Filtzinger, Montanari, & Cicero Catanese, 2012; Panagiotopoulou 2019c.) bietet eine Möglichkeit zur Reflexion von Sprachpraktiken. Die Primarschülerin Josi dokumentiert ihre familiäre Sprachensituation (siehe Abb. S. 32): Sie spricht

sprachenübergreifend Französisch und Deutsch mit ihren Eltern, Deutsch mit ihrem Bruder und hört Lingala von ihrem Vater und «Babysprache» von ihrer kleinen Schwester. Aber auch familiär einsprachige Kinder können dokumentieren, welchen Sprachen und Dialekten sie im Alltag begegnen.

Kompetenzen im Deutschen und in Familiensprachen aufbauen

Mehrsprachigkeit als Ressource zu fördern, ist wichtig; zugleich ist die Beherrschung der deutschen Standardsprache Voraussetzung für den Bildungserfolg. Der Aufbau von Kompetenzen im Deutschen sollte daher in allen Fächern unterstützt werden (Neugebauer & Nodari, 2019). Die Befürchtung, dass Kinder schlechter Deutsch lernen, wenn sie parallel Kompetenzen in ihren Familiensprachen erweitern, ist unbegründet (Montanari, 2019a). Es kann für Kinder entlastend sein, im Unterricht in ihren Familiensprachen rechnen zu dürfen (Montanari, 2019b). Mehrsprachige Texte, wie sie etwa unter www.bilingual-picturebooks.org kostenlos erhältlich sind, können im Klassenzimmer zur Verfügung stehen. Eine solche Akzeptanz und Integration von Mehrsprachigkeit hat einen positiven Einfluss auf Sprachenkompetenzen und Sprachenbewusstheit aller Kinder.

Dr. Evamaria Zettl

ist Dozentin für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Thurgau und forscht über Mehrsprachigkeit.

>>> Literatur   <<<<

Mundart im Unterricht?

In Bildungsinstitutionen ist Mundart kaum Thema. Leider!

Text: Christian Schmid

In der Sprachpraxis der Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer spielen zwei Sprachformen die Hauptrolle: die Mundarten als meistgesprochene und das Hoch- beziehungsweise Standarddeutsche als meistgeschriebene Sprachform. Für diejenigen, die in international agierenden Netzwerken tätig sind, tritt Englisch als wichtigste Verkehrssprache hinzu. Französisch, Italienisch und andere Sprachen spielen übers Ganze gesehen eine untergeordnete Rolle.

Kein Ausbildungskonzept

Wie bildet die Schule diese Sprachrealität ab? Um den Sprachfrieden zu wahren, wird in der Deutschschweiz vielerorts vorläufig noch Französisch und nicht Englisch als erste Fremdsprache gelehrt. Der Deutschunterricht richtet, vor allem aus wirtschaftlichen und bildungsökonomischen Gründen, den Fokus ganz auf den Erwerb der Standardsprache. Die Mundarten

spielen im Unterricht keine Rolle, für den Umgang mit ihnen gibt es auch kein Ausbildungskonzept. Man kann sich mit Fug und Recht fragen, ob das vernünftig ist.

Mit unseren Mundarten müssen wir die Welt von heute bis in die feinsten Verästelungen mündlich bewältigen können. Das ist ihre Hauptaufgabe. Mit ihnen verständigen wir uns aber auch öffentlich in Reden und in den elektronischen Medien. Sie sind, sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form, Mittel für den künstlerischen Ausdruck in der Mundartliteratur, auf der Theater-, Spoken-Word- und Comedy-Bühne, im Film, in Lied, Song und Rap. Und nicht zuletzt sind sie ein wichtiges Trägermedium für emotionale Bindungen.

Aus der Bildung verbannt

Wir befrachten unsere Mundarten also reich mit Aufgaben, tragen dieser Tatsache jedoch im Verhältnis zu ihnen in keiner Weise Rechnung: Aus

der Schule haben wir sie mehr oder weniger verbannt, an den Hochschulen spielen Mundarten nur noch in der Sprachwissenschaft eine gewisse Rolle, mit der Mundartwortkunst in all ihren Facetten beschäftigt man sich kaum, weder in der Lehre noch in der Forschung. In der Bildungspolitik und in der Kulturverwaltung begegnet man ihr vielerorts mit kulturbürgerlicher Hochnäsigkeit. Das hat zur Folge, dass wir die Entwicklung unserer Mundarten nicht mehr kritisch verfolgen. Wir nehmen gegenüber diesem Prozess eine Laissez-faire-Haltung ein: anything goes. Wir sprechen, spitz gesagt, alle überall in Mundart, aber nicht mehr über Mundart.

Dass wir uns richtig verstehen: Mundart war immer schon das, was eine Sprachgemeinschaft als Mundart bezeichnete, das heisst ein Gemisch aus Mundart, Standarddeutsch und Französisch, heute eher Englisch. «Reine Mundart» ist ein ideologisches Konstrukt, das aus der Deutschschweizer Besonderheitenideologie hervorge-

gangen ist. Aber es sei dennoch die Frage erlaubt, ob das, was wir heute sprechen, überhaupt noch Mundart ist.

Ständige, radikale Erneuerung

Weil unsere Mundarten die ganze Welt von heute bewältigen sollten, muss sich ihr Wortschatz radikal den neuen Gegebenheiten anpassen. Wir müssen *Hybridmootor, Laptop, Pätschwöörkfamilie, tschoge* sagen können; *Bindemääier, buuche, Schöchli, Tängelistei* brauchen wir hingegen nicht mehr, es sei denn, wir arbeiten in einem Museum. Für die Erneuerung unseres Wortschatzes schöpfen wir vor allem aus dem Hochdeutschen und Englischen, denn diese Sprachformen sind dominant und unsere Kinder erwerben sie ab dem Vorschulalter vor allem über die allgegenwärtigen elektronischen Medien. Selten sind mundartliche Neuprägungen, wie *(ine)töggele* für das «Schreiben mit der Computertastatur».

Die Wortschatzerneuerung ist, von der Schule unwillentlich gefördert, so stark, dass sie Wörter erfasst, die lange Zeit gebräuchlich waren: Viele sagen heute *Butter* statt *Anke*, *Guurke* statt *Guggumere*, *Träppe* und *Stueffe* statt *Stäge* und *Stägetritt*. Weil die Erneuerung ja Neues bringt, gerät Altes in Schiefelage, riecht nach gestern oder wirkt sogar unhöflich. Viele sagen heute *Baanaagstellte* und *Brieftreger*, weil sie *Bäändler* und *Pöschtele* als abwertend empfinden. Die Folge ist, dass in Bezug auf den Wortschatz gerade das den Mundarten Eigene verblasst.

Standarddeutscher Einfluss

Auch in der Grammatik ist der Einfluss des Standarddeutschen stark, von der verblassten Relativpartikel *wo* (*es Land, das i dr EU isch* statt *es Land, wo i dr EU isch*) über Präpositionen (*i wone in Bäärm u ga nach Züri ga büggle* statt *i wone z Bäärm u ga uf Züri ga büggle*) und

die s- Pluralform (*zwöi Trams* statt *zwöi Tram*) bis zur Wortbildung (*zersplitttere* statt *versplitttere*) und Wortstellung (*muesch mi mache laa* statt *muesch mi la mache*).

Vom Veränderungsprozess am wenigsten erfasst wird die Lautung. Wir stülpen den Wörtern, die wir aus der Standardsprache übernehmen, einfach unser Mundartlautkleid über, sagen nicht mehr *Loubfläcke*, aber auch nicht *Sommersprossen*, sondern *Summersprosse*. Unsere Mundart klingt also noch nach unserer Mundart, auch wenn sie durchsetzt ist mit Hochdeutschem: *zwöi Taxis faare zwöi Muurene entlang* statt *zwöi Taxi faare zwone Muure naa* oder *si het d Träppe, Stueffe für Stueffe, mit em Keerichtbäse un em Schüfeli greiniget* statt *si het d Stäge, Tritt für Tritt, mit em Bäseli un em Schüfeli putzt*.

Versiffts Schriftdütsch

Die von uns verwendeten Sprachformen sind, bildlich gesprochen, Werkzeugkästen, deren Inhalt wir im Spracherwerbsprozess nach Regeln, die wir normalerweise nicht explizit erklären können, brauchen lernen. Bei der Standardsprache lernen wir in der Schule, bis zu einem gewissen Grad, der heute vielen zu niedrig erscheint, deren richtigen Gebrauch. Erlaube ich mir, den Mundartgebrauch unter die Lupe zu nehmen, stosse ich oft auf Unverständnis und werde zurechtgewiesen mit dem Vorwurf, ich solle doch gefälligst begreifen, dass sich Sprachen verändern. Wir haben verlernt, über Mundarten zu diskutieren: Was ist gute Mundart, was eher nicht, welche Veränderungen wollen wir, welche nicht? Bernerinnen und Berner aus dem Mittelland sind in der Regel zufrieden, wenn man das Zahlwort *zwei* nach Geschlecht verändert, also *zwe Manne, zwo Froue, zwöi Ching* sagt. Weitere Qualitätsmassstäbe gibt es nicht. Unser Verliebtsein in unsere eigene Mundart hat in der Regel keinen Boden. In unserer mundartverliebten Sprachkultur gibt es keinen Ort für die Mundart!

Ich erwarte nicht, dass man in der Schule formalen Mundartunterricht macht. Aber ich bin entschieden der Meinung, dass wer unsere Volksschule durchlaufen hat, sich auch mal mit Mundarttexten befasst haben und wissen sollte, was Mundart und Standardsprache miteinander zu tun haben. Nicht dass mir, wie jüngst geschehen, von einem Jungen erklärt wird, Mundart sei «versiffts Schriftdütsch», eine Auffassung, die einem Wissensstand des 18. Jahrhunderts entspricht.

Horizontenerweiterung

Viele Pädagoginnen und Pädagogen scheinen panische Angst davor zu haben, sich kritisch mit der Mundart zu beschäftigen, weil sie meinen, das habe mit einer rückwärtsgewandten Haltung zu tun, sei konservierende Sprachpflege. Auch das ist Ideologie. Vom Kindergarten bis in die oberen Schulstufen gäbe es unzählige Möglichkeiten, sich mit Mundarten im Sinn einer Horizontenerweiterung zu befassen. Mundartverse und -lieder scheinen mir im Kindergarten unverzichtbar. Sie gehören ebenso zu unserer Kultur wie die Verse und Lieder aus den Herkunftswelten unserer Migrantenkinder zu deren Kulturen gehören. Für Schülerinnen und Schüler können Redensarten Augenöffner sein. Weshalb heisst die Redensart *durch die Lappen gehen* bei uns *dür d Latte gaa*? Weshalb sagen wir *e Bäär ufbinde* oder *e Bäär aahänke*; würden Bären das zulassen? Was ist der Holzweg in der Redensart *uf em Holzwääg sii*? Der Gebrauch von Redensarten geht bei den jüngeren Generationen markant zurück. Sie gehören aber zum Kernbestand aller Sprachen. Einen Spoken-Word-Text oder einen Rap kann man Schülerinnen und Schüler auf Mundart verfassen lassen, ebenso Protokolle von Projekttagen oder -wochen. Nur sollte man dann über die Form des Produkts sprechen. Weshalb entscheidet sich jemand *Liäbi, Lääbä* und *machä* zu schreiben und nicht *Liebi, Läbe* und *mache*. Sollte man statt *e Wätterschlächterig isch iitroffe* nicht eher schreiben *ds Wätter isch schlächter woorde*? Was sagen die Wörter *Weiefäcke, Chetteneblueme* und *Sunnewirbel* über den Löwenzahn? Beispiele gäbe es zuhauf.

Wenn ich im schwindenden Wald in meiner Nähe unterwegs bin, in dem grosse Buchen und Tannen rasant seltener und die abgeholzten Flächen grösser werden, denke ich manchmal über die flacher werdenden Wurzelteiler unserer Mundarten nach. Hören oder sehen wir das nicht, weil wir es nicht hören oder sehen wollen? Oder haben wir, unentwegt fernsehend auf unseren Bildschirmen und -schirmchen, das Nahsehen und -hören verlernt?

Dr. phil. Christian Schmid

ist Autor, Publizist und Mundartspezialist.

www.christian-schmid-mundart.ch

Literatur

- Schmid, C. (2019). *Häbet nech am Huet!* Muri bei Bern: Cosmos.
- Schmid, C. (2013). *Blas mer i d Schue.* Muri bei Bern: Cosmos.
- Schmid, C. (2017). *Mir stinkts.* Muri bei Bern: Cosmos.

Mundart im Kindergarten

Vor neun Jahren hat das Zürcher Stimmvolk die Volksinitiative «Ja zu Mundart im Kindergarten» angenommen.

Text: Volksschulamt des Kantons Zürich

Seit 2011 gilt in Zürcher Kindergärten grundsätzlich Mundart als Unterrichtssprache. Wie wurde dies umgesetzt und wird in Zürcher Kindergärten tatsächlich nur noch Mundart gesprochen?

Sequenzen in Standardsprache

Bis 2011 sah die Regelung über die Verwendung von Mundart und Standardsprache vor, im Kindergarten zu einem Drittel Mundart und zu einem Drittel Standardsprache zu sprechen. Im letzten Drittel konnten die Kindergartenlehrpersonen frei zwischen Mundart und Standardsprache wählen. Heute finden die meisten Unterrichtslektionen in Mundart statt. In der Primarschule ist das Beherrschen der Standard-

wechselnden Situationen. Die Beschränkung auf reine Übungssituationen soll vermieden werden, um zu verhindern, dass die Kinder Standardsprache als Leistungssprache wahrnehmen und negative Assoziationen entwickeln. Die ganzheitliche, spielerische Arbeit im Kindergarten ermöglicht einen unverkrampften Zugang zur Standardsprache.

Rahmenbedingungen einhalten

Im Umgang mit den beiden Sprachvarietäten Mundart und Standardsprache im Kindergarten müssen sich die Lehrpersonen an das Volksschulgesetz und an den Bildungsratsbeschluss halten. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen können Schulen beispielsweise die Situation

art einhalten. Die korrekte Verwendung der vorgeschriebenen Unterrichtssprache sicherzustellen, ist in erster Linie die Aufgabe der Schulpflege und der Schulleitung.

Kindergärtnerinnen aus Deutschland

Lehrpersonen Deutscher Muttersprache können weiterhin eingestellt werden. Es liegt in der Kompetenz der Schulpflege, deutsche Dialekte als Mundart zu akzeptieren. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrperson die Mundart der Kinder versteht und sich in ihrer eigenen Mundart so ausdrücken kann, dass die Kinder sie auch verstehen. Die Schulpflege kann betroffene Lehrpersonen dazu anregen, entsprechend ihren Möglichkeiten die Mundart der Kinder zu sprechen, sogenannte Helvetismen wie beispielsweise Znüni, Finken oder Velo in ihren Dialekt einfließen zu lassen und einen Mundartkurs zu besuchen.

Dass heute kaum mehr Kindergartenlehrpersonen aus Deutschland kommen, hat nichts mit der Mundartinitiative zu tun. Eine Überprüfung der deutschen Ausbildung zur Kindergartenlehrperson hat ergeben, dass diese den durch die EDK definierten Anforderungen nicht entspricht. Aus diesem Grund erhalten Erzieherinnen mit einer deutschen Ausbildung keine EDK-Anerkennung mehr und können daher auch nicht im Kanton Zürich unterrichten.

Die korrekte Verwendung der vorgeschriebenen Unterrichtssprache sicherzustellen, ist in erster Linie die Aufgabe der Schulpflege und der Schulleitung.

sprache eine Voraussetzung für den Schul- und Lernerfolg. Als Vorbereitung darauf werden deshalb einige Unterrichtssequenzen im Kindergarten in Standardsprache abgehalten. Dazu gehören Vorlesen, die Arbeit mit Versen und Liedern, Hörspiele oder Rollenspiele. Die Kinder sollen ausserdem lernen, zwischen Mundart und Standardsprache zu unterscheiden. In den «Empfehlungen zur Sprachverwendung im Kindergarten» rät die PH Zürich zum Gebrauch der Standardsprache in unterschiedlichen, ab-

von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache berücksichtigen. Diese Kinder zeigen oftmals Mühe, die in der anschliessenden Primarschule verlangten standardsprachlichen Kompetenzen zu erreichen. Sie erhalten eine Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Unterricht), die auch im Kindergarten in Standardsprache und in der Unterrichtszeit integriert stattfindet.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Zürcher Kindergartenlehrpersonen die Vorgaben von Gesetz und Lehrplan bezüglich Mund-

Der Kindergarten erbringt als erste Stufe der Volksschule eine beachtliche Integrationsleistung. Dabei spielt auch die Verwendung der Sprache in all ihren Facetten eine zentrale Rolle. Es ist der professionelle und engagierte Einsatz der Kindergartenlehrpersonen, welcher gewährleistet, dass die hohen pädagogischen Anforderungen erfüllt werden und die Schülerinnen und Schüler mit den nötigen sprachlichen Kompetenzen in die Primarschule übertreten.

«Redet einfach Schweizerdeutsch mit uns!»

Drei Studentinnen der PH FHNW erzählen, wie es ist, in der Schweiz an der PH zu studieren, wenn man kein Schweizerdeutsch spricht.

Interview und Foto: Sabine Campana



Olga und Anna sprechen selbst kein Schweizerdeutsch, verstehen aber alles.

Versteht ihr gut, wenn Mitstudierende und die Kinder in der Schule Schweizerdeutsch sprechen?

Renate: Ich hatte nie Probleme, Schweizerdeutsch zu verstehen. Ich spreche Alemannisch, das dem Schweizerdeutschen sehr ähnlich ist. Wir sagen beispielsweise auch «Stäge» für Treppe oder «Herdepffel» für Kartoffel. Einzelne Wörter musste ich jedoch lernen – zum Beispiel der «Leu» für Löwe.

Olga: Ich habe lange in der Nähe von Köln gewohnt und musste mich deshalb zunächst ans Schweizerdeutsche gewöhnen. Ich habe viel Schweizer Radio gehört. Meine Kolleginnen an der PH sprechen Schweizerdeutsch, was mir zugute kommt. Mittlerweile habe ich keine Probleme mehr, den Gesprächen zu folgen.

Habt ihr die Sprache je als Hindernis erlebt?

Anna: Eigentlich nicht. Aber es fällt mir auf, dass viele Schweizer zur Standardsprache wechseln, wenn sie mit mir sprechen. Das möchte ich nicht! Ich verstehe hervorragend Schweizerdeutsch. Und Schweizer erzählen mir immer wieder, dass sie überhaupt nicht gerne Standardsprache sprechen. Wenn sie wegen mir die Sprache wechseln, habe ich ein schlechtes Gefühl.

Welche Vorteile habt ihr im Studium oder beim Unterrichten?

Anna: Mir fällt das Schreiben im Studium leicht. Manchmal geben mir Mitstudierende ihre Texte zum Korrigieren. Wenn ich Texte von Schweizern lese, denke ich oft, dass ich den Satzbau komplett anders machen würde.

Gibt es auch Nachteile?

Renate: Ja, nicht Schweizerdeutsch sprechen zu können, schafft manchmal schon ein wenig Distanz. Mit Studienkolleginnen erlebe ich das weniger – aber im Kindergartenpraktikum hörte ich schon, dass es für die Kinder halt schwierig sei, mich zu verstehen, wenn ich als «Deutsche» kein Schweizerdeutsch spreche.

Olga: Während meines ersten Praktikums in einem Kindergarten hat mich meine Praxislehrperson darauf hingewiesen, dass ich mich eher für die Unterstufe bewerben sollte, da im Kanton Aargau vorausgesetzt wird, dass eine Kindergartenlehrperson Schweizerdeutsch spricht.

Anna: Ich arbeite neben dem Studium als DaZ-Lehrperson in einem Kindergarten im Kanton Aargau. Ich glaube, in Gemeinden mit hohem Migrationsanteil, werden Hochdeutsch sprechende Lehrpersonen auch auf der Kindergartenstufe geschätzt.

Wie spricht ihr im Unterricht mit Kindergartenkindern?

Renate: Ich spreche Alemannisch – in meiner Mundart. Wahrscheinlich unterscheidet sich die Sprache einer Walliser Kindergärtnerin stärker vom Aargauer Dialekt als mein Alemannisch.

Anna: Ich spreche Hochdeutsch mit den Kindern. Ich lege Wert darauf, dass ich ganz langsam und deutlich spreche, damit mich alle Kinder gut verstehen. Einzelne Wörter sage ich auf Schweizerdeutsch.

Welche typischen Schweizerdeutschen Wörter braucht ihr im Unterricht?

Alle: Grüezi, Znüni, Merci, Zmittag, Znacht, WC, Wiehnachtsguetzli, Rüeibli, Finke, e Guete.
Anna: Oh, und ich habe schnell gemerkt, dass ich nicht Hallo und Tschüss sagen darf, wenn ich nicht per du bin! Gerade bei älteren Menschen kommt das nicht sehr gut an.

Habt ihr euch schon mal überlegt, selbst Schweizerdeutsch zu sprechen?

Olga: Ich glaube nicht, dass das gut geht. Und es ist aus meiner Sicht auch nicht nötig. Wenn die Schweizerinnen und Schweizer merken, dass ich alles verstehe, dann sind sie locker.

Anna: Wenn ich Schweizerdeutsch spreche, dann hört sich das einfach eigenartig an. Würde ich es perfekt beherrschen, würde ich gerne Schweizerdeutsch sprechen. Ich finde die Sprache toll. Sie tönt locker und sympathisch.

Olga

ist in Russland geboren und aufgewachsen und hat lange in Deutschland gelebt und studiert, bevor sie in die Schweiz gezogen ist. Sie spricht zu Hause Hochdeutsch.

Anna

ist in Polen geboren und als Kleinkind nach Süddeutschland gezogen. Sie lebt seit einigen Jahren in der Schweiz und spricht Hochdeutsch mit ihrer Tochter, welche in einem Hochdeutsch-Schweizerdeutsch-Chrismusüsi antwortet.

Renate

spricht Alemannisch. Sie wohnt mit ihrer Familie in Deutschland, nahe der Schweizer Grenze.